



X Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2023

A ras de tierra • Educación
Inclusión • Justicia Social

MEMORIA DIGITAL



X Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2023 | MEMORIA DIGITAL

Comité organizador

Arturo Galán
Aurelio González Bertolín
Coral González Barbera
Ernesto López Gómez
Gonzalo Jover
Hilda Patiño Domínguez
Luis Lizasoain Hernández
Luz María Moreno Medrano
Ma. José Fernández Díaz
Miquel Martínez Martín
Sylvia Schmelkes del Valle

Coordinación | Sylvia Schmelkes del Valle
Diseño | Karla Aviña Marín
Gestión técnica | Blanca Arteaga Martínez
Gestión administrativa | Valeria Aragone

Edita
Sociedad Española de Pedagogía
C/ Albasanz 26-28
28037-Madrid (España)
ISBN: 978-84-09-58372-0

Primera edición: enero 2024



Sociedad
Española de
Pedagogía



X Congreso
Iberoamericano
de Pedagogía

XCIP23 | PRESENTACIÓN



Del 21 al 25 de agosto de 2023 se celebró, en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, el **X Congreso Iberoamericano de Pedagogía, organizado de manera conjunta por la Sociedad Española de Pedagogía y por esta Universidad, con el tema Educación a Ras de Tierra.** Quienes participaron en el congreso con una ponencia, un cartel, o en un simposio – en total 443 documentos de 703 personas – sometieron los resúmenes de sus presentaciones a dictamen doble ciego.

Este volumen contiene los simposios y las ponencias de los participantes en el X Congreso Iberoamericano de Pedagogía que voluntariamente sometieron sus participaciones, ahora ampliadas, a un segundo dictamen doble ciego por parte de dos dictaminadores o tres, en el caso de que fuera necesario un desempate, a fin de que pudieran ser publicadas en esta Memoria Digital.

El X Congreso Iberoamericano de Pedagogía convocó a profesores y profesoras, investigadoras e investigadores en educación a presentar trabajos en torno a once áreas temáticas, de las cuales nueve quedaron aquí representadas y conforman la estructura de organización de este volumen. En total, se presentan en la memoria digital 26 ponencias y tres simposios.

Con mucho agrado presentamos a la comunidad de educadores y educadoras de Iberoamérica esta Memoria que expone la riqueza contenida en los trabajos presentados en el X Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Con ello quiere extender el impacto de un evento que ofreció la oportunidad de debatir y discutir a profundidad, presencial o virtualmente, los hallazgos y las propuestas que aportan a la equidad educativa y contribuyen a una mayor justicia social en nuestros países.

Gonzalo Jover
Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía

Sylvia Schmelkes
Universidad Iberoamericana, CDMX

índice

► Inclusión e interculturalidad

Manejo de las emociones en personas con parálisis cerebral 10-19
Laura Armas Junco y Elisabet García Peral

Doble mirada hacia el arte y la diversidad cultural como eje transversal de prácticas inclusivas 20-29
Noemí Peña Sánchez y Miriam González Álvarez

La mesa está servida: una aproximación a una experiencia pedagógica irreverente 30-40
Marcela Dubini

Diseño de un modelo explicativo del perfil del docente inclusivo en educación básica: Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio de Bello, Colombia. 41-51
Ángela Nubia Zuluaga Suárez y Judith Virginia Gutiérrez Cuba

► Formación, profesionalización y prácticas docentes

El Consejo Técnico Escolar visto desde el nuevo PE22 ¿Espacio de colaboración o de individualidad académica? 53-64
Iriana Castillo Vergara y Sandra Lizeth Vázquez Vega

El sentido epistémico de las acciones prácticas a partir del análisis de textos escritos por docentes-estudiantes de posgrado 65-83
María de Jesús de la Riva Lara

La negociación estratégica como parte del quehacer didáctico para la formación investigadores educativos desde la dirección de tesis: una aproximación inicial 84-98
María Azucena Ocampo Guzmán

Funciones del profesional de la orientación educativa. Un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón (España) 99-113
Ma. Esperanza Cid Romero, Belén Dieste Gracia y Ana Cristina Blasco Serrano

Posibilidades y limitaciones del Consejo Técnico Escolar (CTE) como espacio de formación docente desde la perspectiva de las y los maestros de educación básica 114-123
Juan Luis Fernández Valdez y Karla Aviña Marín

índice

► Tecnologías en educación

Identificación de procesos metacognitivos durante el uso educativo de inteligencia artificial por medio del modelo de Schraw y Dennison 125-133
Joaquín Navarro Perales

La Educación ante la desinformación. Propuestas formativas para la participación cívica digital 134-147
María José Hernández Serrano, Noelia Morales Romo, Beatriz Morales Romo y Zulima Sánchez Sánchez

► Educación, valores y ciudadanía

Simposio: universidad, territorio y construcción de paz. Experiencias educativas latinoamericanas. 149-150
Verónica López, Lorena Jiménez Quiñones, Cristina Perales Franco y Jorge Alberto Gómez López

• **Digitalidad próxima: un modelo de educación digital para la ruralidad latinoamericana** 151-154
Jasson Alberto de La Rosa Isaza, Leonardo Fabio Marulanda, Esteban Zapata Trejos, Diana Patricia Guzmán Álvarez, Julián Gómez López, Jorge A. Gómez López

• **Hacia una agenda de investigación participativa: experiencias de agenciamiento docente y estudiantil con escuelas y entre escuelas** 155-157
Verónica López, Carolina Urbina

• **Los contornos de la memoria: educación superior sensible al conflicto** 158-163
Lorena Jiménez Quiñones

► Educación superior

Simposio: Identidad docente y trayectoria de profesores en educación superior 165
Tania Vives Varela, Raúl Romero Lara, Jazmín Guillén Arroyo

• **La contratación de profesores de educación superior y la identidad docente** 166-171
Tania Vives Varela

• **Reflexionando sobre identidad docente: el video como recurso formativo** 172-179
Raúl Romero Lara

índice

- **Espacios flexibles. Una propuesta para la construcción de identidad docente: experiencias significativas de docentes universitarios** 180-186
Jazmín Guillén Arroyo

Simposio: Construcción de la identidad docente en profesores y profesionistas 187
Liz Hamui Sutton, Oisleidys Puerto Díaz, Hilda Patricia Gutiérrez Chávez, María Estela Rojas Fajardo

- **La identidad docente y su relación con la evaluación en opinión de los médicos residentes** 188-193
Liz Hamui Sutton

- **Identidad docente, elementos teóricos y enfoque biográfico Narrativo** 194-200
Oisleidys Puerto Díaz

- **Sistemas de creencias docentes como fuente de identidad del profesorado de educación continua** 201-206
Hilda Patricia Gutiérrez Chávez

- **Construcción de identidad docente en las prácticas pedagógicas de normalistas** 207-211
María Estela Rojas Fajardo

Rendimiento académico durante y después de la pandemia: incidencia de medidas flexibles en estudiantes universitarios en una institución pública en Colombia 212-219
Olga Lucía Uribe Enciso

Los inicios de la universidad en Argentina: análisis de los dispositivos regulatorios del ingreso universitario 220-233
Pablo Daniel García

► Género y educación

La Educación STEM y la brecha de género en Nuevo León; México 235-252
Maribel Flores Zaragoza y Lizette Berenice González Martínez

Formación digital. Restricción y construcción del espacio femenino 253-268
Silvia Ochoa Ayala y Gumersindo David Fariña López

índice

► Equidad y políticas educativas

La escuela rural: un servicio básico en territorios rurales 270-276
Rosier Boix y Francesc Buscà

Políticas públicas para la equidad en el acceso, la permanencia y los resultados en la educación superior pública en México: retos y posibilidades en la universidad 277-293
Geovana Esparza Jasso

El sistema de formación por alternancia de los CEFFA: una experiencia exitosa 294-307
Jordi González García y Roberto García Marirrodriaga

► Evaluación, innovación y mejora

Programa para reducir la ansiedad ante los exámenes a través de la relajación y la automotivación 309-317
Laura Armas Junco y Elisabet García Peral

El feedback en red desde una acción interdisciplinar desde las artes mediáticas 318-325
Noemí Peña Sánchez y Carmen Río Rey

Prácticas creativas con medios digitales en escuelas de especial dificultad. El valor de la participación en el control y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje 326-333
Teresa Coma Roselló y Belén Dieste Gracia

Expresión y reconocimiento de emociones a través del juego dramático en educación primaria. 334-344
Javier González García

Avaliação Institucional na Universidade Federal do Rio Grandedo Sul (UFRGS): o papel das diferentes instâncias na condução dos processos avaliativos e regulatórios 345-354
Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues.

índice

**O Planejamento Estratégico da Autoavaliação dos
Cursos de Graduação na Universidade Federal de
Minas Gerais (UFM)**

Viviane Santos Birchal

355-364

**Desarrollo social y emocional por medio del arte
plástico-visual: aplicación del programa arte/emoción en
educación medio superior**

Javier González García

365-374

**Avaliação Institucional: construção de culturas em
diferentes contextos**

Fabiane Adela Tonetto Costas

375-383

► **Metodologías de investigación e innovación educativa**

**Una investigación basada en las artes. Las narrativas
ficciones en la formación identitaria de la juventud**

Miriam González Álvarez

385-3933

Inclusión e interculturalidad

Manejo de las emociones en personas con parálisis cerebral

Laura Armas Junco
Universidad de Burgos
larmas@ubu.es

Elisabet García Peral
Universidad de Burgos
egperal@ubu.es

Resumen

La Parálisis Cerebral (PC) es un grupo de trastornos permanentes del movimiento y de la postura producidos por problemas de desarrollo, maduración y lesiones del Sistema Nervioso Central (SNC). Se pueden presentar secuelas físicas, perceptivo-motrices, sensoriales, cognitivas o psicosociales. El grado de discapacidad está determinado por la intensidad y el momento concreto en que se produce la lesión. La Inteligencia Emocional (IE) es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Es un conglomerado de factores esenciales: autoconciencia, control de las emociones, motivación, empatía y relaciones sociales, que están estrechamente relacionados.

El objetivo general fue fomentar la autoconciencia, el autocontrol, las habilidades sociales y la empatía en personas con PC. En este estudio, se trabajó la IE a través de sesiones individuales y grupales en donde se trataron temas relacionados con las emociones, sentimientos, pensamientos y comunicación no verbal. La muestra estuvo constituida por 22 personas que padecían PC con diferentes grados de afectación y cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 65 años. La metodología de investigación utilizada fue mixta. Se recopilaron, analizaron y combinaron datos cuantitativos y cualitativos. Los instrumentos de recogida de datos fueron el MSCEIT, la observación no estructurada, las autoevaluaciones y las coevaluaciones.

Se observa una mejora del bienestar de las personas que padecen PC gracias a una mayor autoconciencia emocional y manejo de las emociones y sentimientos durante la realización de las actividades propuestas. Se generaron diversas formas de socialización y de comunicación.

Palabras clave: autoconciencia; emociones, inteligencia emocional, sentimientos, parálisis cerebral.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que 1.300 millones de personas, es decir, el 16% de la población mundial sufre una discapacidad importante. Esta cifra está aumentando debido al crecimiento de las enfermedades no transmisibles y a la mayor duración de la vida de las personas (OMS, 2022).

La Parálisis Cerebral (PC) consiste en un grupo de trastornos permanentes producidos por problemas de desarrollo, maduración y lesiones del Sistema Nervioso Central (SNC). Puede ocurrir cuando la corteza motora cerebral no se desarrolla de manera adecuada durante el crecimiento del feto o cuando hay una lesión en el cerebro antes, durante o después del nacimiento. El daño cerebral y las discapacidades que causa son permanentes.

La Inteligencia Emocional (IE) es la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y de forma adaptativa. Permite comprender las emociones y generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa pudiendo regular las emociones en uno mismo y en otros.

Según Howard Gardner, creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que puedan ser valorados en una determinada cultura. Propuso varios tipos de inteligencia: lingüística, lógica-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal e interpersonal o social.

La aceptación, comprensión y gestión de las emociones permite la comunicación desde el autocontrol y el autoconocimiento, evitando mensajes irracionales dominados por emociones negativas. Comprender y aceptar las emociones de los demás, permite adaptar el mensaje al estado anímico del interlocutor. El objetivo general de este estudio fue fomentar la autoconciencia, el autocontrol, las habilidades sociales y la empatía en personas con PC.

Marco teórico y metodológico

Existen diferentes tipos de PC: espástica, discinética, atáxica o mixta (MedlinePlus, 2020).

- PC espástica: es el tipo de PC más común. Tienen mayor tono muscular, presentando rigidez de los músculos y, en consecuencia, dificultad en los movimientos.

- PC discinética: causa problemas para controlar el movimiento de manos, brazos, pies y piernas, lo que les dificulta el estar sentados y caminar.
- PC atáxica: causa problemas de equilibrio y coordinación.
- PC mixta: tiene síntomas de más de un tipo.

Aunque no existe cura, un equipo de profesionales puede ayudar a identificar las necesidades específicas de las personas que padecen PC para posteriormente poder desarrollar un plan de tratamiento que mejore su calidad de vida.

El concepto de IE como tal fue propuesto por Salovey & Mayer (1990) a partir de los lineamientos de Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples. No obstante, corresponde a Goleman el mérito de difundir profusamente el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Goleman, 2000).

La IE implica cuatro grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Las etapas en las que suelen integrarse los enfoques cuantitativo y cualitativo son fundamentalmente: el planteamiento del problema, el diseño de la investigación, el muestreo, la recolección de datos y los procedimientos de análisis e interpretación de los datos (resultados) (Hernández et al., 2014).

La formulación del planteamiento del problema se realizó al inicio del estudio, después de una primera evaluación del problema y tras hacer una revisión exhaustiva y completa de la literatura. El planteamiento del problema fue cómo afecta la gestión emocional a las personas con PC, es decir, cómo manejan las emociones.

Esta investigación se centra en la importancia de trabajar la IE a través de diferentes sesiones individuales y grupales en donde se plantean temas relacionados con las emociones, sentimientos, pensamientos y comunicación no verbal.

Posteriormente, se establecieron las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo identifican y manejan las personas con PC sus emociones y las de los demás? ¿cómo podemos trabajar y desarrollar su IE? ¿qué actividades podemos realizar?

“Muestrear” es el acto de seleccionar un subconjunto de un conjunto mayor, universo y población de interés para recolectar datos a fin de responder al planteamiento del problema de investigación.

La muestra no probabilística o dirigida es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación.

La muestra estuvo compuesta por 22 personas que padecían PC con diferentes grados de afectación. El rango de edad oscilaba entre los 18 y los 65 años.

Se empleó un diseño de investigación con métodos mixtos. El enfoque mixto de la investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Hernández et al., 2014).

Los instrumentos de recogida de datos utilizados parten del modelo cognitivo de la IE desarrollado por Mayer y Salovey. Se elaboraron diferentes modalidades de evaluación: MSCEIT, observación no estructurada, autoevaluaciones y coevaluaciones.

El MSCEIT es un test de IE entendida como una aptitud. Las puntuaciones se agrupan en diferentes rangos y son el resultado de comparar sus respuestas con las de la población general para poder interpretar los resultados.

El MSCEIT pretende medir su aptitud para identificar, facilitar, comprender y manejar las emociones (Caruso et al., 2016). Los rangos de puntuaciones son una estimación de su aptitud real y, ordenados de menor a mayor aptitud son:

- Necesita mejorar: es posible que usted tenga algunas dificultades en esta área. Seguramente le resultaría útil mejorar sus habilidades y conocimientos.
- Aspecto por desarrollar: dado que no se trata de un punto fuerte, usted puede considerar la posibilidad de mejorar en esta área si es un aspecto importante en su vida cotidiana.

- Competente: usted posee habilidades suficientes para desenvolverse en esta área con cierto éxito.
- Muy competente: usted tiene esta área bastante desarrollada y constituye un punto fuerte para usted.
- Experto: usted tiene esta área muy desarrollada. Su puntuación sugiere que tiene una elevada aptitud y potencial en ella.

Se fomenta un modo de trabajo en donde las personas se sienten a gusto, en un ambiente cercano y cómodo. Hay continua interacción con las personas afectadas por PC, adaptando las sesiones a sus necesidades.

Las actividades propuestas se realizaron durante 4 meses, desde el 8 de octubre de 2018 hasta el 20 de enero de 2019, con la distribución de los participantes en 3 grupos (G1, G2 y G3). Los martes de 16:00 a 17:15h con 8 participantes, los miércoles de 18:30 a 20:00h con 6 participantes y los jueves de 16:00 a 17:15h con 8 participantes (Tabla 1). El número de personas que asistieron a las sesiones pudo variar en función de sus intereses y disponibilidad.

Tabla 1. Distribución de los participantes

N° participantes	Grupo 1 (G1) mar 16:00 a 17:15 h	Grupo 2 (G2) miérc. 18:30 a 20:00 h	Grupo 3 (G3) juev. 16:00 a 17:15
1	Usuario A	Usuario I	Usuario Ñ
2	Usuario B	Usuario J	Usuario O
3	Usuario C	Usuario K	Usuario P
4	Usuario D	Usuario L	Usuario Q
5	Usuario E	Usuario M	Usuario R
6	Usuario F	Usuario N	Usuario S
7	Usuario G		Usuario T
8	Usuario H		Usuario U

Fuente: Elaboración propia

Un ejemplo de actividad fue la elaboración de un diario de las emociones en donde las personas con PC plasmaron sus emociones. Las pautas dadas fueron las siguientes:

- Dibuja tu autorretrato.
- ¿Qué sientes en este momento?
- Escribe lo que sientes hoy.
- Dibuja un sueño que tengas.
- Dibuja tus aficiones.
- Guarda tus lágrimas. Llorar a través del dibujo.
- Dibuja la silueta de tu cuerpo y señala en qué partes sientes las emociones.
- Escucha una canción triste y déjate llevar dibujando lo que te sugiera.
- Escucha una canción tranquila y déjate llevar dibujando lo que te sugiera.
- Dibuja a las personas que mejoren tu vida.

Resultados y conclusiones

La IE contribuye a alcanzar la comunicación efectiva y que el proceso comunicativo resulte armónico superando las barreras comunicacionales. El desarrollo de las sesiones individuales y grupales enriqueció el proceso formativo de los participantes, observando diferentes resultados de impacto.

La evaluación realizada con el MSCEIT proporcionó una estimación de esas habilidades emocionales. Este tipo de evaluación se diseñó con el fin de ayudar a las personas a aprender más sobre sí mismas y a comprender mejor sus puntos fuertes. Los participantes expresaron diversas emociones (alegría, enfado, miedo, tristeza, etc.) a través de la realización de dibujos. La mayoría eran emociones primarias (básicas, innatas y universales) en vez de secundarias (combinación de las primarias, aprendidas y que dependen del entorno y la cultura). Los estados de ánimo les ayudaron en su pensamiento, comunicación y razonamiento, sabiendo regular sus emociones, lo que promovió su crecimiento emocional y bienestar.

La observación no estructurada permitió reconocer y registrar hechos e información relevantes tal y como estaban sucediendo. Mientras dibujaban según las pautas establecidas y ya con el dibujo terminado, se anotaba la explicación que la persona le daba. Este tipo de observación directa aportó mucha riqueza a la investigación al tener su visión e interpretación.

Con los resultados individuales de las autoevaluaciones, se realizó una coevaluación entre todos valorando las mejoras apreciadas en competencias comunicativas y asertividad por parte del grupo. También se recogieron propuestas de mejora a partir de las autoevaluaciones que fueron extrapolables al grupo. Como propuesta de mejora se plantea hacer las sesiones con mayor duración y que las actividades se realicen en diferentes espacios.

Los resultados obtenidos en la evaluación de las sesiones se pudieron medir mediante la cumplimentación del siguiente cuestionario de autoevaluación (Tabla 2):

Valora los aspectos que aparecen a continuación, coloreando de verde, naranja o rojo según consideres que te ves mejor, que estás en proceso de mejorar o que tienes dificultades. Anota lo que creas que puedes hacer para mejorar.

Soy capaz de percibir e identificar las diferentes emociones y sentimientos. ¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

↓

Comprendo mis emociones y las de los demás. ¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

↓

Manejo las emociones positivas y negativas de una manera adecuada y eficaz. ¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

↓

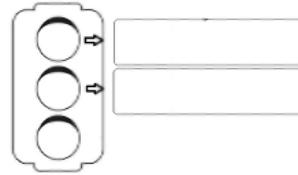
He conseguido ser más tolerante. ¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

↓

He conseguido tener más empatía.

¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

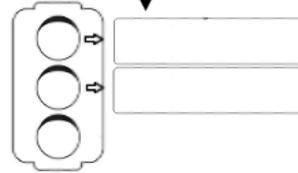
↓



Conozco las diferencias entre la comunicación verbal y no verbal.

¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

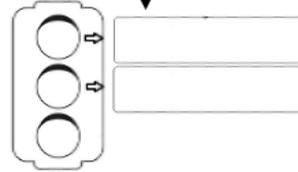
↓



Presto atención a las señales emocionales que transmiten las otras personas y sé escuchar.

¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

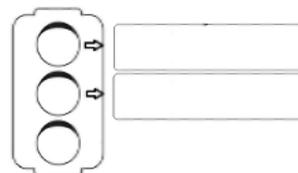
↓



Me muestro sensible y comprensivo con las opiniones de los demás.

¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

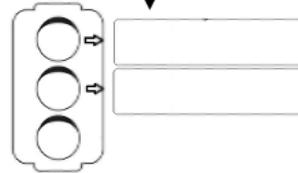
↓



Me baso en la comprensión de las personas para colaborar en la resolución de sus problemas.

¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?

↓

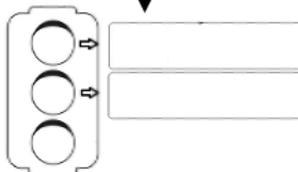


¿He conseguido que algún compañero pasara del círculo de la derecha al de la izquierda?

¿Qué puedo hacer para cambiar o mejorar?



↓



Los participantes han mejorado en la adquisición de saberes básicos relacionados con la IE cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas. Las sesiones de IE estuvieron relacionadas con los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes:

- Identificación de las propias emociones, de los compañeros o de personajes ficticios y la comparación de estas.
- Expresión de las emociones en situaciones ficticias.
- Reflexionar sobre las sensaciones de emociones pasadas experimentadas y sus consecuencias.
- Aplicación de herramientas personales y recursos para afrontar situaciones o acontecimientos difíciles.
- Simulación de situaciones ficticias y la reacción de los usuarios ante las mismas.
- Desarrollo de habilidades sociales.
- -Desarrollo de la escucha activa y de la empatía.
- Manejo de las emociones ante situaciones inesperadas.
- Comprensión de los demás.
- Sensibilidad ante las situaciones ficticias y las reacciones de los compañeros ante estas.
- Interés por los sentimientos de los compañeros.
- Respeto hacia las opiniones y emociones de los demás.
- Interiorización de lo aprendido sobre emociones.
- Aprecio hacia los compañeros y compromiso con las actividades de las sesiones.

Se observa una mayor autoconciencia emocional, autocontrol, habilidades sociales y empatía. También hay que destacar la implicación, motivación y participación de las personas con PC durante las sesiones.

Referencias bibliográficas

Caruso, D., Mayer, D. R., & Salovey, P. (2016). About the MSCEIT. <https://acortar.link/tzqLtU>

Goleman, D. (2000), La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones, Barcelona, Kairos.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). Mc Graw-Hill.

MedlinePlus (2020). Parálisis cerebral. <https://medlineplus.gov/spanish/cerebralpalsy.html>

OMS- Organización Mundial de la Salud (2022). Discapacidad. Datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Doble mirada hacia el arte y diversidad cultural como eje transversal de prácticas inclusivas

Noemí Peña-Sánchez
Universidad de La Laguna
npenasan@ull.edu.es

Miriam González-Álvarez
Universidad de La Laguna
mgonzaal@ull.edu.es

Resumen

Este estudio se centra en la revisión y análisis de ocho Trabajos de Fin de Máster (TFM) pertenecientes al Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Planteamos como objetivo general identificar las problemáticas abordadas en cada investigación para entender la relación con los referentes artísticos desde la diversidad cultural y poder evaluar el papel socialmente transformador del arte en las iniciativas educativas realizadas. Para el desarrollo de la revisión teórica se realiza una doble mirada dialógica entre estudiante y docente desde la reflexión narrativa; por su parte, para el análisis de datos se trabaja con el software Atlas.ti para codificar y crear redes de visualización. Los resultados obtenidos evidencian una mayor presencia de mujeres comprometidas con la línea de investigación planteada, así como un especial interés en producciones contemporáneas del siglo XXI que orienta al alumnado hacia sus intervenciones educativas concretas. Como conclusión se puede señalar que en los trabajos analizados se encuentra cierta dificultad para implementar la diversidad cultural en la educación artística de manera transversal y no de manera instrumental, lo que nos lleva a plantearnos la posibilidad de futuras líneas de investigación que aborden esta problemática.

Palabras clave: Educación artística, multiculturalismo, diversidad de género, capacidades diversas.

Introducción

Desde el año 2019 hemos venido desarrollando proyectos de innovación y transferencia educativa (PITE) en la Universidad de La Laguna (ULL) que promueven iniciativas interdisciplinarias desde una perspectiva crítica multicultural en la enseñanza superior (Peña-Sánchez, 2023; Peña-Sánchez et al., 2021). Cada proyecto comprende diferentes iniciativas desde un eje transversal que conectan con los saberes disciplinares y se adecuan a las especificidades de cada materia. Es así, como el arte y su diversidad cultural se sitúa como eje vertebrador y transversal desde el que se diseñan acciones educativas dirigidas a la formación de futuros educadores y educadoras en titulaciones de grado y posgrado.

En este contexto, queremos centrarnos en la revisión y análisis de una de ellas, consistente en ocho Trabajos de Fin de Máster (TFM) bajo la línea investigadora La educación artística desde la diversidad cultural, pertenecientes al Máster de Formación del Profesorado. Con este estudio pretendemos detectar cuáles han sido las problemáticas abordadas y el papel del arte para replantear líneas de investigación futuras que promuevan una visión educativa comprometida desde el arte diverso. Además, esta revisión se concibe desde una doble mirada diversa y democrática, en la que una estudiante reflexiona sobre su propia investigación y la docente analiza su experiencia como guía de esas investigaciones. Desde este posicionamiento compartido nos cuestionamos:

(1) ¿Cuáles son las problemáticas surgidas acerca de las líneas de diversidad cultural? ¿Por qué entiendo los tránsitos identitarios como una problemática de la diversidad cultural?

(2) ¿Cómo conectan dichas problemáticas con los referentes artísticos elegidos? ¿Qué aportan otras prácticas de la cultura visual para abordar las problemáticas identitarias?

(3) ¿Qué papel juega el arte desde la diversidad cultural en la proyección de acciones educativas socialmente transformadoras? ¿Qué potencialidades artísticas y sociales tienen las producciones seriadas como herramienta educativa?

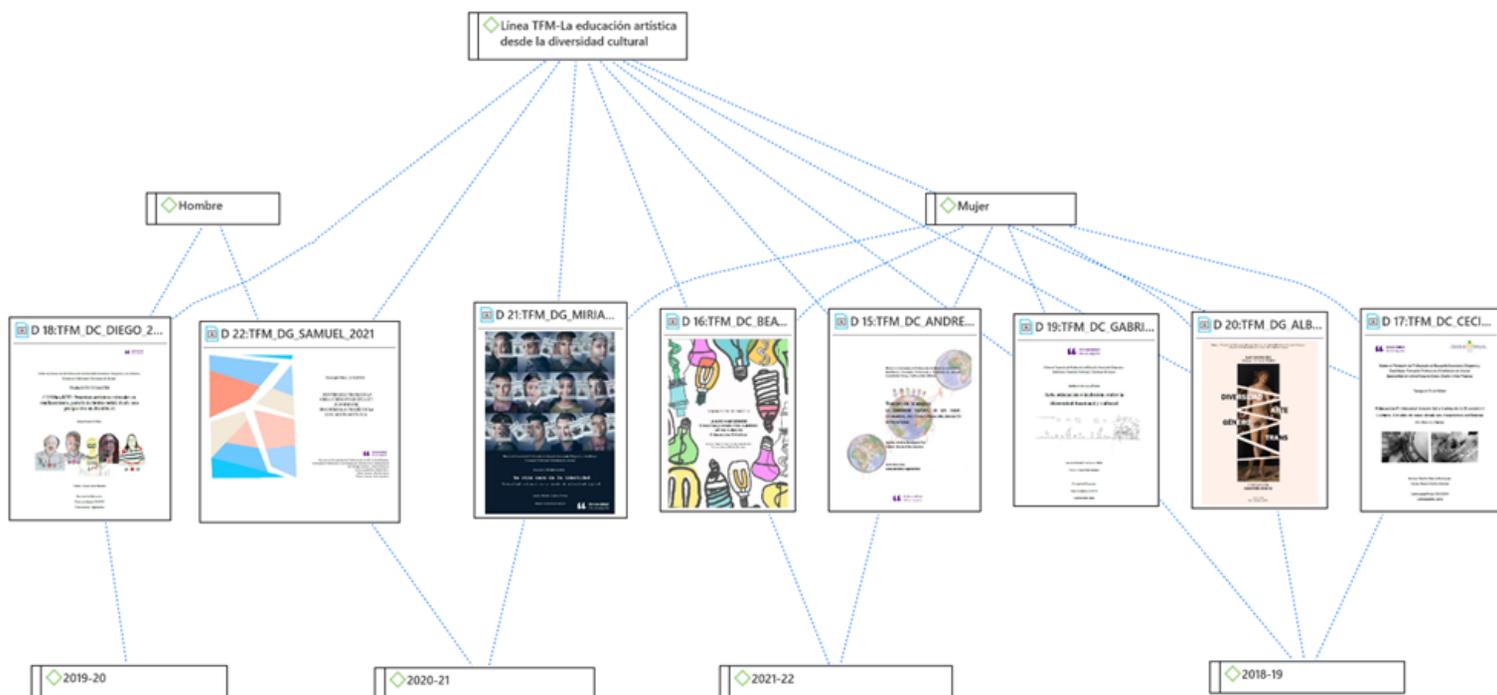
Estos interrogantes nos llevan a definir tres objetivos:

- Identificar cuáles son las problemáticas abordadas en cada investigación y cómo se vinculan con los intereses individuales.
- Entender la relación entre referentes artísticos con aquellas problemáticas detectadas desde la diversidad cultural.
- Evaluar el papel socialmente transformador del arte en las iniciativas educativas realizadas en cada investigación.

Marco teórico y metodológico

Nuestro planteamiento inclusivo se nutre de las aportaciones metodológicas de la educación multicultural (Banks, 2010; Sleeter y Grant, 2009; Stühr,1992, 2003) junto con aportaciones críticas del multiculturalismo (Leistyna y McLaren, 2002; Freire y Mastrangelo, 2022; hooks, 1994). Desde este abordaje crítico e intercultural las ocho investigaciones (TFM) fundamentan su marco conceptual y transversalmente desde el arte surgen subtemas como líneas de investigación como la diversidad de género (LDG), la diversidad cultural y racial (LDC) y la diversidad funcional y sus capacidades diversas (LDC). Se plantea así una revisión teórica en la que participamos educadora y estudiante desde dos miradas: la docente y la estudiante desde la reflexión narrativa de su investigación (González-Álvarez, 2021). Para el análisis de datos hemos trabajado con el software Atlas.ti versión 9 llevando a cabo la codificación de los documentos, el uso de memos para el seguimiento y posibles respuestas a las preguntas de investigación, así también, la creación de redes para la visualización de los datos.

Figura 1. Visualización de la red con los ocho Trabajos Fin de Máster que son objetivo de estudio



Fuente: Elaboración propia

Resultados y conclusiones

A partir de la revisión realizada en los ocho Trabajos Fin de Máster que abarcan el período de cuatro cursos académicos comprobamos que hay seis estudiantes mujeres que eligen la línea temática de arte y la diversidad cultural frente a dos estudiantes varones. Se evidencia así un mayor interés por parte de mujeres, quienes se interesan indistintamente por los tres subtemas que a su vez son planteados: diversidad cultural y racial (LDC), diversidad de género (LDG) y diversidad funcional (LDF).

Con relación al subtema de la diversidad cultural encontramos dos TFM que abordan problemáticas diferentes vinculadas con la diversidad cultural concebida desde las aportaciones patrimoniales de culturas diversas y la migración en el arte contemporáneo. Cecilia García Rodríguez (2019) desarrolla un trabajo investigador titulado Educación Patrimonial Inmaterial a través de la Diversidad Cultural. Estudio de caso desde las creaciones cerámicas de dos culturas con el que realiza un estudio de caso para dar cuenta de las confluencias entre ritos y costumbres populares similares tomando las representaciones simbólicas de dos culturas diversas pero próximas geográficamente. Andrea Rodríguez País (2022) plantea como propuesta innovadora La diversidad cultural en las aulas: Culturarte, arte y juego para una educación intercultural, con el que elabora un recurso innovador y lúdico en el que se trabajan referentes artísticos de orígenes y culturas diversas que abordan la migración y, más concretamente, los espacios fronterizos y los dilemas sociales y culturales.

Respecto al subtema que estudia las relaciones entre el arte y la diversidad de género (LDG) encontramos tres TFM en los que surge el interés por investigar la identidad trans, como sucede en la investigación de Alba Botarda García (2019) titulado Diversidad-arte-género-trans. Diversidad de género a través de la educación artística multicultural y la propuesta innovadora Identidades trans en la obra cinematográfica de Almodóvar. Una mirada a través de la educación artística de Samuel Martín Adán (2021).

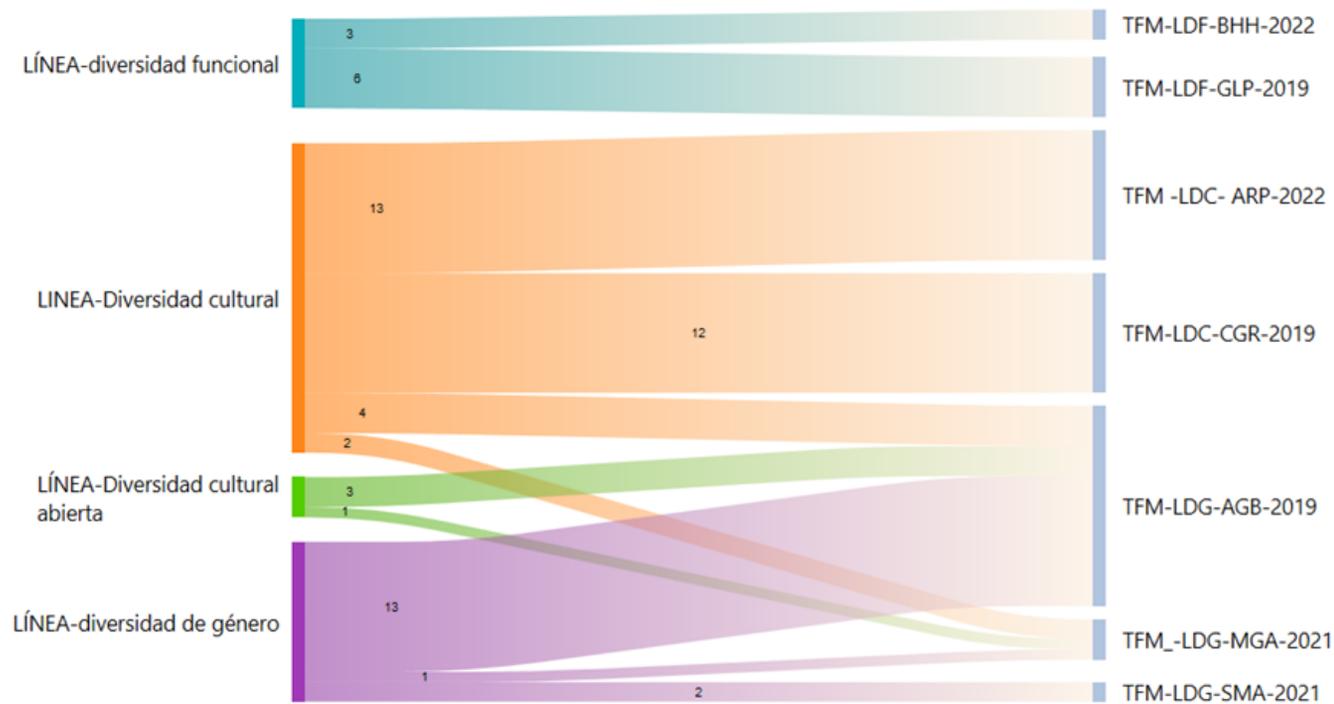
Por otro lado, Miriam González Álvarez (2021) plantea una experiencia innovadora con alumnado de Bachillerato de la rama de Arte en el que se abordan las problemáticas del género que destapa la etapa adolescente. La otra cara de la identidad. Diversidad cultural en un mundo de alteridad digital nos descubre cómo las series televisivas procuran una serie de repertorios de la subjetividad que afectan en la construcción identitaria adolescente generando referentes simbólicos estereotípicamente sexista y raciales.

En el subtema que, desde una perspectiva inclusiva, trabaja la diversidad funcional como capacidades diversas encontramos también tres TFM que plantean diferentes propuestas innovadoras. Gabriela Lanfranconi Peña (2019) desarrolla Arte, educación e inclusión: entre la diversidad funcional y cultural planteando situaciones de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria obligatoria tratando de experimentar y sentir la diversidad en primera persona desde la práctica artística. Por otro lado, Diego Ruano Medina (2020) desarrolla durante el período de confinamiento por el COVID-19 una experiencia inclusiva a través de videoconferencias en las que conforma y consolida un grupo diverso en el que experimentan el arte como herramienta de transformación social, su trabajo lleva por título CONfinARTE: Prácticas artísticas virtuales en confinamiento, para la inclusión social, desde una perspectiva multicultural. El trabajo más reciente de Beatriz Hernández Hernández (2022) titulado ¡A LOS MÁRGENES! Creación y revolución outsider en las aulas de Educación Artística, nos plantea experiencias en educación artística desde la excepcionalidad (Banks, 2010) destinadas al público adolescente en las que se trabaja con pares de referentes diversos ocultando su identidad e interesándose por el arte y la salud mental. Su estudio de referentes artísticos propone traer de los márgenes a los y las artistas outsider.

Encontramos como la búsqueda de referentes artísticos ha sido una constante en cada uno de estos Trabajos Fin de Máster que sirven también de marco conceptual para desgranar las problemáticas concretas dentro de cada línea como: la migración (Rodríguez País, 2022), la globalización y el patrimonio (García Rodríguez, 2019), la identidad trans (Botarda García, 2019; Martín-Adán, 2021), la identidad de género en el tránsito de la adolescencia (González-Álvarez, 2021) y la inclusión (Lanfranconi Peña, 2019; Ruano Medina, 2020).

A partir del estudio de la producción académica de estos ocho TFM detectamos que estos tres subtemas no necesariamente deben concebirse como abordajes cerrados observando cambios en los intereses iniciales de quien investiga y que se orientan hacia un abordaje intercultural (González-Álvarez, 2021) concebido desde esa mirada diversa que integra diferentes componentes que completan lo cultural (Banks, 2010). De esta manera, se plantean acercamientos que, partiendo desde uno de los tres subtemas, se abren y tratan de desarrollar los distintos aspectos que definen al individuo y su manera de autoidentificación más allá de un solo parámetro (como podría ser la raza o el género) y que se acercan al enfoque interseccional –la relación entre la opresión de género, clase y raza– de bell hooks (2004). De esta manera, se puede observar una cierta intención de abordaje interseccional en la investigación de González-Álvarez (2021), en la que se construye la diversidad cultural desde distintos ámbitos identitarios: identidad cultural, identidad étnico-racial e identidad de género-sexual.

Figura 2. Diagrama de Sankey con la visualización de los ocho Trabajos Fin de Máster (TFM) y la incidencia de los subtemas del arte y la diversidad cultural



Fuente: elaboración propia

El estudio de los referentes artísticos se centra especialmente en producciones contemporáneas del siglo XX y XXI, e incluso, en narrativas visuales cotidianas, ampliando las prácticas artísticas de la visualidad (González-Álvarez, 2021). La elección del género en estos referentes presenta comportamientos distintos, ya que aquellos TFM que específicamente abordan la diversidad de género centran su atención al contenido, mientras que para el resto la autoría es otro componente a considerar como parte de la diversidad cultural.

Los conceptos de multiculturalidad abordados desde la educación artística en los diferentes TFM sitúan las producciones artísticas como la producción cultural clave desde la que generar diálogos interculturales. La elección de estos referentes artísticos orienta al alumnado a concretar las problemáticas concretas sobre los subtemas que se pueden abordar desde el arte y la diversidad cultural, las cuales promueven prácticas educativas basadas en la empatía, la democracia y la justicia social (Stühr et al., 2008). De hecho, comprobamos como la elección de estos subtemas está enraizada con los intereses vitales del alumnado proporcionando una mirada crítica hacia su identidad como futuro educador o educadora y hacia el sistema cultural globalizado, transformando su mirada hacia la difusión y concienciación de enseñar a través de un arte inclusivo con la diversidad cultural.

Hay una mayor incidencia de propuestas innovadoras desde la diversidad cultural que son planteadas como experiencias educativas, bien diseñadas para llevar al aula (Hernández Hernández, 2021; Rodríguez País, 2022), o implementadas en contextos reales (Lanfranconi Peña, 2019; Ruano Medina, 2020; González-Álvarez, 2021; Martín Adán, 2021). Sin embargo, aquellas investigaciones que plantean dos estudios de caso desarrollan intervenciones en contextos educativos formales (García Rodríguez, 2019) e informales (Botarda García, 2019). Desde una revisión de los enfoques educativos de la multicultural en educación artística (Aguirre, 2009; Grant y Sleeter, 2010) comprobamos como el enfoque sobre el estudio de grupo [Single-Group Studies Approach] (Grant y Sleeter, 2010, p.65) está presente como enfoque recurrente desde el que se abordan bien en su modalidad innovadora o investigadora.

Sin embargo, se detecta cierta dificultad para avanzar en enfoques más inclusivos como el desarrollar una educación multicultural [Multicultural Education Approach] (Grant y Sleeter, 2010, p.66). Este enfoque que persigue la reducción de prejuicios y discriminaciones hacia esa diversidad promoviendo la inclusión y la justicia social. La dificultad detectada se encuentra en que el análisis de una problemática se plantea desde una única lectura, cuando desde este enfoque se requiere la mirada hacia esa problemática desde diferentes perspectivas que activan la conciencia crítica con una visión más holística.

Concluimos así que las investigaciones realizadas son un primer escalón para impulsar modos de ser y de enseñar que promuevan esa diversidad cultural desde el arte. Así mismo ser conscientes de que las identidades culturales están en continuo movimiento y que abren la puerta a problemáticas que están aún por nombrar.

Referencias bibliográficas

Aguirre, I., & Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, Imanol, Pimentel, Lucía G, & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía (Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios; 3. Educación artística) (pp.31-44). Fundación Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Banks, J.A., & Mc Gee Banks, C.A. (2010). Handbook of research on multicultural education (7ª ed.) Wiley.

Botarda Díaz, A. (2019). Diversidad-arte-género-trans. Diversidad de género a través de la educación artística multicultural [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad de La Laguna.

Efland, A., Freedman, Kerry, & Stühr, Patricia. (2003). La educación en el arte posmoderno (Arte y Educación; 7). Paidós Ibérica.

Freire, P., & Mastrangelo, Stella. (2022). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores Argentina; Clave Intelectual.

Friese, S. (2014). Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti (3ª ed.) SAGE Publishing.

García Rodríguez, C. (2019). Educación Patrimonial Inmaterial a través de la Diversidad Cultural. Estudio de caso desde las creaciones cerámicas de dos culturas [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna.

González-Álvarez, M. (2021). La otra cara de la identidad. Diversidad cultural en un mundo de alteridad digital [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna.

Grant, C.A. & Sleeter, C. (2010). Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. En Banks, J.A., y Mc Gee Banks, C.A. (Eds). Handbook of research on multicultural education (7ª ed.) Wiley.

Hernández Hernández, B. (2022). ¡A LOS MÁRGENES! Creación y revolución outsider en las aulas de Educación Artística [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31763>

hooks, bell (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

Hooks, b. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En hooks, b., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins-Morales, A., Bhavnani, K.K., Coulson, M., Alexander, M.J., & Talpade-Mohanty, C. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 33-50). *Traficantes de Sueños*.

Lanfranconi Peña, G. (2019). *Arte, educación e inclusión: entre la diversidad funcional y cultural* [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14948>

Leistyna, P., & McLaren, Peter L. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. State University of New York Press.

Martín Adán, S. (2021). *Identidades trans en la obra cinematográfica de Almodóvar. Una mirada a través de la educación artística* [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27865>

Peña-Sánchez, N., Río-Rey, C., Camero-Arranz, A., & Palacios-Garrido, A. (2021). 59. Voces como expresiones culturalmente diversas para un proyecto interdisciplinar. En Guarro Pallás, A., Area Moreira, M., Marrero Acosta, J., & Sosa Alonso, J.J. (eds.) *XI CIDU. Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Universidad de La Laguna (Libro de actas)* (pp.1367-1380). <http://doi.org/10.25145/c.docenciauniversitaria.2021.11>

Peña-Sánchez, N. (2023). *Creating Social Dialogues through a Media Arts Education Project in the Canary Islands*. En Knochel, A.D., & Sahara, O. (eds.) *Global Media Arts Education. Palgrave Studies in Educational Futures*. Palgrave Macmillan (pp.235.250). https://doi.org/10.1007/978-3-031-05476-1_14

Rodríguez País, A. (2022). *La diversidad cultural en las aulas: Culturarte, arte y juego para una educación intercultural* [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31647>

Ruano Medina, D. (2020). *CONfinARTE: Prácticas artísticas virtuales en confinamiento, para la inclusión social, desde una perspectiva multicultural* [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23523>

Sleeter, C., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. John Wiley.

Stühr, P., Petrovich-Mwaniki, L., & Wasson, R. (1992). Curriculum Guidelines for the Multicultural Art Classroom. *Art Education*, 45(1), 16-24.

Stühr, P., Ballengee-Morris, C., & Daniel, V. (2008). Social justice through curriculum: Investigating issues of diversity. En Mason, R., & Eça, T. T. P. (Eds.) *International Dialogues About Visual Culture, Education and Art* (pp. 81-95). Intellect.

La mesa está servida: una aproximación a una experiencia pedagógica irreverente

Marcela Dubini
Centro Educativo Comunitario “Dr Ramón Carrillo”
(CABA – Argentina)
marceladubini@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta y analiza una experiencia que se desarrolla en el ámbito de una biblioteca popular ubicada en un barrio periférico de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). En primer lugar, se sostiene y justifica el carácter pedagógico de la experiencia y se la interpreta a partir de categorías provistas por el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) y otras emergentes del campo de las llamadas pedagogías decoloniales. A continuación, el escrito da cuenta y fundamenta la necesidad de un segundo momento de investigación, aún en desarrollo, que intenta ampliar y profundizar la comprensión de la experiencia en cuestión desde un enfoque etnográfico.

Palabras clave: pedagógica, alternativa, decolonial, inclusión y justicia social.

Agradecimientos

Esta presentación parte del agradecimiento a María Inés Gómez, creadora y coordinadora de la experiencia que va a exponerse y la actual co-coordinadora del espacio, Claudia Stella, cuyas voces y palabras se entretajan en este texto.

Presentación de la cuestión

Este trabajo se halla focalizado en el análisis de una experiencia localizada en el ámbito de una biblioteca popular enclavada en un barrio periférico de la ciudad de Buenos Aires (Argentina) habitado por personas pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos o vulnerables, muchas de ellas migrantes de países limítrofes o de otras provincias del país. Se trata de una propuesta dirigida a personas adultas que lleva el nombre de Merienda entre libros. En ese espacio de encuentro, que se viene sosteniendo una vez por mes desde el año 2013, un conjunto de habitantes del barrio, especialmente mujeres, se reúne en torno a una mesa para compartir merienda y lecturas. Allí, dice una de las coordinadoras, “merendamos y leemos en voz alta, conversamos sobre lo que leemos y sobre lo que ello nos provoca, vamos de la vida a los libros y de éstos a la vida”. “Las Meriendas funcionan como un lugar de encuentro entre iguales alrededor de lecturas que nos interpelan” que invitan a hablar y poner en común vivencias y sentires.

El estudio propuesto se articula desde dos perspectivas diferentes, pero complementarias, que suponen dos tiempos diferentes de trabajo. En primer lugar, se intenta un análisis de la propuesta misma y sus características desde algunas categorías teóricas como la de “alternativas pedagógicas” propuesta desde el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) y otras emergentes del campo de las llamadas pedagogías decoloniales. Estos análisis utilizan, como fuente de datos, documentos producidos por las coordinadoras del espacio que contienen descripciones, reflexiones e interpretaciones, mediadas a veces por algunos planteamientos teóricos. y que incorporan, también, las voces de otros actores o participantes de los encuentros.

En un segundo momento, aún en desarrollo, el estudio se propone indagar, desde un enfoque etnográfico. los sentidos que los sujetos participantes construyen sobre las prácticas que se despliegan en ese espacio.

La propuesta: una experiencia pedagógica irreverente

Comencemos por explorar un poco el título que se le ha dado a esta presentación. En primer lugar, se pretende sostener el carácter pedagógico de la experiencia que se analiza, entendiendo que “lo pedagógico” es algo que rebasa o no se identifica necesariamente con prácticas de enseñanza-aprendizaje - tal como tradicionalmente las concebimos - ni se limita a lo que sucede en espacios escolarizados (Walsh, 2013). Desde los presupuestos teóricos en que se enmarca este escrito, lo pedagógico remite a todo proceso de formación y transformación de los sujetos mediado por elementos culturales. Una experiencia pedagógica supone así un encuentro entre los sujetos y la cultura como resultado del cual, ninguno de esos términos sale indemne.

“Insistir con la literatura y parar la oreja – decía una de las coordinadoras - y desde ahí hacer crecer o tal vez acompañar el crecimiento de la propuesta, de los participantes y de nosotras mismas”.

La pedagogía de las Meriendas está hecha del lenguaje de la literatura, un lenguaje que abre paso, que permite cuestionar o traspasar lo dado y pensado, encontrar otros modos de decir, de representar, otros modos de ser y de estar en el mundo.

“Al principio - señalaba en uno de sus escritos una de las coordinadoras - aparecían con urgencia las preocupaciones cotidianas en relación a la seguridad, los jóvenes, las adicciones, el trabajo, pero con el tiempo fue madurando la experiencia. No hizo falta explicitarlo, sólo insistimos con la literatura, a sabiendas de que ésta no resuelve los problemas más concretos, pero nos permite un desvío a un tiempo otro, un espacio otro, un lugar hecho sólo de palabras y ese viaje a un territorio imaginario con sus propias reglas permite volver a la realidad de cada uno de otra manera, transformado”.

Desde la perspectiva del sujeto, lo pedagógico ofrece, entonces, un espacio donde - como diría Larrosa (1998) - se constituye y se transforma la experiencia de sí[1] con un sentido, agregaría yo, profundamente humanizador en tanto - desde la perspectiva de este trabajo - una práctica solo puede ser llamada pedagógica, cuando posibilita o da curso a esa vocación de “SER MÁS”, de la que hablaba Freire en su Pedagogía del Oprimido.

Pero, además, hablamos aquí de una experiencia pedagógica irreverente. Dice María Moliner (2000) en su Diccionario de uso del español, que lo irreverente es aquello que es “irrespetuoso con las cosas sagradas o muy respetables”. Lo irreverente refiere así a aquella persona o cosa que no guarda el debido respeto, acatamiento o veneración hacia asuntos importantes, oficiales o sagrados. En este sentido, se sostiene aquí que la pedagogía de las Meriendas es una propuesta irreverente en tanto desafía y perturba los modelos consagrados o sacralizados de la acción pedagógica. Y es allí donde la categoría de “alternativas pedagógicas” propuesta, como decía, desde el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) (Puiggrós, 1994) resulta pertinente para interpretar lo que sucede en la experiencia que nos ocupa.

[1] Puede remitirse también aquí al concepto de “experiencia de formación” postulado por Skliar y Téllez (2008) como experiencias que transforman los modos de pensar, de decir, de sentir y de hacer.

Ese concepto o significativo, que aporta una mirada más abarcativa y flexible que la categoría de educación popular, permite englobar toda una serie de eventos o propuestas, sean escolares o no, capaces de incluir a los sectores sociales “tradicionalmente no atendidos o continuamente expulsados y marginados por el sistema de instrucción pública centralizado verticalizado estatal (obreros, campesinos, marginados, mujeres, niños de la calle, indígenas, adultos, inmigrantes)” (Puiggrós, 1994, p. 18) y que desafían, mudan o alteran, en un sentido democratizador, alguno o algunos de los rasgos propios del modelo educativo dominante[2] como por ejemplo las posiciones y roles de educadores y educandos, la ideología pedagógica, los objetivos, las metodologías y técnicas (Puiggrós, 1994).

A las Meriendas concurren, como se dijo, adultos, especialmente mujeres, en su mayoría habitantes del barrio Ramón Carrillo, barrio ubicado en esos bordes olvidados de la Ciudad de Buenos Aires que nuclea a sectores sociales populares, marginados, y sometidos a situaciones de vulnerabilidad[3]. En su mayoría son personas migrantes de países limítrofes con Argentina (Paraguay, Bolivia, Perú) o provenientes del interior del país, especialmente de aquellas zonas campesinas o empobrecidas de ese interior. Muchos de ellos portan experiencias escasas o empobrecida de escolarización y han sido privados, en general, del acceso a ciertos tipos de ofertas o circuitos culturales. Para ellos ha sido pensada y diseñada la Merienda entre libros.

Ese espacio de las Meriendas es así un espacio pedagógico - en el sentido en que antes lo definíamos - que intenta dar cabida, hacerles un lugar – “concreto y simbólico” escribe una de las coordinadoras - a esos sujetos olvidados, expulsados de las formas y circuitos corrientes o tradicionales de la transmisión y el acceso pleno a los bienes culturales. Las Meriendas abren, para algunos de ellos, el mundo de la literatura: libros y narraciones que llegan a veces de las voces de narradores profesionales, actores, actrices y cantantes. Pero, además, en las Meriendas se produce una alteración de la escena educativa tradicional. Todos (asistentes y coordinadoras) sentados alrededor de una gran mesa donde se comparte comida, libros y saberes. Nadie ocupa un lugar privilegiado en esa mesa, nadie está al frente impartiendo un saber y, aunque la mesa es un gran rectángulo formado por las mesas de la biblioteca que se unen entre sí, tiene ese sentido de la circularidad tan propio de la pedagogía freireana[4]. Si bien las coordinadoras llegan siempre con alguna propuesta, con algún plan de trabajo, el resultado, lo que realmente sucede, termina siendo producto de todos.

[2] La expresión alude al sistema de instrucción pública centralizado verticalizado estatal, por referencia al cual se detectan y definen las alternativas pedagógicas.

[3] Merklen (2009) señala que este concepto no sólo remite a la situación de pobreza, sino a la falta de resguardos sociales y económicos que coloca a los individuos en una situación permanente de inestabilidad.

[4] La idea remite a los llamados “círculos de cultura” organizados y desarrollados como parte de la propuesta pedagógica de Paulo Freire fundada en el diálogo, la participación y la redefinición de los roles y relaciones de educadores y educandos.

Llega Dora y dice que trae un cuento para leer, Esquina peligrosa de Marco Denevi, y ese cuento dispara comentarios, recuerdos: a qué lugar de nuestra infancia, como el protagonista, quisiéramos volver”. Y ahí aparece lo lindo, pero también lo feo de esas infancias, que queda picando junto a los ejes que se habían planteado para esa merienda. “Pero las Meriendas son así: un texto lleva a un comentario, éste a un recuerdo, y éste a un libro, y luego el libro a una anécdota, a un poema recordado, y así van ocupando la mesa, también, los relatos de cada quien, hilvanados por todos los presentes”.

Esta alteración de la escena educativa tradicional, esta circularidad que reemplaza al modelo frontal, no queda pues reducida a una cuestión de disposiciones espaciales, sino que hace referencia además al sentido de la circulación de la palabra y el saber. En esos modos irreverentes de circulación subyace también, y principalmente, una alteración de las relaciones asimétricas de saber-poder enquistadas en el modelo educativo hegemónico, transfiriendo, como dice Puiggrós (1994, p.18), “el poder educativo-cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos por la cultura moderna” ampliando el espacio de su participación y dotando a la acción pedagógica de un sentido genuinamente democratizador.

“Las Meriendas funcionan – nos decía una de las coordinadoras en la presentación de la propuesta que citaba al inicio - como un lugar de encuentro entre iguales”. Todos y cada uno están allí habilitados para leer, para contar, para proponer. Cada uno tiene derecho a tomar la palabra y toda palabra es valiosa, en tanto hilo que contribuye a la construcción de una trama de sentidos y significados que enriquecen las visiones del mundo.

“Elsa viene a las Meriendas desde hace varios años – contaba una de las coordinadoras - los primeros tres no le conocimos la voz, en el último tiempo sin embargo habla de su vida, pasada y presente pero siempre en relación a los textos. Los usa para explicar situaciones de su vida. Toma prestadas palabras, y se sumerge en la lógica de los textos y desde allí vuelve a mirar su alrededor”.

Y es por aquí, donde se me ocurre que es posible también pensar este espacio de las meriendas entre libros, en tanto encuentro de iguales, donde las múltiples miradas y saberes son posibles y valorables, donde se da cabida a la palabra de cada uno y de todos, donde se desafían o perturban - como decía - las relaciones hegemónicas de saber-poder, desde una perspectiva decolonial, poniendo en juego algunas categorías propuestas por las denominadas Pedagogías decoloniales[5].

[5] Si bien la categoría de Pedagogías decoloniales nombra un espacio epistemológico aún en proceso de construcción y legitimación, podríamos entender con Díaz M. (2010), que prefiere la denominación de Pedagogías en clave decolonial, que engloba aquellas propuestas de reflexión crítica sobre los fenómenos educativos que se sostienen en diálogo con los aportes del pensamiento decolonial.

Superando la lógica colonialista que – como diría Quijano (2006) - construyó a lo otros dominados, no-europeos, en el lugar de la inferioridad, sujetos “culturalmente primitivos”, despojándolos de su condición de sujetos de saber, de sus patrones de producción de sentidos y de expresión, de su universo simbólico, las prácticas pedagógicas como las que aparecen en la experiencia que se analiza dan lugar a la recuperación y revalorización de ese saber del otro subalternizado, negado, abren un espacio a sus culturas, sus cosmovisiones y los hace partícipes de un encuentro en el que, aceptando las diferencias, se hace posible la construcción compartida de sentidos.

La poética sobre la noche y sus acechos evoca las noches en la yunga boliviana, los sapos negros y las advertencias de la abuela que habla desde las viejas tradiciones ancestrales de su pueblo[6].

En la trama de las Meriendas, los saberes de la literatura se cruzan y entretienen con aquellos otros surgidos “del plano experiencial, personal y colectivo” (Díaz M., 2006, p.8) de quienes participan en estos procesos de comunicación y creación cultural. Y así, en esos ir y venir, entre la vida y los libros, se reconstruyen historias, se visibilizan las herencias, se da lugar a lo silenciado y oprimido, se recupera la palabra para decir y comprender o aprehender el mundo, como diría Freire.

La pedagogía de las Meriendas, en su devenir, rehace o reposiciona a los sujetos en el lugar de protagonistas pensantes y creadores, portadores y generadores de saber y de cultura, de historias y de herencias. Alterando, perturbando, desafiando las colonialidades del ser, del saber y del poder (Maldonado Torres, Castro Gómez, Lander, Quijano), las prácticas pedagógicas que descritas tienen, entonces, un sentido profundamente emancipador que nos permite pensarlas desde una clave decolonial (Díaz M., 2010).

Señalo, finalmente, para cerrar esta primera parte de la presentación, que la experiencia aquí descrita, en tanto forma irreverente de trasgresión de las formas de “negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual” (Walsh, 2013, p.31) a que han sido sometidos desde el poder colonial los sujetos de ciertos grupos sociales, hace efectiva una forma de inclusión fundada en el respeto y revalorización de la alteridad que justifica haber inscripto esta presentación en el eje temático seleccionado.

[6] Nota correspondiente a los registros de campo que se están realizando en la segunda parte del estudio

Actores y sentidos: ampliando la óptica de la indagación

Sin embargo, este primer acercamiento al conocimiento y comprensión de esta experiencia pedagógica realizado desde una serie de categorías o perspectivas teóricas propuestas desde la posición del investigador resulta insuficiente. Lo que me convenció sobre ello, fue algo que me sucedió en el transcurso del estudio que me proponía. Una vez realizados los análisis de la propuesta desde las categorías teóricas seleccionadas, me pareció apropiado compartirlos con las coordinadoras de las Meriendas como necesaria devolución de los resultados logrados a partir de los materiales que me habían facilitado. Lo interesante de ese momento fue que, a partir de la lectura del producto, las dos coordinadoras, y en sentidos también diferentes, complementaron o reforzaron, pero también relativizaron o pusieron en discusión las interpretaciones que yo había realizado y/o las categorías que había utilizado. Esto ponía en evidencia que las interpretaciones y sentidos que construían estos actores sobre este espacio y las prácticas que en él se desarrollan diferían, en algunos casos, de las mías o no encajaban en los marcos teóricos o en las perspectivas desde las que yo había mirado la experiencia. Este evento generó en mí una serie de reflexiones que me llevaron a comprender que para producir un conocimiento más acabado o ajustado de esa propuesta que me proponía investigar debía encontrar otros caminos, otros modos, otros medios de acercarme a ella que me permitieran incorporar las perspectivas, las miradas, los modos de vivir e interpretar las situaciones de los actores sociales involucrados en el espacio. De allí resultó el planteo de un segundo momento de trabajo o estudio en el que, desde un enfoque etnográfico, se está intentando relevar esas perspectivas nativas para llegar a elaborar una representación más coherente, una interpretación más adecuada acerca de lo que esos agentes dicen, hacen y dicen que hacen en ese espacio de las Meriendas.

Esta segunda parte del estudio, aun en ciernes, se propone, entonces, describir y comprender las prácticas que se despliegan en ese espacio y los sentidos que los diversos actores involucrados otorgan a las mismas a partir de una metodología de corte etnográfico que incluye como técnicas fundamentales la observación participante y las entrevistas abiertas. En principio, este objeto o problema de estudio se especifica en una serie de preguntas que, al igual que la formulación misma del problema, tienen aún un carácter meramente provisional ya que, en el campo etnográfico, como bien señala Milstein (2022), las preguntas solo pueden ir delineándose en el encuentro mismo del investigador con los sujetos involucrados, proceso que, como dije, está aún en una fase inicial. Sin embargo, uno no llega al campo totalmente despojado de interrogantes. En mi caso, algunos de ellos fueron surgiendo como resultado de ciertas perplejidades surgidas de la lectura de los materiales sobre los que se trabajó en la primera parte del estudio. Por ejemplo, ¿por qué estas personas que concurren asiduamente a las meriendas, que parecen ir construyendo una relación con los libros y la literatura y disfrutar de su lectura, muy raramente se llevan libros en préstamo? ¿Cuál es para ellas el sentido de aquella relación?, ¿qué significa para ellas la lectura, qué lugar ocupa en sus vidas? ¿Qué es lo que las atrae de este espacio y las lleva a sostener su presencia?

Ya entrando en algunas de mis notas de campo, me decía una de las coordinadoras cuando nos íbamos en su auto, después de la primer Merienda en la que estuve: *“Qué cosa estas meriendas, ¿no? Y la gente sigue viniendo”*. Sentí entonces que algunas de mis propias perplejidades e interrogantes eran compartidos: Qué hay por detrás de esa persistencia en concurrir - pensemos que las Meriendas se desarrollan desde hace ya 10 años: ¿es la posibilidad de disfrutar de la lectura, de acercarse al mundo de la literatura?, ¿es la oportunidad de leer con otros, de compartir un espacio, de poder enlazar lo que se lee con sus propias vidas? ¿O tal vez la necesidad de encontrar un espacio que les sea propio, diferente a sus actividades y ámbitos cotidianos? ¿Por qué Pola (una de las participantes) al ser consultada un día acerca de si podría ir ese viernes a la Merienda, respondió: *“no es que puedo, tengo que ir”*, ¿representa ese “tengo” una obligación, un compromiso con otros, con ella misma?, ¿expresa la necesidad de sostener un espacio, una experiencia que tiene un significado o valor particular para ella? Y así, como éstas. comienzan a surgir, a partir de mis observaciones y mis registros nuevas preguntas, nuevas hipótesis. A manera de pequeños trazos y pinceladas me gustaría compartir aquí algunas de esas cuestiones que van emergiendo.

Todos podemos leer

Ese día hay una invitada especial a la Merienda, una “cantora” – como ella misma se denomina – y escritora que va a presentar un libro con canciones que ha publicado.

Ya presentada a los asistentes, y para atenerse a la dinámica o los tiempos planificados, tomando su libro y dirigiéndose a la coordinadora le pregunta: *“¿puedo leer?”*. Pero la que contesta es una joven, asistente a las Meriendas, que parece tener cierta discapacidad motriz y cognitiva, que en voz bien alta dice: *“todos podemos leer”*. Cómo interpretar esta afirmación, por qué la firmeza de su enunciación. ¿Es porque sabe o siente que efectivamente en este espacio de las meriendas todos están habilitados para leer, todos o ella misma está reconocidos/a como sujeto lector, cualesquiera sean sus capacidades y habilidades para la lectura? Suelen comentar las coordinadoras que no todos leen del mismo modo, hay formas de lectura, más o menos convencionales, pero a todos se les da su espacio.

¿Habrá en esa afirmación algo del reconocimiento de que el mundo de los libros y la literatura está allí disponible para ellos? En otra ocasión, Silvia, otra participante de los encuentros, evoca una donación de libros que había llegado a su escuela primaria, “una escuelita en Córdoba, perdida en los cerros”. *“Esas donaciones eran muy apreciadas, porque no había nada. Y aunque tenían cosas tachadas y hojas pegadas, yo los leía igual”*. ¿Acaso este espacio de las Meriendas, el acceso o disponibilidad de libros que circulan libremente le restituya a Silvia su derecho pleno a una experiencia lectora que en cierto modo le fue negada o cercenada en su historia escolar? ¿será por eso que ella es una de las concurrentes más antiguas y asiduas de las Meriendas?

¿Qué es participar?

Trabajar desde la etnografía es también poner en cuestión nuestras categorías, nuestros sentidos comunes. Solemos pensar la participación desde una óptica “activista”. Alguien que participa es alguien que hace, que interviene activamente, que dice, que pregunta, que aporta. Sofía en cambio permanece siempre en silencio, su misma actitud corporal y gestual parece impasible. Sin embargo, al igual que Silvia, no ha dejado de acudir a las citas con los libros desde que el espacio se inauguró hace casi diez años. Del mismo modo hay otros concurrentes que raramente toman la palabra o lo hacen sólo cuando son interpelados por alguna de las coordinadoras. ¿Qué es entonces participar? ¿De qué modo cada uno de estos sujetos participa o toma parte en estos encuentros? O tal vez cabría preguntarse ¿qué “parte” toma cada uno de estos encuentros? ¿Cómo procesa, interioriza, vive esa experiencia lectora que se ofrece?

Hasta el momento de cerrar este escrito, solo he podido asistir a tres Meriendas, por la frecuencia con que estas se realizan. Tiempo absolutamente insuficiente para poder decir algo más. Solo he querido, como anticipé, mostrar de qué modo mi presencia en el campo, abre nuevos interrogantes, que dialogan, interpelan, cuestionan o perturban las suposiciones, hipótesis e interpretaciones puestas en juego en la primera parte de este trabajo.

El espíritu de las Meriendas: que algo diferente pueda acontecer

«con este poema no tomarás el poder» dice
«con estos versos no harás la Revolución» dice
«ni con miles de versos harás la Revolución» dice
se sienta a la mesa y escribe
(Juan Gelman, Confianzas)

Siendo como decía tan insuficiente el trabajo de investigación iniciado en la segunda etapa, centraré mis conclusiones en la primera parte de mi presentación en tanto, más allá de todo lo que mi estancia en el campo pueda aportarme para construir una mejor comprensión de los que sucede en ese espacio-tiempo de las Meriendas, estoy convencida que hay algo de lo que, me animaría a llamar, el “espíritu de las Meriendas” que enmarca todo lo que allí sucede o puede suceder.

En el apartado anterior, contaba yo cuáles fueron las cuestiones que me llevaron a la necesidad de iniciar una segunda etapa de esta investigación. Y quería traer aquí, en estas palabras finales, una de esas disonancias expresadas por Claudia, una de las coordinadoras, en un mensaje que me escribió:

“Si una quisiera ser pretenciosa podría decir que “quisimos afianzar este espacio de Meriendas con adultxs como práctica transformadora y decolonial” pero no es así. Marinés hizo lugar/tiempo a lxs adultos en la biblio como quiere hacer lugar a todxs, del modo en que ella lo hace: con respeto y pasión”. Abrir un tiempo otro - agregaría yo - como gusta decir la misma Marinés, para que otras cosas puedan suceder.

Pero qué es esto, le respondería a Claudia, si no lo pedagógico en clave decolonial - aunque ellas no lo propongan así. Prácticas pedagógicas capaces de “abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados” (Alexander en Walsh, 2013, p.29), prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros”, (Walsh, 2013, p.28) que pueden “derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa” (Walsh, 2013, p.29) Y ahí es donde está “el espíritu de las Meriendas”.

Dice Díaz M. (2010, p. 225) que una de las tareas de las pedagogías en clave decolonial es la de “ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que coadyuven en la transformación crítica de la realidad social”. En este sentido este trabajo ha intentado contribuir a esta tarea trayendo al ruedo, poniendo a circular, esta experiencia y los saberes construidos en ella con el objeto de entablar diálogos con otras propuestas y de abrir paso a la generación de nuevas alternativas. Hace tiempo que estoy convencida de que son estas pequeñas acciones puntuales, locales, esas “esperanzas pequeñas” diría Walsh (2017), las que pueden contribuir a construir un mundo más justo. De ahí las palabras del poeta argentino Juan Gelman elegidas como epígrafe para estas conclusiones.

Referencias bibliográficas

Díaz M., C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), pp. 217-233.

<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430>

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Laertes.

Merklen, D. (2009). *Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90* en Svampa, M. (editora), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales* (pp. 81-119). Biblos.

Milstein, D. (2022). “La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos”. En *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del Discurso*, IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.

Quijano, A. (2006). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Investigaciones Sociales*. AÑO X N° 16, pp. 347-368 UNMSM / IIHS.

Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, Disciplina y Curriculum*. Galerna.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008), *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.

Walsh, C. (Ed) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ediciones Abya-Yala.

Diseño de un modelo explicativo del perfil del docente inclusivo en educación básica: Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio de Bello, Colombia

Ángela Nubia Zuluaga Suárez
Institución Educativa Federico Sierra Arango
angelazuluaga0601@hotmail.com

Judith Virginia Gutiérrez Cuba
Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico
judith.gutierrez@univdep.edu.mx

Resumen

La educación inclusiva parte de un principio de realidad, es decir, de un diagnóstico sociocultural de la población donde se busca favorecer la toma de conciencia de las problemáticas, el compromiso con el crecimiento personal de todos los estudiantes y la identificación de respuestas rápidas y efectivas ante las necesidades educativas que presentan los diversos contextos pedagógicos escolares.

La presente investigación permitió analizar las experiencias, percepciones, prácticas educativas y nivel de capacitación con el que cuentan los maestros de la Institución Educativa Federico Sierra Arango del municipio de Bello, para contribuir al cumplimiento del decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 (Benitez Turriago et al., 2018), el cual reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención a la población con discapacidad. Los hallazgos de la investigación proporcionaron criterios para definir el perfil de los docentes que desarrollan su labor educativa en dicha institución, lugar donde se realizó la investigación.

La metodología desarrollada se basa en un estudio de caso mediante el uso de encuestas y entrevistas como instrumentos de análisis de datos, los cuales permitieron comprobar la veracidad de los supuestos y el logro de los objetivos, información necesaria para fortalecer, modificar e implementar estrategias que contribuyan a la toma de decisiones que favorezcan la educación inclusiva, no solo en el municipio de Bello, sino también poder contribuir en otros escenarios nacionales e internacionales.

Palabras clave: Educación, inclusión, docente inclusivo e interculturalidad

Este estudio partió del supuesto de que todas las instituciones educativas del municipio de Bello cumplen con la legislación existente respecto a inclusión, implementado acciones que materializan estas leyes, para lo cual, el capital humano es factor fundamental en el proceso de inclusión, por tanto, los docentes son protagonistas principales en el proceso de inclusión, es así como, se hizo necesario analizar las características de los maestros quienes tienen en sus manos esta responsabilidad y evidenciar que el perfil de la planta docente con la que cuentan las instituciones educativas del municipio de Bello y quienes permiten implementar acciones que materializan las leyes que favorecen la inclusión educativa, particularmente, el decreto 1421, por el cual se reglamenta la atención educativa de la población con discapacidad (Benitez Turriago et al., 2018).

Marco teórico y metodológico

La Educación Inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018). La Inclusión Educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa (Tinedo, 2022).

Asimismo, no podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. En la práctica, el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan (Sarrionandia y Homad, 2008).

Por su parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, está centrada en que nadie se quede atrás, lo anterior brinda una oportunidad única para crear sociedades más inclusivas y equitativas, además, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación exige que se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030; hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad; también demanda que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, de las niñas, de las personas con discapacidad y de diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos (Cepal, 2018).

Estas propuestas de cambio en la educación han implicado una revisión de las normativas existentes vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza, lo que ha abierto espacio a una perspectiva dinámica de las normas, buscando la posibilidad de habilitar infinitas formas de procurar el aprendizaje de los estudiantes, dejando atrás los dispositivos normalizadores y asumiendo que el profesor juega un papel preponderante para hacerla realidad (Infante, 2010), ya que la actitud de éste tiene un impacto en los demás actores educativos (otros profesores, padres de familia y estudiantes con y sin necesidades educativas especiales), pudiendo facilitar u obstaculizar la integración y aprendizaje de los estudiantes (Abu-Heran et al., 2014).

La importancia de estudiar los factores que influyen en dicha actitud es justificada por diversos autores, quienes señalan que el éxito de la educación inclusiva está sujeto a una disposición favorable de los actores educativos, de manera específica la del profesor; el hecho de que las actitudes puedan ser modificadas, a través de intervenciones curriculares, da la oportunidad de trabajar en la construcción de un eje de formación que brinde las herramientas necesarias a los docentes para el trabajo en ambientes con estudiantes con necesidades educativas especiales (Álvarez et al., 2005)

Es importante entender que la actitud, que los profesores adoptan acerca de la educación inclusiva, está en función de las expectativas sociales que se tengan de la labor docente. En otras palabras, en la medida que la sociedad demande una mejor atención para todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales, el profesor adquirirá mayor compromiso con esta tarea. De ahí la importancia de involucrar a todos los sectores de la sociedad en la lucha por hacer realidad dicha educación (Mares Miramonetes et al., 2009).

Es en este contexto donde se visualiza la importancia de promover acciones que permitan mejorar las condiciones en las que se puede fomentar la educación inclusiva, y por ello, se considera importante el realizar investigaciones que den cuenta de la realidad en la que trabajan los profesores en temas de inclusión.

Los instrumentos

Esta investigación es un estudio de caso, tipo exploratorio-descriptivo, con un enfoque mixto. Se realiza en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del municipio de Bello, Colombia; está enfocada al contexto de ésta y realizada con la planta de docentes de la misma.

Se aplicó una encuesta tipo Likert a 34 docentes y la finalidad de dicha encuesta fue conocer las opiniones de los docentes respecto a la normatividad vigente en inclusión, sus percepciones respecto a la inclusión y/o atención a la diversidad, así como sus actitudes ante tal situación.

Para aplicar la encuesta, se hizo una adaptación de un cuestionario utilizado en una investigación realizada por Ferrandis Martínez et al., (2010) en Valencia, España, publicado en la Revista de Educación Inclusiva Vol. 3(2). Inicialmente constaba de 57 preguntas, sin embargo, se contextualizó y se ajustó a 39 preguntas y se realizó una prueba piloto donde participaron nueve docentes de la institución Federico Sierra Arango. Obtenidas las respuestas de los nueve docentes, se evidenció la necesidad de hacer ajustes nuevamente a la encuesta, reduciendo el número de 39 preguntas iniciales, a una encuesta final de 30 preguntas.

Las respuestas a las encuestas permitieron hacer un análisis cuantitativo que se analizaron a través del paquete estadístico SPSS y dieron parámetros para estructurar las entrevistas a desarrollar en la siguiente etapa, de tal manera que contribuyeran positivamente en la investigación.

También se realizaron entrevistas abiertas a 11 docentes a través de Zoom, debido a la pandemia. De los once docentes participantes en las entrevistas, seis pertenecen a la primaria, habiendo representación de todos los grados en este nivel. Los cinco restantes, una maestra y cuatro maestros pertenecen a bachillerato y hacen el recorrido por todos los grados, pues se trabaja en modalidad de profesorado.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, se desarrollaron cuestionamientos predeterminados en busca de información precisa que contribuyera a la investigación, además, se dio la posibilidad de compartir experiencias personales, con el ánimo de hacer un análisis detallado del actuar de los protagonistas. La información analizada da elementos para conocer la realidad que viven los docentes, quienes son los actores principales en la promoción de la educación inclusiva, y la intención de este análisis es poder implementar acciones, que contribuyan a cualificar las prácticas escolares a nivel institucional, y que, a su vez, puedan impactar en las prácticas educativas de los municipios en Colombia e incluso a nivel internacional. nivel mundial.

Al finalizar el estudio y con el análisis de la información obtenida se construye el modelo explicativo en el cual se intenta rehacer una realidad mediante el proceso de interpretación de todos los elementos que componen el ámbito estudiado. La construcción del modelo no está permeada por antecedentes conceptuales o investigativos previos. En su totalidad ha sido construido a partir de los datos que emergen directamente del estudio. El modelo permite apreciar gráficamente las características del docente incluso de la Institución Educativa Federico Sierra Arango. Este modelo se construye partiendo del análisis de las respuestas que dieron los docentes participantes en la investigación las cuales fueron clasificadas en categorías para poderlas plasmar en el modelo explicativo.

Es necesario mencionar que, durante el desarrollo de la investigación el COVID 19, también determinó y limitó para que el proceso inicialmente planteado tuviera variaciones y la investigación fuera más amplia, de ahí que, instrumentos pensados para utilizar en ella, como la observación de clases, el trabajo directo en las aulas con los niños, niñas y adolescentes matriculados en la Institución Educativa Federico Sierra Arango, se hubieran tenido que dejar de tener en cuenta y no utilizarse, pues no se dieron las condiciones por el confinamiento obligatorio decretado durante gran parte del año, estos instrumentos pudieron haber aportado resultados interesantes a la investigación.

Ante esto, una de las limitaciones para el desarrollo de esta investigación sin duda alguna fue el aislamiento, inicialmente obligatorio, posteriormente inteligente y preventivo debido a la pandemia por el COVID 19; otra limitación, un poco más predecible fue la resistencia de algunos docentes por compartir sus experiencias, también la negativa a participar en la aplicación de los instrumentos y su poca disposición para permitir observar sus prácticas educativas.

Resultados y conclusiones

La investigación permitió analizar las experiencias, percepciones, prácticas educativas y nivel de capacitación con el que cuentan los docentes para contribuir en el proceso de inclusión de los niños, niñas y jóvenes matriculados en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del municipio de Bello, por tanto, se encontraron los siguientes hallazgos:

Los docentes de la institución siguen la normatividad establecida para la atención a la diversidad, programan sus clases considerando los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses. Asumen y atienden las dificultades de aprendizaje, sus clases son activas y participativas, utilizan el trabajo cooperativo como método de aprendizaje, al momento de evaluar tienen en consideración la diversidad del alumnado.

Comprenden que debe complementarse el tratamiento a la diversidad para favorecerla y que la inclusión de los alumnos enriquece la calidad de la enseñanza. Consideran la inclusión como un cambio positivo en su trabajo educativo y la atención a la diversidad como beneficio para todo el grupo, además de necesaria.

Poseen capacidades para atender a todos los estudiantes, tanto a los que presentan dificultades en el aula como a los alumnos más capaces. Además, tienen la capacidad de detectar las necesidades de sus estudiantes y se sienten preparados para atender a la diversidad.

Asienten el que los alumnos con características diferentes pueden saber lo mismo que el resto del grupo, son conscientes de que la diversidad requiere atención de su parte, asumen esta responsabilidad y se coordinan con el aula de apoyo y/o el orientador escolar.

Las experiencias familiares y personales de los docentes, además de las vividas en las aulas de clase al tener la oportunidad de atender estudiantes con características altamente diferenciadoras con respecto a otros, sea de forma positiva o negativa, les ha permitido evidenciar que los factores socioeconómicos, acompañamiento familiar, diagnósticos oportunos o tardíos, son variables que influyen notoriamente en los procesos educativos. Tener la posibilidad de compartir espacios formativos con estos estudiantes son experiencias que han marcado sus vidas notoriamente, sensibilizándolos ante el proceso de inclusión. No obstante, encontrar estudiantes con algún tipo de discapacidad genera en los docentes sensaciones diversas que van desde la representación de retos para su quehacer educativo, sentimientos de temor a encontrarse con lo desconocido e incluso sentimientos de compasión y sensaciones de pánico.

Los docentes de la Institución tienen percepciones diversas respecto a la educación inclusiva; sin embargo, coinciden que la educación inclusiva es la educación para todos. La diferencia en estas percepciones radica en el quehacer en el aula, pues para algunos docentes la importancia está en tener en cuenta la diferencia de los estudiantes y trabajar enfocándose en ellas, para otros en que estos estudiantes sean aceptados y respetados por sus compañeros, es de resaltar la observación que hace uno de los docentes cuando se refiere a la idea y la importancia de visibilizar a estos estudiantes.

El docente de la institución cumple un papel fundamental en la educación inclusiva, es el mediador del proceso y el encargado de facilitar el acceso al aprendizaje, responsable de buscar las estrategias necesarias para lograr las metas propuestas, velar porque en el aula se dé un ambiente armonioso donde se vivencien valores de respeto y tolerancia, además, estimular el autoconocimiento y el encuentro consigo mismo.

Los docentes en sus prácticas educativas implementan entre otros instrumentos, medios visuales, en busca de desarrollar las diferentes competencias en los estudiantes. La planeación asume las adaptaciones curriculares según las necesidades de estos y cumpliendo con la normatividad establecida para la atención a la diversidad, además, realizan los ajustes necesarios en sus maneras de evaluar que bien puede ser, bajando el nivel de exigencia, teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos. Al mismo tiempo, tienen en cuenta no recordarles sus diferencias al momento de tratarlos.

Durante el confinamiento decretado a consecuencia del COVID 19, los docentes de la Institución Educativa Federico Sierra Arango emplearon como estrategias de apoyo para aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, entre otras acciones: llamadas telefónicas frecuentes, encuentros sincrónicos donde se tuvo la oportunidad de darse una comunicación personalizada convirtiéndose en una alternativa, además, la constante comunicación con sus familias convirtiéndose éstas en las mejores aliadas en el proceso educativo.

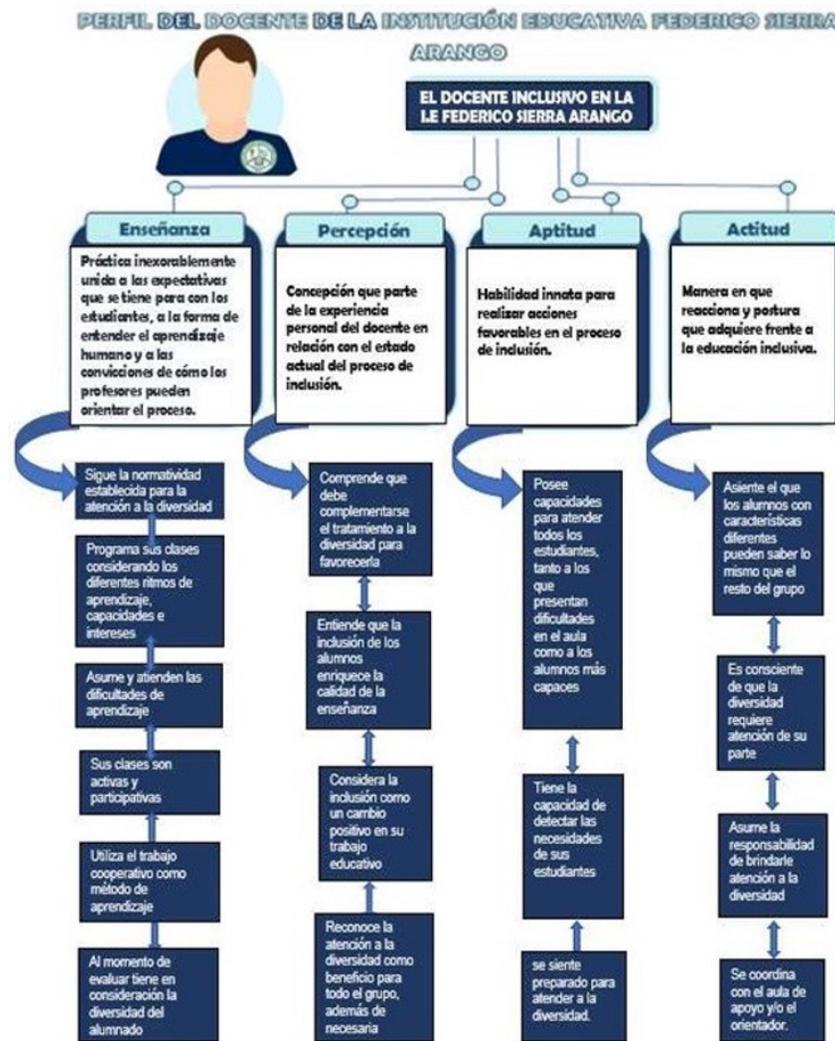
La investigación también permitió definir el nivel de capacitación y preparación con la que cuentan los maestros de la Institución Educativa Federico Sierra Arango para hacer efectivo el proceso de inclusión, aspecto en el cual se evidenció que, a pesar de que los docentes están altamente capacitados y cualificados para ejercer su labor, requieren fortalecer aspectos que les permitan desde su rol, enriquecer el proceso de inclusión. Así mismo, se puso de manifiesto que durante el desarrollo de sus carreras en pocas ocasiones se ofertaron cursos relacionados a educación inclusiva, lo cual dificultó el acceso a ellos. La capacitación con la que cuentan los docentes en temas relacionados a educación inclusiva es la recibida en las instituciones donde han laborado, bien sea en la Institución Educativa Federico Sierra Arango u otras.

Los docentes son conscientes de sus debilidades en cuanto a la preparación que tienen para afrontar el reto de la educación inclusiva, manifiestan no haber sido preparados para ello, algunos se sienten inseguros en cuanto a lo que si hacen es lo correcto o no, si es inclusivo o no; no obstante, la actitud positiva que poseen hacia la inclusión no les permite rendirse y manifiestan estar dispuestos a atender a todos los alumnos.

Es importante resaltar que los docentes reconocen el trabajo y el apoyo al proceso de inclusión que se da en la Institución, la coherencia, coordinación y comunicación entre los actores de este proceso y cómo se ha visto fortalecido a través del tiempo. Resaltan cómo la presencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad se evidencia con mayor frecuencia en la actualidad.

Con todo lo analizado y recuperado en la investigación, se construyó un modelo explicativo que define su perfil como docentes inclusivos. Para la construcción de este modelo, se parte de cuatro conceptos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales fueron tratados en cada uno de los instrumentos aplicados, y a su vez, considerados para categorizar al modelo y darle un argumento teórico que respalde el perfil del docente inclusivo. Las categorías destacadas fueron: Enseñanza, Percepción, Aptitud y Actitud, las cuales se describen a continuación, cabe recalcar que, están descritas en función del perfil que caracteriza al docente inclusivo de la Institución Educativa Federico Sierra Arango. El modelo explicativo se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Modelo explicativo del perfil docente inclusivo.



Fuente: Elaboración propia

A partir de las 4 categorías se concluye que los docentes siguen la normatividad establecida para la atención a la diversidad, programan sus clases considerando los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses. Asumen y atienden las dificultades de aprendizaje, sus clases son activas y participativas, utilizan el trabajo cooperativo como método de aprendizaje y al momento de evaluar tienen en consideración la diversidad.

Comprenden que debe complementarse el tratamiento a la diversidad para favorecerla y que la inclusión de los alumnos enriquece la calidad de la enseñanza. Consideran la inclusión como un cambio positivo en su trabajo educativo y la atención a la diversidad como beneficio para todo el grupo.

Poseen capacidades para atender a todos los estudiantes, tanto a los que presentan dificultades en el aula como a los más capaces. Tienen la capacidad de detectar las necesidades de sus estudiantes y se sienten preparados para atender la diversidad.

Asienten el que los alumnos con características diferentes pueden saber lo mismo que el resto del grupo, son conscientes de que la diversidad requiere atención de su parte, asumen esta responsabilidad y se coordinan con el aula de apoyo y/o el orientador escolar.

Los docentes de la Institución tienen percepciones diversas respecto a la educación inclusiva, pero, coinciden que la educación inclusiva es la educación para todos.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta la importancia de la educación inclusiva en busca de cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 en educación y en consonancia con las conclusiones se sugiere: para futuros estudios, ampliar el tiempo y los instrumentos empleados, utilizando aquellos que por pandemia no se pudieron implementar en la presente investigación entre otros: diario de campo, observaciones de clases presenciales, trabajo directo con los alumnos.

Para próximas investigaciones, tener en cuenta y poder abordar actores, tan importantes como los docentes en el proceso de inclusión, a los estudiantes con barreras en el aprendizaje y la participación, directos implicados en el proceso (su sentir, sus emociones y como se visualizan en su entorno). Hacer seguimiento constante al proceso de educación inclusiva, teniendo en cuenta todos los actores de ésta, docentes, estudiantes y familias corresponsables del proceso.

Concertar el manejo de términos inclusivos con los actores del proceso, donde se haga claridad de los conceptos que abarca cada uno de ellos, con el fin de dar identidad y unificar procedimientos a seguir que atiendan las necesidades presentes previa socialización y actualización de las normas respecto a educación inclusiva emanada por los entes encargados.

Construir los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR) con la colaboración de un grupo interdisciplinar, especializado en barreras del aprendizaje y la participación, donde exista intervención relevante por parte de los docentes.

Capacitar a los docentes en ambientes mediados por tecnologías, es importante aprender de las dificultades vividas y proyectar como salir adelante en situaciones similares a las ya experimentadas. La pandemia ha dejado en evidencia la necesidad de la apropiación de herramientas digitales, donde los docentes deben estar preparados para escenarios educativos cien por ciento en línea y desarrollar las destrezas necesarias para identificar las características de sus estudiantes y de esta manera hacer mejores procesos de Educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domingo, J., & Pérez-García, M. P. (2014). Percepciones y expectativas de los docentes palestinos hacia la inclusión educativa en el distrito de Belén. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 461-482.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Benítez Turriago, L. A., Bohórquez Bohórquez, S. C., & Plazas Hernández, C. Y. (2018). Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá DC.

Cepal, N. U. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.

Colombia, C. P. (1991). *Constitución política de la República de Colombia*. 1991. Santa Fe de Bogotá: Gaceta Constitucional.

Ferrandis Martínez, M.V., Grau Rubio, C. & Fortes del Valle, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 11-28.

Gómez Zafra, A. (2021). Ley estatutaria 1618 27 de febrero de 2013.

Hernández, H. J. R. (2017). La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., & Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Sarrionandia, G. E., & Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.

Tinedo, A. (2022). Educación Inclusiva entre Colonos e indígenas del Vichada.

**Formación,
profesionalización
y prácticas docentes**

El Consejo Técnico Escolar visto desde el nuevo PE22. ¿Espacio de colaboración o de individualidad académica?

Iriana Castillo Vergara
Centro de Investigación Educativa, Universidad
Autónoma de Tlaxcala
iriana.castillov@uatx.mx

Sandra Lizeth Vázquez Vega
Centro de Investigación Educativa, Universidad
Autónoma de Tlaxcala
sandra.l.vazquezv@uatx.mx

Resumen

El presente trabajo muestra el reporte de una investigación entre la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Secretaría de Educación Pública del Estado, realizada durante el ciclo escolar 2022-2023 para el análisis de los Consejos Técnicos Escolares desde el Plan de Estudios 2022. La observación se realizó a lo largo de 8 sesiones ordinarias de CTE en dos centros de trabajo del estado de Tlaxcala: la escuela primaria rural “Justo Sierra” ubicada en los Pilares Huamantla, y la escuela primaria urbana “Manuel Lardizábal” situada en el centro de la ciudad.

El análisis se sustenta desde el paradigma cualitativo de investigación, el cual muestra los resultados a partir de los hallazgos de la guía de observación durante el desarrollo de las sesiones al respecto de las cinco dimensiones de análisis de autonomía de gestión escolar en los CTE que propone Luz Guzmán (2020), como elementos que permiten entender la escuela para transformarla.

Las conclusiones resaltan la forma de trabajo que se realiza en estos espacios desde hace tiempo, la percepción de este espacio colegiado como un espacio de individualidad que puede variar según el contexto y las dinámicas específicas de cada escuela o región, la figura que representa el liderazgo pedagógico y su contraposición al liderazgo organizacional efectivo, así como la promoción de la reflexión y el trabajo en grupos.

Palabras clave: CTE, Plan de estudios, colaboración docente, individualidad académica.

Introducción

El Consejo Técnico Escolar (CTE), como espacio colegiado para el encuentro y diálogo entre pares, ha evolucionado, transformando su ritmo y dinámica desde sus antecedentes institucionales establecidos en el Acuerdo Secretarial 96 (DOF, 1982). Hasta este momento las etapas del CTE han orientado y reconstruido sus prácticas en acuerdo con las políticas y propuestas educativas nacionales que cada gobierno propone. Sin embargo, el carácter colectivo en las prácticas docentes de esta actividad se ha consolidado como referente para su funcionamiento, puesto que los CTE son considerados como espacios en los que los profesores tienen la oportunidad de compartir experiencias, movilizar sus saberes y reforzar áreas de oportunidad (González et al., 2017).

La finalidad de la creación de los Consejos Técnicos Escolares en educación básica fue fortalecer el trabajo colaborativo y la toma de decisiones colegiadas en las escuelas. Estos consejos se implementaron como parte de la reforma educativa llevada a cabo en el país en el año 2003, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica. La creación de los CTE busca, en última instancia, potenciar la autonomía de las escuelas y fortalecer la gestión escolar para mejorar el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, promover una cultura de trabajo colaborativo y cooperativo entre los docentes y directivos, lo que contribuirá a una educación más cercana a las realidades escolares.

Sin embargo, en los últimos años, los CTE han tenido desafíos en su desarrollo, agrupados en tres grandes aspectos:

- **Carga administrativa y burocrática:** Algunos docentes han señalado que los CTE implican una carga adicional de trabajo administrativo y burocrático, lo que afecta su tiempo dedicado a la planeación y la enseñanza.
- **Necesidad de enfoque pedagógico:** Se ha destacado que, en algunos casos, los CTE se han centrado más en aspectos administrativos y evaluativos que en un enfoque pedagógico claro y concreto, lo que limita su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- **Desigualdad en la implementación:** La efectividad de los CTE puede variar significativamente entre diferentes escuelas y regiones del país, lo que ha llevado a cuestionamientos sobre la equidad en su implementación y los recursos destinados a su desarrollo.

Actualmente, cada sesión de CTE es parte de un trabajo continuo que propone como objetivo consolidar en cada ciclo escolar aspectos de la función de la escuela, de la evaluación de la práctica docente, de movilización de saberes, así como encontrar espacios para la argumentación de la teoría y política educativa (González et al., 2017). No obstante, al segmentar este trabajo por sesiones y en busca de cumplir con una labor tan trascendente, la manera de optimizar estas actividades ha caído en realizar quehaceres meramente operativos, con intención de obtener resultados favorables y cuantificables en los menores lapsos de tiempo. Lo que ha sido desfavorable para las intenciones colaborativas de este espacio, segregando el diálogo docente a respuestas individuales con la intención única de contribuir a las estadísticas solicitadas derivadas de las guías de cada sesión de CTE.

Con la implementación del Plan de Estudios 2022 en el ciclo escolar 2023-2024, se pretende construir con los docentes una forma de trabajo integral en términos de contenido, pero también en colectivos docentes, lo que implica a su vez, transformar los CTE (Díaz-Barriga, 2023). Esto es, cambiar la idea del funcionamiento de estos, si recordamos, los consejos tenían una metodología establecida de trabajo para cada sesión: organización y conformación del consejo (participación activa los docentes y el director), diagnóstico escolar (realizar un diagnóstico integral de la situación de la escuela, analizando indicadores educativos, logros académicos, necesidades específicas de los estudiantes y recursos disponibles), establecimiento de metas (a partir del diagnóstico, se definen metas y objetivos que la escuela buscará alcanzar en un periodo determinado, relacionadas con el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes), elaboración de planes de trabajo (con base en las metas establecidas, el consejo elabora planes de trabajo y proyectos pedagógicos que incluyan estrategias, acciones y recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos), seguimiento y evaluación (llevar a cabo un seguimiento sistemático de la implementación de los planes de trabajo y proyectos, evaluando periódicamente su efectividad y ajustándolos si es necesario), análisis de resultados (el colectivo analiza los resultados obtenidos en relación con las metas establecidas, identificando logros y áreas de mejora para retroalimentar el proceso).

Lo anterior se traduce en una serie de pasos que, contenidos en las guías de trabajo destinadas a cada sesión debían trabajarse en los tiempos marcados y elaborar los productos de la sesión, lo que convertía el trabajo en una actividad individualista y enfocada a la entrega de resultados. De ahí, que la propuesta del Plan de Estudios 2022 es la transformación de la educación y ello implica un cambio en los procesos administrativos, no puede haber transformación si las instancias continúan con la misma forma de trabajo administrativo, se busca que el docente sea capaz de tomar las decisiones que considera pertinentes y adecuadas para sus estudiantes.

Por lo que, para el ciclo 2022-2023 las guías se transformaron, en el mes de octubre del 2022 se manda un mensaje diferente al colectivo docente, como afirma Díaz-Barriga (2023) “ustedes son responsables de pensar qué se va a trabajar en los CTE” (42m35s) , es decir, se eliminó de las guías las indicaciones que se establecían con tareas y minutos, lo que se significa que, transitar del CTE de corte burocrático-administrativo hacia un CTE que sea el espacio de análisis escolar no suena sencillo, será un reto en el que se irá avanzando poco a poco. Por todo lo anterior expuesto, ha sido relevante llevar a cabo un ejercicio de observación de los CTE de diversas escuelas de Educación Básica del estado de Tlaxcala con la intención de analizar hasta donde se logran los propósitos del CTE que propone el Plan de Estudios 2022 y la dinámica individualizada que ha predominado en las sesiones de esta actividad.

Marco teórico

Antecedentes

La dinámica escolar en México abarca diversos proyectos y actividades desde la política educativa y de la gestión escolar de cada centro de trabajo. Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como parte de estas actividades en escuelas públicas de educación básica, se han definido como instancias de participación y colaboración entre los diferentes actores educativos de una escuela, que de manera directa se involucran con la dinámica escolar política y pedagógica.

Los CTE han resignificado su carácter de autonomía de gestión de manera que cada escuela tenga las facultades para tomar decisiones y diseñar estrategias de acuerdo con sus necesidades particulares, dentro de un marco normativo establecido. Esta autonomía permite adaptar los procesos educativos a las características y contextos específicos de cada institución, se consideran las dimensiones tanto de las reformas y políticas como de los Consejos Técnicos Escolares desde los aspectos macro-institucional y micro institucional (Luna, 2020, p. 196).

Es necesario reflexionar las formas y el momento educativo en que, de manera pública, se estableció la estructura de los CTE. El primer antecedente de los Consejos Escolares deriva del Acuerdo 96 para la organización y funcionamiento de escuelas de educación primaria (DOF, 1982), en el que estipula el nombre de Consejo Técnico Consultivo. Una década después se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (DOF, 1992), el cual propone un enfoque integral y participativo entre diversos actores del sistema educativo y la sociedad, sentando las bases para reformas en las políticas de autonomía de gestión en el sistema educativo. En la Reforma 2003 para la transformación de la gestión escolar en Educación Básica se determina el nombre de Consejos Técnicos Escolares, así como la normativa para su funcionamiento.

Directrices para el análisis

La educación pública mexicana es una vertiente de la función social del país en la que convergen prácticas políticas, didácticas, pedagógicas e interculturales; siendo innegable la participación social en la organización de los esquemas que influyen en la educación, en las escuelas y en la escolarización. Bajo este pensamiento, la dinámica de gestión de los CTE participa de la normatividad oficial en el Acuerdo 12/05/19 que oficializa la modificación al Acuerdo sobre los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, mismos que resumen su contexto como un “espacio de análisis y toma de decisiones que propicia la transformación de las prácticas docentes y facilita que niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión” (DOF, 2017).

Las posibilidades de la educación y de los centros de trabajo no se limitan o definen, pero resignifican su estructura en acuerdo con lo que cada Reforma propone y concentra a través de los proyectos educativos sexenales. Identificando los desafíos que enfrentan las razones detrás de su modificación y la importancia del seguimiento pedagógico y contextualizado para lograr resultados significativos y sostenibles. Los CTE son un proceso crucial para estas intervenciones desde las paradojas de sus planteamientos de centralización y descentralización de la gestión y la construcción de su autonomía escolar. Se trata de un órgano de gobierno que posibilita la autonomía de los centros educativos, primordial para concretar la política educativa (Luna, 2020).

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha dispuesto de varios principios para el ejercicio escolar en sus diversas dinámicas y contextos, dejando entrevisto una clara propuesta por la resignificación de la política educativa en la dinámica escolar en un entorno de vinculación entre currículum, didáctica y evaluación. Para efectos de las premisas a abordarse en sesiones de CTE, el nuevo proyecto educativo previó un reinicio que vinculará el conflicto social con la vida comunitaria como directrices en la progresión de los aprendizajes de estudiantes del nivel de educación básica. Gómez (2018) define que el análisis de los CTE se aborda desde los siguientes conceptos:

- Desde arriba, como política pública.
- Desde sus actores, como liderazgo directivo y agencia del personal.
- Desde sus procesos, como comunidad de práctica y como espacio para la gestión del conocimiento.
- Desde las expectativas que se tiene sobre ellos y las realidades que presenta: autonomía y retos.

Luz Guzmán (2020) en su informe sobre Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares apunta a seis dimensiones de investigación en los textos académicos relacionados al tema:

- **Dimensión psicológica:** expresa el estudio de relaciones interpersonales y trabajo colaborativo y la resignificación de las representaciones educativas y de participación social.
- **Dimensión social:** integra las vertientes de colaboración docente desde su intervención en el aula con su dinámica para el aprendizaje y para el conocimiento de las progresiones de aprendizaje de sus alumnos, hasta su intervención en las propuestas colectivas de análisis y mejora escolar a través de su participación en el CTE y demás actividades propuestas para el trabajo colectivo.
- **Dimensión política:** engloba las disposiciones políticas de intervención en el tema educativo y escolar respecto a la corresponsabilidad entre los actores y los procesos sociopolíticos que atraviesan la escuela. De forma paralela se vinculan los planteamientos entre la autonomía de gestión para los CTE y las disposiciones normativas por autoridades para llevar a cabo los CTE sobre una secuencia prediseñada y dispuesta para el trabajo en cada sesión. La dimensión organizacional tiene cabida en este rubro.
- **Dimensión pedagógica:** se analiza la diversidad de prácticas autónoma y colaborativas desde los saberes pedagógicos de los docentes y su construcción en diversos entornos para la enseñanza y el aprendizaje y desde los diversos espacios de impacto como las aulas, las instituciones y las comunidades.
- **Dimensión profesional:** se reconocen los aspectos de las trayectorias docentes desde la práctica y experiencia pedagógica y práctica al trabajar en un espacio de gestión educativa como el CTE, integrando habilidades y conocimientos para el liderazgo y la progresión de aprendizajes.

El CTE se considera más allá de una práctica única de gestión y colaboración, a pesar de que estas son directrices; sin embargo, esta práctica compromete “elementos socioculturales” (Gómez, 2018, p.9) entorno al colectivo y a la coordinación para el funcionamiento de un espacio de gestión escolar. Asimismo, se ha tenido presente que el CTE es en sí mismo una política y una práctica educativas que se crean y recrean en cada una de sus sesiones. A su vez, reflejo de la organización y de la cultura escolar.

Metodología

El referente metodológico del estudio fue de corte cualitativo descriptivo transversal, para mostrar de manera comparativa los fenómenos suscitados en las ocho sesiones ordinarias de CTE desarrolladas a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 en dos centros de trabajo; una primaria ubicada en un contexto rural y una primaria de un contexto urbano pertenecientes al estado de Tlaxcala. Dada la naturaleza y el objeto de estudio, esta investigación propone comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos a las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas, documentos, entre otros, (Cuenya y Ruetti, 2010).

El instrumento empleado fue una guía de observación que permitiera el registro de las conductas y dinámicas de ese espacio, registrando factores de intervención en el proceso desde las categorías de investigación propuestas a partir de las dimensiones bajo las que se aborda un CTE descritas en el análisis teórico.

Tabla 1. Dimensiones de investigación para la realización de un CTE.

Categoría de observación	Guía de indicadores principales
Dimensión psicológica	Relaciones interpersonales Representaciones y reconfiguración educativa
Dimensión social	Colaboración Contribución al cambio Progresión de resistencia
Dimensión política	Control Cultura organizacional Gestión de la autonomía Cooperación y colaboración
Dimensión pedagógica	Saberes y prácticas pedagógicas Intervención en el aula e institución
Dimensión profesional	Trayectorias profesionales docentes

Fuente. Elaboración propia a partir de Luna (2020)

Para el análisis e interpretación de la información se analizaron las guías de observación de las 8 sesiones ordinarias de CTE del ciclo escolar 2022-2023 de ambas escuelas. Lo que permitió valorar los comportamientos del colectivo docente ante la implementación del Plan de estudios 2022, considerando las dimensiones que propone Luna (2020) para identificar hasta donde se logra un espacio de colaboración más que de individualidad.

Resultados y conclusiones

Desde las dimensiones de investigación para el funcionamiento y resignificación de políticas de un CTE se han obtenido los resultados descritos a continuación.

Dimensión psicológica:

En ambas escuelas, se observó en el colectivo una interesante forma de reconfigurarse como agente educativo social que forma vínculos entre pares. En estas escuelas, los docentes establecen relaciones interpersonales desde la formación y las características de su práctica. Es decir, si los docentes coinciden en metodologías para la enseñanza o estrategias de la evaluación respecto a lo que comparten en clase, se crea mayor afinidad y confianza entre ellos, por lo que las conversaciones pasan de lo profesional a lo personal entre grupos con mayor coincidencia en las opiniones expresadas a lo largo de las actividades del CTE.

Es decir, es notorio que un docente comienza a relacionarse de manera interpersonal cuando se piensa afín profesionalmente con otro u otros sujetos del colectivo. Sin embargo, se predispone que este tipo de grupos tendrán limitaciones respecto de otros con los que no haya existido un tema académico o profesional afín, por lo que en espacios de trabajo en equipo y la expresión de ideas se pausa en muchas de las actividades colegiadas en los CTE. Lo anterior, afecta la visibilidad de las prácticas colegiadas ya que, dadas estas relaciones de afinidad personal o profesional no coincidentes, se percibe como una dinámica pedagógica conjunta ausente o dada de manera superficial.

Poco se comparten y profundizan las experiencias de la comunidad escolar y de la vida comunitaria entre un colectivo docente amplio, estos diálogos suelen ser reducidos y por tanto poco vinculados a las dificultades entre grados, familias y escuelas. Por tanto, se observa que los ejercicios colectivos que proponen las orientaciones para el CTE como el esbozo de un plan analítico escolar ha sido tan complejo de construir desde las relaciones interpersonales y laborales de quienes participan en su diseño.

Dimensión social

Desde la dimensión social hay diversos aspectos a resaltar a partir de la observación realizada en los dos centros escolares. Se percibe una dinámica organizacional similar con docentes en constante movimiento y resguardo de la información obtenida en las progresiones de aprendizaje de sus estudiantes o en las situaciones que en cada aula se enfrentan en planos familiares y culturales. Cada docente es capaz de reconocer las formas en que sus estudiantes aprenden, interactúan y comparten la vida escolar. Hechos que pueden saberse cuando los docentes describen las situaciones especiales de cada aula o las experiencias de fracaso o éxito. En algunos casos, algunos docentes, particularmente los de mayor experiencia, prefieren limitarse a compartir aquellas estrategias didácticas que les han funcionado, argumentando que a ellos les costó encontrar y/o diseñar dichas estrategias para que sus estudiantes logren sus aprendizajes, por lo que no comparten sus experiencias.

Los docentes investigan su contexto, toman referencia de sus saberes y de su trayectoria para reconocer las características alrededor de las condiciones, limitantes y oportunidades de su aula. Sin embargo, puede mencionarse que los docentes no logran construir un escenario colectivo durante sesiones de CTE, lo que se ha podido observar como una respuesta natural de autodefensa ante las críticas del colectivo o ante el poco avance académico de sus estudiantes.

Dimensión política

Durante las sesiones de CTE observadas en los dos centros escolares, se puede coincidir que como en una micropolítica cada escuela ha adecuado un sistema de gestión propio y con nociones particulares sobre la gestión de autonomía y de la cultura escolar como directrices en los CTE. Sin embargo, en ambos casos se focaliza una gestión centrada en el liderazgo único y con poca participación de los demás actores educativos. Los directivos conducen las sesiones bajo un esquema técnico y mecánico más que como espacio de colaboración o de diálogo.

Para ambos casos existió la participación de autoridades de la supervisión en alguna sesión de CTE y, a pesar de que cada escuela ha definido una dinámica e identidad propias, se percibe una invitación a la homogeneización desde la manera en que autoridades de supervisión llegan a emitir recomendaciones o a trabajar diferentes momentos de la sesión.

No se percibe una diferenciación al respecto de la trayectoria docente de cada miembro del colectivo o una diferenciación entre las localidades donde se encuentre la institución, las autoridades escolares y de la propia institución anticipan una participación guiada y apagada en el desarrollo de los insumos durante el CTE, a pesar de que mucho se ha insistido en que este material es sólo una orientación. Ello ha propiciado una dinámica poco heterogénea entre en colectivo docente que, con mayor frecuencia puede verse aislado o con participaciones construidas desde únicos intereses pedagógicos más que problematizar situaciones en conjunto, lo que ha resultado en ver la construcción de una identidad escolar ciertamente superficial en ambas instituciones, sin tener que ver el número de docentes en una institución, situación de coincidencia para ambas instituciones.

Dimensión pedagógica

Se evidencian coincidencias en la dinámica en que se desarrollan las sesiones de CTE, en ambas escuelas se percibe una actividad mecanizada y con criterios de participación más operativos que argumentativos. En ambos casos, pueden percibirse tres figuras separadas: autoridades escolares de supervisión, directivo y docentes, mismas que desempeñan roles que se perciben segregados de una dinámica colaborativa. Y es que, en cada sesión el directivo conduce las actividades, expone causas y desarrolla conclusiones, según las opiniones de cada docente. Sin embargo, estos últimos actores se limitan a estructurar sus participaciones en opiniones cortas y estadísticas personales respecto a sus grupos, que no pasan a una fase de intercambio y diálogo colectivo, es decir, la dinámica se percibe descriptiva e individualizada, más que de socialización y análisis colaborativo.

Estas sesiones de CTE han concluido sus avances progresivos en la cantidad de formatos que se requisita por cada encuentro y las opiniones con las que cada producto se llena son parte de una opinión de cada docente, en muy pocas ocasiones las conclusiones derivan del diálogo y de la discusión. Las figuras de supervisión escolar que han acompañado en algunas de las sesiones también han contribuido a frenar la participación docente, ya que su presencia en ese momento demanda más productividad que argumentación. Por consiguiente, es necesario que se reestablezca una dinámica de cooperación, colaboración y trabajo colegiado en los CTE de educación básica, principalmente en primaria, misma que pretende lograr este nuevo Plan de Estudios.

Dimensión profesional

Desde esta dimensión se analizan diversos factores que derivan de la trayectoria profesional de los docentes. Es necesario mencionar que en ambas escuelas se observa una brecha generacional que va de 15 a 20 años de diferencia desde el comienzo de su práctica docente, por lo que se observa que en docentes noveles hay predisposición natural de liderazgo y nuevas formas de trabajo, mientras que en docentes con mayor experiencia se observa una alineación ante las demandas de gestión de la institución. Hecho que puede llegar a chocar con las nuevas propuestas de autonomía escolar entre docentes.

En este sentido, será complejo cambiar las ideas que se tienen sobre nuevas formas de trabajo colegiado en los CTE, pues se observa que los docentes con mayor experiencia y antigüedad prefieren continuar con la forma de trabajo que conocen y dominan, porque así lo han hecho siempre y les ha funcionado. Sin embargo, al realizar estas prácticas, los docentes noveles después de determinado tiempo las asumen y las replican, convirtiéndose así en un círculo vicioso que no permite el logro de los objetivos de la reforma y coarta la iniciativa, la creatividad y la esperanza de transformar la educación en los docentes noveles.

Conclusiones

En conclusión, esta investigación ha permitido vislumbrar diferentes situaciones que se recomiendan analizar por colectivos docentes interesados en el tema de los Consejos Técnicos Escolares, ya que se ha identificado que esta actividad de integración tiene un impacto positivo en la práctica al ser parte del trabajo colaborativo de grupos contribuyendo en la trayectoria individual y colectiva de los participantes. Sin embargo, esta práctica se enfrenta a constantes desafíos relacionados con la carga administrativa en la búsqueda de un enfoque con mayor peso hacia el trabajo didáctico y pedagógico. Por lo que es importante abordar estudios con un enfoque alejado del aspecto organizacional y en mayor referencia a la labor grupal de los docentes.

Desde las dimensiones de análisis, se puede concluir que el trabajo en CTE mucho depende de las relaciones interpersonales que se desarrollan en los colectivos docentes, ya que de ello deriva el diálogo y el debate de prácticas, experiencias e ideas. Por lo que abrir una definición de los CTE como espacio de colaboración y de reflexión es crucial para enriquecer el trabajo pedagógico. No obstante, debe reconocerse que estos espacios de colaboración y toma de decisiones no son ajenos a las dinámicas políticas y contextuales que existen en el ámbito educativo, dado que indiscutiblemente las decisiones tomadas en estos consejos pueden estar influenciadas por las políticas educativas vigentes y por los objetivos y prioridades del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012154692010000200009&lng=en&tlng=es.

Díaz-Barriga, A. (3 de febrero de 2023). Retos del Plan de Estudios 2022 [Sesión de conferencia] YouTube.

DOF (1982). ACUERDO número 07/12/1982 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0

DOF (1992). DECRETO número 19/05/1992 para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992#gsc.tab=0

DOF (2017). ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0

DOF (2019). ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5561292

Gómez, L. F. (2018). El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo. ITESO.

González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>

Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(2), 195-234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.61>

El sentido epistémico de las acciones prácticas a partir del análisis de textos escritos por docentes-estudiantes de posgrado

María de Jesús de la Riva Lara
Universidad Pedagógica Nacional, México
jriva@upn.mx

Resumen

En los programas para profesionales de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, la reflexión y transformación de la práctica educativa tiene un papel central, tal es el caso de la Maestría en Educación Básica (MEB) donde se pide a los docentes-estudiantes la analicen, evalúen y propongan intervenciones pedagógicas.

En este documento se analiza a través del software Atlas.ti, el contenido de 20 textos escritos por docentes-estudiantes, producto de los primeros cursos de MEB. Destaca en los escritos cómo la reflexión parte de las relaciones personales, especialmente con los alumnos de educación básica y de la intención de mejora e impacto en el contexto inmediato; reflejan la forma en que el docente-estudiante reconoce las raíces de su identidad profesional y cómo comprende su acción pedagógico-didáctica.

Los resultados cuestionan la reducción del papel de los docentes-estudiantes a meros hacedores de la educación, en tanto que desde su conocimiento sobre los contextos y sus actores son capaces de utilizar los discursos teóricos y técnicos para resolver de manera auténtica los problemas en los centros escolares, por tanto, son partícipes de la construcción de un conocimiento pedagógico fundamentado lo que da un nuevo sentido epistémico a su práctica.

Palabras clave: *práctica, docente, epistemología, formación, profesionalización.*

Introducción

Las tendencias de formación de los profesionales de la educación, principalmente los docentes de educación básica han respondido a las reformas educativas en Latinoamérica, donde administrativamente se enfrentan a una segmentación laboral, a la diversificación de sus funciones y una carrera docente basada en la evaluación.

En las primeras décadas del siglo veintiuno se han consolidado las ideas y concepciones promovidas por las diversas agencias y gobiernos acerca de la educación. De hecho, este proceso ha llevado años, si bien, en las cuatro últimas décadas de siglo XX se expandieron las ideas y acciones de calidad educativa, innovación tecnológica, evaluación de conocimientos y habilidades de estudiantes y docentes, rendición de cuentas, junto con derecho a la educación, equidad e inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos asuntos se convirtieron en ejes fundamentales del proceso de regulación de la profesión docente; y con ello, en ejes de orientación de las políticas para el desarrollo de la formación de docentes (inicial y continua), que tiene evidentes finalidades de normalización de una visión de la docencia. (Torres, 2019, p. 315).

Los puestos para profesionales de la educación son ocupados por normalistas y por egresados universitarios que ingresan a la carrera docente, que es “el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión” (Torres, 2019, p. 317) a través de evaluaciones ex profeso que incluyen contenidos técnicos, sociales y normativos. Lamentablemente el ambiente competitivo ha fomentado la descalificación y el poco reconocimiento social de su labor, de sus saberes y reduce las condiciones epistémicas de su formación al no tomar al docente como agente central de la acción pedagógica.

Las reformas reconfiguran la profesión y en consecuencia los programas de formación, que a veces parece preparar más a para rendir estándares y no para la docencia. Este aparato meritocrático puede ser desmontado por los estudiosos de la educación como Raelin (2007) que considera hay un escaso cuestionamiento desde el punto de vista epistemológico y político. El cimiento epistémico debería coincidir con la idea de que actualmente es insostenible pensar que su educación es un proceso puramente normativo, intelectual o que la práctica profesional es solo acto. Por tanto, la formación no puede sentar sus expectativas en el cambio superficial del pensamiento, en la operación acrítica de estrategias y normas o en la operación literal de los manuales.

Se requiere una comprensión más profunda de la acción profesional que de inicio conciba la teoría y la práctica relacionadas como base para cuestionar los extremos del instrumentalismo e la hiperracionalidad. Los profesionales de la educación son seres humanos cocreadores de su realidad (Buendía et al., 1998); contrario a lo que proponen Russell & Martin (2017), no requieren una “epistemología para los docentes” en la universidad, sino que se cuestione la epistemología dominante, la “racionalidad ilustrada” que demerita y excluye el conocimiento práctico de los ámbitos de la investigación académica.

En la Maestría de Educación Básica (MEB), impartida los últimos catorce años en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la Ciudad de México para los profesionales de la educación, la práctica es el objeto de estudio y transformación. Los trabajos de investigación de los estudiantes son una reelaboración de su experiencia personal y profesional, de su práctica dentro de la institución escolar, tanto en su fase preactiva (planificación) como de la fase interactiva (durante las clases, comúnmente captadas en video grabaciones, diarios de campo, entrevistas, cuestionarios) y tienen la intención de mejora a través de acciones objetivas. Al ingresar a este posgrado sólo el 45% de los estudiantes considera importante reflexionar sobre su propia práctica, pero en el curso del programa de posgrado su perspectiva cambia (Gómez et al., 2016) y se confirma lo favorable que es en la formación de estos docentes-estudiantes, analicen su práctica con base, por ejemplo, en la grabación de sus clases y generen sus propias categorías (Gómez et al., 2015; De la Riva et al., 2015).

En la MEB se producen diferentes tipos de evidencias de esta reflexión, desde diarios de campo, categorizaciones, descripciones y narrativas, más o menos plasmadas en los avances de investigación y finalmente en los documentos recepcionales, por ello se considera pertinente tomar parte de esa producción para saber ¿cuándo reflexionan y qué aspectos toman en cuenta? ¿cómo resignifican su saber pedagógico-didáctico? ¿cuál debería ser el papel de los formadores en una epistemología que considera al docente co-creador de su realidad?

Marco teórico

Históricamente las perspectivas de formación de los profesionales de la educación han pasado por tendencias academicistas que enfatizan los procesos de transmisión de la cultura o tecnologicistas que enfatizan el saber usar los medios de comunicación e información. Una tercera tendencia, en la que este trabajo se posiciona es la de la transformación en y sobre la práctica. Su base la podemos rastrear en la filosofía de la acción que rechaza el planteamiento dualista de la actividad humana, la separación entre pensar y hacer, y por tanto posibilita revertir la división del trabajo educativo entre los que hacen (docentes), piensan (investigadores) y gobiernan (políticos) la educación.

La práctica como acción

La acción es respaldada por una intención (Cruz, 1995), lo peculiar de los humanos en tanto agentes es su capacidad de deliberar, de razonar con fines prácticos y de actuar en consecuencia. Es una especie de conocimiento y de epistemología que requiere tanto de sabiduría como de ciencia, que requiere de algo más que un manual de procedimientos técnicos, por ello supone facultades que rebasan el proceso racional de explicación y argumentación, pues el profesional de la educación “una vez que ofrece la solución, puede fundarla en razones válidas para cualquiera” (Villoro, 2000, pp. 239-240). La acción del docente es como la del “jugador, que ha interiorizado profundamente las regularidades de un juego hace lo que es necesario hacer en el momento en que es necesario hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente por fin lo que hay que hacer” (Bourdieu, 1994, pp. 166-167 en Gutiérrez, 2005, p. 28-29). Sin embargo, ante la crisis que le plantean las reformas y sus condiciones laborales, le apremian a cuestionar las disposiciones adquiridas que estructuran y constriñen su práctica.

En este sentido los docentes de nuestro caso estudian su acción no para hacerla más racional, ni crear nuevas teorías, sino para plantear escenarios razonables (Villoro, 1991). Esto cuestiona el concepto ilustrado de racionalidad, pues la práctica es una manera diferente de entender la razón. La práctica es el producto final de un proceso histórico y el practicar será siempre actuar en el marco de una tradición (Carr, 1990, p.87) con significados, percepciones, acciones (Fierro et al., 2000, p. 21) y rutinas. A través del habitus las condiciones y el pasado tiende a perpetuarse en la estructura de las prácticas actuales, como “principios generadores y organizadores” (Bourdieu, 1991, p. 92) que genera una estabilidad de tipos de acciones que excluyen la deliberación cada vez que se emprende una de ellas por parte de algún individuo. Esto es una ventaja para los docentes por la economía de recursos y una desventaja cuando no se tiene la oportunidad de conformar colectivos que cuestionen sus condiciones de desarrollo profesional, en un ambiente de confianza donde se dialoguen las culturas escolares y se apropien de marcos teórico-metodológicos para finalmente valorar su actuar. En este sentido la MEB se está constituyendo en un escenario que acompaña a estos colectivos.

Sin embargo, es necesario señalar que aún hay formadores, en su mayoría docentes o investigadores universitarios alejados del campo profesional de la educación, que con soberbia se adscriben al grupo de poseedores de la teoría de la educación, que excluye a quienes la practican provocando una escisión epistémica injusta (Mandujano, 2017) que ignora todos los procesos que debería abarcar el campo de estudio. La educación es un campo de conocimiento práctico que “tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria o en el gobierno o, más en general, para la sociedad, y ese imperativo está presente desde el principio” (Gibbons et al, 1997, p. 14-15), bajo esta premisa los formadores deberían tener un compromiso con la solución de problemas en los contextos en que se encuentran los agentes educativos sin importar su jerarquía, tal vez dentro de un hacer decolonial.

El practicum reflexivo

Ya desde 1968 Jackson (1998) da cuenta de dos tipos de pensamiento sobre la práctica en el docente, el preactivo que es más deliberativo y se manifiesta por ejemplo cuando planifica su curso, y el interactivo durante la enseñanza, donde la conducta es más espontánea, donde se da la improvisación dado que responde a un principio de singularidad situacional. Schön argumenta a favor de una nueva epistemología de la práctica que pone de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida las competencias que ya forman parte de la práctica efectiva, sobre todo la reflexión en la acción. La reflexión en la acción es “el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (p. 9), la reflexión sobre la acción es pensar en lo que se ha hecho y la reflexión sobre la reflexión en la acción es pensar lo que se ha hecho para descubrir como el pensamiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado (Shön, 1992, p.36). Los estudiantes aprenden la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que – volviendo a la terminología de Dewey- les inician en las tradiciones de la práctica (Shön, 1992, pp. 22-29). Así, el “practicum reflexivo” son las prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica. El formador trabaja con el docente recuperando en la práctica trozos de información sobre conductas y suposiciones inmersas en la vida cotidiana, la subjetividad, la situacionalidad histórica y las relaciones de poder-saber.

El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber- pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. (Gorodokin, 2006, p.2).

Para este autor la constitución del oficio de docente es punto de partida de la construcción de la realidad, el punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático.

Para Brunet & Morell (2011) la reflexividad desborda el objeto de conocimiento e incluye en su radio de acción al sujeto, que también debe dar cuenta de sí mismo. Cuando los docentes piensan su práctica, construyen una realidad, un escenario dependiente de ellos mismos como observadores, su reflexión implica objetos observados y la actividad objetivadora. Existe una continua tensión entre la acción práctica y su representación en los signos o símbolos, en las teorías, en el diálogo y la escritura. De ahí la importancia de la reescritura, del ir y venir entre los materiales (por ejemplo, entre un video, las notas de campo, del reporte manuscrito al escrito en Word), entre diferentes modalidades sensoriales (lo visto, oído, leído, dibujado, representado en diferentes formatos espaciales) que se hacen parte de la cultura académica, diseñando, construyendo una noción de procedimiento y la visualización de patrones dentro de un universo indefinido de datos.

Para comprender el proceso de acción en los docentes-estudiantes se han elegido los textos como evidencia de la fase pre y post activa llevada al diálogo en el ámbito de la universidad, por lo que esta ponencia tiene el objetivo de mostrar a través del análisis de los textos escritos por los docentes-estudiantes los elementos que toman para su reflexión, sus acciones, experiencias, saberes, motivos y deseos en conexión a los conocimientos pedagógicos y las decisiones didácticas.

Marco metodológico

Se propone el análisis cualitativo de los textos de 20 docentes-estudiantes (de los que se guardará el anonimato) a través del software Atlas.ti, que es una herramienta que sirve para el análisis cualitativo de grandes corpus de datos, en este caso de fragmentos escritos de avances de investigación con fines de titulación, ayuda a administrar de manera sistemática un número considerable de citas, las organiza de acuerdo con la codificación establecida a partir de las categorías sociales extraídas de los propios textos. Para su interpretación se parte de las agrupaciones reflejadas en la primera versión de la red de categorías que genera el software. Los textos escritos son parte del desarrollo de la tesis de grado de maestría en educación, se desarrollan dentro del esquema de los métodos cualitativos para el cambio social donde los docentes estudiantes participan a través de su acción. Para este estudio se seleccionaron los textos escritos que describen la reflexión sobre la práctica en la etapa inicial, de indagación o diagnóstica.

En su mayoría las tesis toman como guía el método de investigación-acción, que es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales (McKernan, 1999) “de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 24). Llevan a cabo un diagnóstico para definir el problema, especifican un plan de acción, lo evalúan y establecen la efectividad de la acción tomada. Reflexionan, explican los progresos y comunican los resultados a la comunidad.

En la MEB las asignaturas o ‘bloques’ organizados en un módulo, son teóricos, técnicos y prácticos, acercan de manera sistemática a la realidad educativa y organizan actividades que permitan indagar y construir objetos de estudio locales y auténticos, las actividades deben constituir un proceso de intervención, porque son una transformación en curso (Engeström, 2011, p. 603) durante todo el trimestre y los productos deben ser revisados y puestos a debate en varias ocasiones de acuerdo con el método de seminarios donde hay participación de todos con base al trabajo documental transdisciplinario.

En cuanto a las características de los 20 docentes-estudiantes, 15 son mujeres y 5 hombres. La mitad tiene estudios expofeso para ser docente, la otra mitad estudió una licenciatura en humanidades o ciencias sociales; 2 cumplen funciones directivas y 3 son asesoras técnicas, su relación es más directa con los docentes, y menos con los alumnos y sus padres. Los 2 docentes de educación especial asesoran a los docentes de grupo y trabajan directamente con los alumnos con discapacidad. Los 3 docentes de educación física al igual que los docentes de grupo ocupan casi todo su tiempo en el trabajo directo de enseñanza con los alumnos. Las profesoras de secundaria están a cargo de diferentes asignaturas.

Resultados

Los 20 textos elaborados por los profesionales de la educación se importaron al programa Atlas.ti versión 8. Con las categorías principales se construyó una red de 38 códigos y 29 categorías: la categoría central son las relaciones interpersonales (color rojo) y a partir de ahí se generan categorías relacionadas con el contexto (color verde) con los compañeros de trabajo (color amarillo), con los alumnos y a través de ellos con sus padres y la comunidad (color naranja). A partir de estas relaciones se considera la construcción de la Identidad en sus relaciones actuales y anteriores (color morado). Finalmente se relaciona la identidad docente con la reflexión y los aspectos pedagógicos y didácticos de la práctica profesional (Ver Figura 1).

Tabla 1. Red de categorías principales.



Fuente: Elaboración propia con el Atlas.Ti

La agrupación de categorías que refiere a personas, grupos de personas o características de las personas es “comunidad”, “alumnos”, “padres de familia”, “discapacidad”, con quienes se tiene una relación interpersonal. La misma relación con los pares “docentes” y “directivos”, a partir de la “institución” y el “ambiente escolar” se escala a lo macro “local”, “nacional” y “global”. Otra agrupación relaciona categorías con la “identidad o yo docente” y son las propias “características”, la propia “infancia” y “adolescencia”, la “familia”, los “hijos”, los “amigos” y los “maestros”, que generan la “trayectoria” docente. La categoría de reflexión es independiente y posterior. Se conectan las relaciones con los otros en las decisiones “pedagógicas” y “didácticas”.

Si leemos la red iniciando en la categoría “interpersonal” podemos interpretar un patrón que va hacia la derecha “identidad” y luego hacia abajo con “pedagógico” que refleja el orden de las ideas en los textos. El foco de la reflexión es la práctica docente, los referentes para el análisis de la propia trayectoria y práctica son los “otros” como personas y después el ámbito institucional. Hay una gran inclinación a la reflexión pedagógica y menos a la didáctica. La primera categorización reflejó la manera en que el protocolo de investigación que se utiliza para la tesis ordena el contexto micro-macro: personal-interpersonal, pedagógica-didáctica e institucional-social-ética.

A continuación, se analizan un conjunto de citas directas representativas, escogidas de un total de 294, extraídas de los textos analizados. En cada cita se anota al principio del párrafo el número de sujeto y el número de cita.

La Identidad profesional docente y los otros

En la definición de la propia identidad está la identidad y la cultura de los otros. Las características propias toman de referencia a la familia, a los amigos y otras personas de la misma trama que dan significado a las prácticas sociales de la enseñanza.

2:15 Una de las decisiones que me llevaron a ser docente, fue que un amigo, tenía un hermano con discapacidad intelectual y autismo severo (...) para su aprendizaje, su mamá siempre nos invitaba a algunos compañeros de clase y a mí a formar parte de sus actividades y rutinas, pues recuerdo que cada viernes hacíamos pijamadas, leíamos cuentos, veíamos películas, hacíamos las tareas desde el viernes, contábamos historias, acampábamos en el parque de su casa en la noche; también observaba que asistían otros maestros a su casa como su maestra sombra y sus terapeutas para regularizarlo y apoyarlo (...) me motivaron para la atención a la discapacidad en los niños y los adolescentes. Recuerdo que a mí me agradaba ayudarlo. Pues yo dije, recordando el pasado, yo quiero ser maestro terapeuta o sombra para apoyar a los niños con alguna discapacidad, ayudar, pues reconociendo mis habilidades tengo la cualidad (...)

La identidad se nutre de las relaciones interpersonales y de otros espacios, otros escenarios, que trascienden las instituciones escolares, como son las prácticas comunitarias donde se constituye un nosotros.

5:11 La preparatoria la cursé en el estado de Guanajuato en una comunidad pequeña, donde la cercanía y convivencia que existía entre los habitantes del pueblo era algo natural y cotidiano, donde la colaboración en tareas como limpiar las carreteras o contribuir en alguna obra del pueblo era parte de las actividades de las personas, donde existían invitaciones grupales para ayudar a algún amigo a pintar, limpiar algún terreno, etc. como una forma de convivencia común, donde tuve experiencias muy significativas, cargadas de valores y empatía por los demás y que formaron algunas formas de ser y de pensar de mi parte y agradecer lo que la comunidad te brinda desde un aspecto personal.

La identidad docente incluye las experiencias en el tiempo: cuando se fue estudiante y en la trayectoria de vida que lleva a la profesional.

1:60 La reflexión realizada me permite identificar posibles trayectorias para mi práctica (...) desde mi sensación de incapacidad en la etapa primaria como estudiante, hasta hoy que motivo a otros alumnos a sentirse capaces (...) Desde mi acercamiento a la educación con el deseo de ser maestra de educación artística, permaneciendo en la docencia, pero con el viraje a educación especial. No por ello arrepentida sino realizada en (...) acompañar los aprendizajes y experiencias en los seres humanos.

Se muestra empatía y satisfacción con la profesión y con las personas que contribuyeron de diferente manera a la trayectoria profesional. Los docentes-estudiantes dan mucha importancia a su relación con los alumnos, son el referente principal de la práctica, denotan sus características y reconocen la influencia de los contextos en ellos.

3:47 Nuestro objeto de trabajo son seres humanos, complejos como nosotros mismos por naturaleza, con un cúmulo de características sociales, creencias, ideologías, gustos, con sentimientos y emociones, con tristezas, alegrías y todo esto lo llevan dentro de sí día a día.

9:24 Ya que mis alumnos están en transición hacia la etapa de operaciones concretas, puedo decir que ellos ya están en posibilidad (...) de marcar la temporalidad con apoyo visual de una agenda, poco a poco han ido entendiendo que cada día es un cuadrado y que avanzamos hacia los eventos que ellos esperan, como el día de descanso en casa o un cumpleaños o festejos especiales. Por otro lado con la ayuda de regletas o material concreto ellos logran ordenar por tamaños, colores o formas los objetos. Logran el conteo empleando estrategias para ello como señalar, marcar o desplazar los objetos, dependiendo de cada alumno van avanzando hacia el conteo súbito de pequeñas cantidades. Con apoyo logran usar mejor el lenguaje para comunicarse con sus pares y en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve. Lo anterior posibilita incorporar actividades que les impliquen retos más allá de la manipulación directa, emplear elementos más complejos que abordaré en la propuesta de intervención presentada más adelante (...)

2:6 La atención educativa hacia los educandos por parte del profesorado ejerce acciones y actitudes tanto positivas como negativas que pueden favorecer o repercutir en el proceso de enseñanza aprendizaje (aceptación, a veces exclusión, etiquetación, desvaloración, invisibilidad de algunos estudiantes y rechazo por ciertos alumnos por diferentes factores).

También les llama la atención fenómenos sociales macros como la migración, la inclusión, las políticas de focalización o diversidad, los relacionan con los eventos al interior de la escuela y las aulas donde las restricciones técnicas, materiales y culturales generan efectos contradictorios a los que los docentes responden con curiosidad, enojo, aceptación y nuevas prácticas.

6:5 Conforme pasó el tiempo pasé de una preocupación a la experimentación de una curiosidad enorme al poder convivir con un alumno así. Terminó mi primer ciclo de trabajo y mi práctica se vio atraída por el trabajo con dichos alumnos, fue entonces cuando recibí un nuevo grupo y en él otro alumno de origen chino, uno de Perú, una alumna de la comunidad Triqui de Oaxaca y otro de Sinaloa. Esta segunda experiencia abatió esa primera curiosidad y me llevó a pensar en lo que estaba haciendo, pues a pesar de que desde siempre he creído tener una visión humanista de la Educación, me parece que en ese momento me estaba situando como una maestra ‘amorosa’ donde todos debíamos estar contentos y ya, cosa difícil de lograr cuando se suscitaba algún percance con los padres de familia debido a algún momento de violencia entre los alumnos.

6:3 (...) impacto que ha tenido el fenómeno migratorio no sólo a nivel económico sino a nivel educativo. No obstante, toda la información anterior ha servido a los representantes del Sistema Educativo Mexicano sólo como un dato estadístico para hablar de inclusión e interculturalidad en las escuelas. Por otra parte, para las escuelas y algunos docentes estos datos sólo han representado maneras de ir clasificando y focalizando a los alumnos, puesto que, lo imperante ha sido conseguir resultados, atender a aquellos diferentes visiblemente y nivelar a los alumnos “rezagados” para que pronto se vuelvan parte del grupo de alumnos “regulares”. En definitiva, en su labor diaria subyacen de manera continua procesos pedagógicos fundamentados en la atención al déficit y a la asimilación de unos con otros (...)

En las descripciones de la práctica surgen problemáticas sobre bagaje cultural, migración, inclusión, interculturalidad, diversidad o género. Al menos a nivel intuitivo, comparan, plantean cuestionamientos y proponen procesos dialógicos. Analizan las restricciones a las que están sujetos los alumnos a través de prácticas supuestamente educativas pero que obstaculizan el desarrollo sano de los alumnos.

De docente a docente

En cuanto a las relaciones con sus pares los docentes destacan las diferencias entre los que están formados en las normales y los que tienen una licenciatura universitaria, pues los primeros se formaron exprofeso para la función de enseñar, conocen de didáctica. Las reformas laborales han generado competencia, temor a perder el trabajo, mayor burocratización, segmentación laboral y pérdida de autonomía (Torres, 2019, p. 231). El propósito de tales reformas es la austeridad financiera pues “no existe una voluntad clara de mejorar la educación” (Carnoy, 1999, p. 151).

Cuando se da el caso en que la investigación toma como sujetos a otros docentes tratan de mostrar su labor y significados de manera auténtica y crítica.

15:1 Así mismo, esta investigación se desarrolla desde un planteamiento metodológico que llevó a la recuperación de la voz de los maestros que se encuentran en aulas con niños migrantes, la construcción que hacen desde su propia práctica, desde su experiencia y expectativas, es decir, quiénes son desde ellos mismos, qué esperan y cómo se visualizan como profesionales de la educación. Pero ¿por qué recuperar la voz de otros? De ninguna manera se intenta tener una posición redentora ni justificar una situación laboral en sí misma compleja; lo central aquí es generar un espacio en el debate educativo que esboce los matices de una práctica educativa real, dinámica y heterogénea (...) no todas las prácticas educativas son iguales, mucho menos se circunscriben a un mismo escenario (...) en los campamentos agrícolas hay encuentros de lugares geográficos de procedencia y de cosmovisiones; en ellos resalta el plurilingüismo y la multiculturalidad, determinados por la temporalidad de los ciclos agrícolas –de los ciclos de trabajo-, que no son constantes, por el contrario son variados entre sí e incluso determinados por condiciones climatológicas y la disponibilidad de contratación laboral, que tiene como principal característica la atemporalidad.

Los docentes reconocen la experiencia y cooperación de los que consideran pares, es decir un docente de grupo reconoce positivamente a otro docente de grupo, pero no siempre sucede esto entre quienes tienen una función diferente, por ejemplo, entre un docente de educación especial y uno de grupo. Las tensiones se dan más en el nivel de secundaria que en el de primaria y preescolar.

En las relaciones con los directivos hay quejas por la saturación de trabajo al que someten a los docentes, por fomentar el individualismo en el trabajo y el cumplimiento de los contenidos del currículum sin tomar en cuenta a los alumnos, en el caso de las escuelas privadas por la vigilancia y el exceso de reglas.

Los docentes comparten la cultura escolar pero sólo a través de su análisis pueden dar cuenta de las acciones y tradiciones que tienen que ver con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros, un “saber cómo” fundamental para la conservación de lo dado, pero que no excluye el cambio y pluralidad de voces (Velasco, 1997).

Reflexiones pedagógicas y didácticas

Coincidimos con Gómez et al. (2016) que, al analizar las tesis de los egresados de la MEB, encuentran que tienen un gran interés en formarse en didáctica y pedagogía. En nuestro caso en la nube destacan estos dos códigos (Ver Figura 2).

Tabla 2. Nube de códigos



Fuente: Elaboración propia con el Atlas.Ti

3:2 Es importante señalar que este jardín por sus características en infraestructura, es un espacio que ha permitido desarrollar diversas actividades colaborativas y que se vinculan de manera inminente con la convivencialidad de los alumnos. He observado, que tan solo el cambio de espacio, de un aula hacia este lugar al aire libre, genera, muchas de las veces un cambio en las actitudes de los jóvenes, además varios de ellos, se hacen más participativos, se mueven corporalmente más, se expresan con mayor facilidad, observan el entorno, en fin, ha servido en muchas horas como un espacio de enriquecimiento de las actividades.

9:14 Al cierre del ciclo escolar tuve contacto con 24 de 25 alumnos en lista, de los cuales 18 estuvieron de manera constante con el trabajo a través del whats app como herramienta digital al alcance de todos los padres, en el que utilice audios, la estrategia de pase de lista con juegos orales, los tutores enviaban las evidencias en fotografías digitales de lo que registraban en sus cuadernos del ‘Aprende en casa’, en las fechas festivas realice videos con alternativas lúdicas para que hicieran en familia (...) de este modo pude mantener el vínculo con mis alumnos y sus tutores. Las evaluaciones las realice con base en las evidencias que mandaron (...)

13:4 Al establecer estos parámetros que son parte de una normatividad de una escuela particular provoca que no se respete los procesos de aprendizaje en cada alumno y que el proceso de evaluación solo sea parte de un requerimiento. La evaluación es homogenizada y se parte del déficit de cada alumno (...)

10:3 (...) a través de mi experiencia como docente he observado continuamente que los alumnos no muestran un interés por la cultura de su país (...) retomar actividades culturales nace desde mi historia personal y las prácticas que realizo de manera cotidiana, pertenezco a una comunidad donde se realiza la difusión, promoción y rescate de las culturas del Anáhuac (...) Se tiene una preocupación por mantener las tradiciones y costumbres porque a través de ellas se puede preservar la identidad, el identificarse con un lugar y una historia que nos permita entender y poder aceptar otras culturas partiendo de la propia.

21:1 La pedagogía del otro como huésped o pedagogía de la diversidad, que “reúne en el mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro. Que anuncia su generosidad y esconde su violencia de orden” (...) y es vivido en cada “evaluación” de alumnos, de docentes (...)

La reflexión durante la práctica es difícil y por lo ya revisado, es poco recomendable porque es mejor que el docente reaccione con su intuición ante lo imprevisible, por tanto, la improvisación es una cualidad. Para ello se sugiere a los estudiantes de la MEB procedimientos de recogida de datos de corte naturalista no evaluativos, la recuperación de las buenas prácticas y el desencuentro con el hiperracionalismo.

La escritura y reescritura previos y posteriores a la práctica interactiva resignifican las acciones deliberadas y ejecutadas. Ambos componentes, intuición y razón, constituyen el saber práctico cuya finalidad es la acción (Rabossi, 1997) que satisfaga de manera adecuada, el objetivo o deseo (Mosterín, 1997) del docente.

Conclusiones

Existe una tensión entre las tendencias normativo-evaluativas de formación docente promovidas por la administración gubernamental y la tendencia de formación en la práctica vigente en las instituciones de formación, pues responden a dos sentidos epistémicos: al que considera al docente un operador acrítico y la que lo considera un agente central de la acción y la producción de conocimiento pedagógico. Este problema requiere una comprensión más profunda de la acción profesional que cuestione “las epistemologías para docentes” dentro de las universidades.

Entre las tendencias de formación como la de reflexión en y sobre la práctica, se encuentran autores que la conciben igual de fragmentada que la posición positivista y tecnicista (Gimeno, 1998). Otros autores (Gorodokin, 2006; Raelin, 2007) proponen profundizar en el concepto de práctica como acción intencional que integra los saberes prácticos, los conocimientos teórico-científicos y las motivaciones en una epistemología que valida tanto las facultades de explicación, la comprensión y el razonamiento como de la deliberación.

La MEB abre la posibilidad de tener espacios colectivos para el cuestionamiento de las condiciones de desarrollo profesional, dialogar las culturas escolares y apropiarse de elementos teóricos, técnicos y metodológicos para la valorización y en su caso transformación de las acciones educativas.

Dentro del ámbito universitario se producen evidencias de la reflexión en y sobre la práctica educativa, llevadas al aula de posgrado a través de videograbaciones, diarios de campo y otros instrumentos. Un documento privilegiado para comprender cómo se integran todos los datos son los avances de investigación y los trabajos recepcionales. El estudio de estos documentos tiene la dificultad de producir un corpus de datos muy amplio, por lo que los softwares para procesamiento cualitativo facilitan su administración e interpretación.

En la definición de la propia identidad del profesional el docente-estudiante integra las experiencias pasadas y presentes, la cultura de los otros, personas y comunidades, que dan sentido a la elección de la profesión, a la necesidad de ejercerla y la toma de decisiones sobre las prácticas sociales de enseñanza. El referente principal de la práctica son los alumnos en contexto, los temas emergentes se integran a los escritos a partir de los cambios en su perfil (alumnos con discapacidad, niños migrantes) y las posibilidades de atención. En cuanto a la relación con los otros docentes destacan las diferencias por su formación inicial, sólo reconocen a quienes consideran pares, a los directivos se les identifica por su papel administrativo y normativo. La reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza a partir de la observación y la evaluación de los alumnos. en el aspecto didáctico se organizó en varias subcategorías: disciplinas o asignaturas, planificación, modelos, tecnología, cultura, todo en relación a los procesos y al “saber cómo”. En sus reflexiones plantean explicaciones con referentes teóricos que relacionan con las propuestas basadas en la experiencia.

Es necesario que los formadores en su papel de expertos no contribuyan a la exclusión del practicante, se comprometan con la solución de los problemas en los centros escolares y reconozcan la construcción en colectivo del conocimiento pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Gómez, L., Ruiz, J. & Meixueiro, A. (2016). Reflexión sobre la propia práctica docente en la enseñanza de la ciencia: Posibilidad que abre un programa de maestría en educación básica. *Revista de Formación de Recursos Humanos*, 2(6), 22-41.
- Gorodokin, I. (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2691>
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Jackson, P. (1998). *La Vida en las Escuelas*. Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Mandujano, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oximora Revista Internacional de Ética y Política*, 10, 148-164.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Mosterin, J. (1997). El Papel de la acción en la economía de la vida. En M. Cruz (Coord.) (1997). *Acción Humana* (147-163). Ariel.
- Rabossi, E. (1997). La Filosofía de la Acción y la Filosofía de la Mente. En M. Cruz (Coord.) (1997). *Acción Humana* (5-20). Ariel.
- Raelin, J. (2007) Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6 (4), 495-519. <https://www.jstor.org/stable/40214479>
- Rodríguez, K. & Ruiz, J. (2018). Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad: Seguimiento de egresados de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional en la CDMX, México. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(3), 8-17.
- Russell, T. & Martin, A. (2017). Teacher Education Needs an Epistemology of Practice. En Mena, J., García, A., García, F. & Martín, M. (Eds.). *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. (pp. 111-118). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Bourdieu, P. (1991) *El Sentido Práctico*. Taurus.

Buendía, L., Colás, M. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGRAW-HILL.

Brunet, I. & Morell, A. (2001). Epistemología y cibernética. *Papers: revista de sociología*, 65, 31-45. DOI <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v65n0.1705>

Carnoy, M. (1999). Globalización y Reestructuración de la Educación. *Revista de educación*, 318, 145-162.

Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Alertes.

Cruz, M. (1995). *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Taurus.

De la Riva, M., Rodríguez, K., Ruiz, J., & Paz, V. (2015) Reality Education and Science Teaching. *UTSOE-Journal Multidisciplinary Science*, 2(4), 247-259.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor S A.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables de la Educación*. Morata.

Gómez, L., Rodríguez, K. & Ruiz, J. (2015). *Maestría en Educación Básica: Profesionalización de docentes en la enseñanza de la ciencia*, Unidad UPN 095 DF, México. En A. Uzón, D. Meziat, L. Bengochea & M. García (2015). *Educación científica y ciudadanía en el siglo XXI* (240-253), UNESCO.

Torres, R. (2019). Políticas de formación y evaluación docente en América Latina desde la perspectiva del pensamiento crítico. En R. Torres, & D. Lozano (edits.) (2019). La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas (313-331). CLACSO-CRESUR.

Velasco, A. (1997). Racionalidad y Cambio Científico. Paidós-UNAM.

Villoro, L. (1991). Creer, Saber, Conocer. Siglo XXI.

Villoro, L. (2000). Conferencia dictada durante el 3er. Coloquio de Racionalidad, 9 de octubre de 2000, en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I).

Schön, D. (1992). La Formación de profesionales reflexivos. Paidós.

La negociación estratégica como parte del quehacer didáctico para la formación investigadores educativos desde la dirección de tesis: una aproximación inicial

María Azucena Ocampo Guzmán
Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV
azucena.ocampo@cinvestav.mx
marizuoc@gmail.com

Resumen

Una gran mayoría de los programas de doctorado enfocados en la formación de investigadores educativos han situado a la dirección y la elaboración de tesis como sus dispositivos curriculares centrales. Varios autores han coincidido en distinguir que los/las directores/as de tesis y los/as doctorantes suelen negociar y ajustar sus estrategias, el tiempo y la frecuencia con que se encuentran para responder de manera estratégica a sus particularidades y salvaguardar así la continuidad del proceso formativo. A pesar de que esta negociación parece conducirse como uno de los principales mecanismos a partir de los cuales se promueve la formación del investigador educativo y su autonomía intelectual dentro de la dirección de tesis, poco se ha documentado sobre su naturaleza. En aras de contribuir a la comprensión de este fenómeno, se entrevistaron a cuatro diadas (director/a de tesis-doctorante) de las diferentes líneas de investigación de un programa de doctorado en educación del noroeste de México en torno a sus experiencias y prácticas de acompañamiento tutorial. Como resultado de los primeros análisis, en el presente trabajo se ilustra una caracterización inicial de la negociación estratégica, se profundiza específicamente en la descripción de la negociación para la elaboración de la investigación de tesis doctoral y se discuten estos hallazgos con algunas aproximaciones teóricas.

Palabras clave: dirección de tesis; formación de investigadores; investigación educativa.

Introducción

Según la han definido Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler (2003), la formación para la investigación es un proceso de intervención en el que los formadores como mediadores humanos, promueven y facilitan de manera sistematizada el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la internalización de los hábitos, las actitudes y los valores que, conforme al sistema de normas y el campo conceptual común, demanda la realización de la práctica denominada investigación. Sin embargo, estos mediadores no son siempre los mismos.

Sin soslayar la existencia de otros espacios, en la actualidad los programas de doctorado en educación con orientación a la investigación se han posicionado como los principales medios institucionales en lo que se gesta la formación de investigadores educativos en México. Dentro de la dinámica de estos programas la mediación se ha mostrado diversa en función de los varios escenarios que se han dispuesto para la formación del doctorando, pero una mediación que ha retomado un papel central ha sido el acompañamiento brindado por los/as directores/as de tesis a través del espacio curricular de la dirección del proceso de elaboración de la tesis.

Debido a que la investigación educativa implica un conjunto de prácticas particulares, la elaboración de la tesis se constituye como un excelente espacio en el que el/la estudiante, al entrar en contacto directo con la praxis investigativa, se va enfrentando a una serie de tareas fundamentales a las que, cuando ya no puede responder desde lo que sabe, se ve impulsado a desarrollar nuevas habilidades y/o a apropiarse de nuevas herramientas derivadas de los repertorios lingüísticos o de acción de la comunidad. Sin embargo, para que esta secuencia de aprendizaje mantenga su propósito, resulta indispensable el acompañamiento tutorial brindado por el/la director/a de tesis como un profesional de mayor experticia, pues en su tarea de orientar la calidad y promover la productividad de la elaboración de la tesis doctoral (Fernández, 2013; Wright y Lodwick, 1989; Difabio, 2011; Vera y Vera, 2015) termina construyendo en colaboración con su estudiante un conjunto de intermediaciones a través del uso de diversos recursos y estrategias (Labarrere, 2008). Con ello crea los andamiajes pertinentes para que su estudiante socialice y se introduzca en las convenciones y los conocimientos teórico-prácticos del gremio académico, apropiándose así de los instrumentos culturales pertinentes para nutrir el habitus científico (Bourdieu, 1984) que le posibilitará avanzar en la elaboración de su tesis y en su autonomía intelectual para integrarse a la dinámica de la comunidad profesional (González y Otero, 2019; Wright y Lodwick, 1989; Gardner, 2008, 2010).

Tomando esto como base, es posible identificar que la elaboración y la dirección de tesis se enmarcan en un espacio curricular dialógico desde el cual se dirige, reflexiona y recrea el proceso formativo del futuro investigador. No obstante, en varios trabajos fue posible observar que el acompañamiento tutorial, lejos de seguir un patrón de encuentros y estrategias estático y repetitivo a lo largo del trayecto formativo, asume un comportamiento continuamente dinámico y cambiante (Cullen, Pearson, Saha y Spear, 1994; Acker, Hill y Black, 1994; Castro, 2006; Luna-Molina y Muñiz, 2018).

Algunas posturas explican estas variaciones como un resultado exclusivo los estilos particulares presentados por los/as directores/as de tesis (Wright y Lodwick, 1989). No obstante, las descripciones encontradas permiten inferir que esta continua transformación del acompañamiento tutorial se constituye más bien como un mecanismo didáctico inherente de adaptación a partir del cual los/as directores/as y los/as estudiantes ajustan sus estrategias, el tiempo y la frecuencia de su trabajo conjunto para responder al proceso experimentado por los/as doctorantes y a las particularidades de su contexto, manteniendo con ello la continuidad del proceso de aprendizaje.

En este sentido, esta continua transformación del acompañamiento tutorial se asemeja a los “retoques y adaptaciones” que los docentes hacen de su planeación al momento de la aplicación para mantener su curso (Sacristán, 1991). La variación del acompañamiento recurre pues, a un comportamiento similar a la “improvisación” encontrada por Mercado y Luna (2013), consistente en la capacidad de generar acciones inmediatas y ponderadas ante las situaciones imprevistas en el aula con el fin de conservar los propósitos de su enseñanza. Y por su parte, los cambios derivados de la modificación continua del acompañamiento parecen responder a la práctica modificada por los profesores y los alumnos ante los eventos fortuitos que Erickson (1982) denominó en su momento “adaptación conducida”.

Lo expuesto nos permite inferir que la continua transformación del acompañamiento tutorial parece constituirse como un mecanismo inherente, a partir del cual los/as directores/as y los/as estudiantes negocian y ajustan estratégicamente sus estrategias, el tiempo y la frecuencia con que se encuentran para responder de manera consciente y sensible a la particularidad de su proceso y su contexto (McAlpine y McKinnon, 2013; Fernández, 2013; Torres-Frías, 2009; González-Ocampo y Castelló, 2018; Hu, Van der Rijst, Van Veen y Verloop, 2016). De ahí que lo denominemos “negociación estratégica”.

A pesar de que la negociación estratégica del acompañamiento tutorial parece conducirse como uno de los principales mecanismos a partir de los que se promueve la formación del investigador educativo dentro de la dirección de tesis, poco se ha documentado sobre su naturaleza y su impacto en el proceso de formación de investigadores educativos como un constructo específico. En aras de contribuir a solventar dicho vacío teórico se emprendió una investigación doctoral dirigida a comprender la manera en que la negociación estratégica emprendida como parte del vínculo tutorial germinado en la dinámica de la dirección de tesis, configura los procesos de socialización y aprendizaje del oficio de la investigación educativa en el contexto de la formación doctoral. Ergo, a fin de compartir un avance de lo encontrado, en el presente trabajo se elabora una acotación parcial de los resultados obtenidos que ayudan a responder directamente a la pregunta: ¿cómo se lleva a cabo la negociación estratégica presente en el acompañamiento tutorial desplegado durante la elaboración de la investigación de tesis doctoral? Para esto, el presente trabajo se estructura en tres apartados: en un primer momento se describe la negociación estratégica para la elaboración de la investigación de tesis doctoral, posteriormente se esboza una breve discusión de estos hallazgos con algunas aproximaciones teóricas y finalmente se reflexiona sobre la relevancia de lo encontrado.

Desarrollo

Participantes y procedimiento

Partiendo de que la negociación estratégica es un fenómeno que surge de la interacción cotidiana que se da entre los/as directores/as de tesis y los/as estudiantes dentro del vínculo tutorial, para aproximarnos a ella se consideró adecuado emprender un abordaje de carácter cualitativo (Sandín, 2003) que nos permitiera en primer lugar, recuperar las experiencias y los comportamientos que tanto los/as estudiantes, como los/as directores/as de tesis experimentaron como parte del acompañamiento tutorial y junto a ello los significados que les adjudicaron, dado que esto último conformaba el sentido que la negociación estratégica había representado dentro de sus propios procesos.

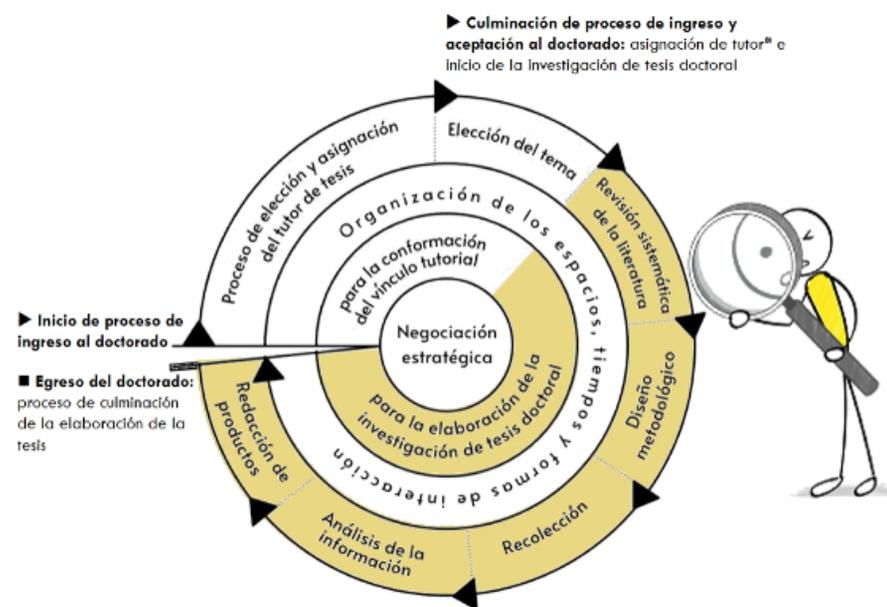
Con el propósito de recuperar dichas experiencias y significados de viva voz por parte de los actores implicados se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas, virtuales e individuales a cuatro doctorantes (dos hombres y dos mujeres) y a sus respectivos directores/as de tesis (dos hombres y dos mujeres), dentro de un programa de doctorado en educación del noroeste de México. Para reconstruir la dinámica de la negociación estratégica del acompañamiento tutorial reflejada en sus relatos, las entrevistas fueron analizadas utilizando el método comparativo constante (Taylor y Bogdan, 1987), junto con algunos de los principios propuestos desde la Teoría Fundamentada (Corbin, 2010). Esto permitió la generación de las categorías de análisis, su descripción y su comprensión para la caracterización del fenómeno que se presenta a continuación.

Resultados iniciales: la negociación estratégica del acompañamiento tutorial

De acuerdo con lo observado en los relatos, la negociación estratégica del acompañamiento tutorial puede definirse como el proceso desplegado en el momento en el que los intereses, las motivaciones, las convicciones, las necesidades y las competencias que el/la doctorante presenta y requiere desarrollar, entran en un proceso de diálogo con los perfiles y los propósitos de la institución, el programa doctoral y el/la director/a de tesis, con el propósito de generar un acuerdo y/o un ajuste del vínculo, de la estructura o la dinámica de trabajo. Su objetivo es permitir la continuidad del proceso de formación doctoral a lo largo de un complejo itinerario, no lineal, cuyo horizonte y eje principal gira alrededor del desarrollo y la elaboración de la tesis.

La negociación estratégica se encuentra presente desde el momento de la instauración del vínculo tutorial y abarca todo el proceso de desarrollo de la investigación de tesis doctoral. Por ende, la negociación adoptó dos distintas formas en función de sus intenciones. Por un lado, se identificó una negociación estratégica dirigida a establecer las bases del vínculo tutorial y otra que se desplegó como un mecanismo centrado en la elaboración de la investigación de tesis doctoral. Para responder a la pregunta propuesta nos centraremos de ahora en adelante únicamente en la negociación del segundo tipo (véase figura 1).

Tipo 1. Tipos de negociación estratégica durante el acompañamiento tutorías

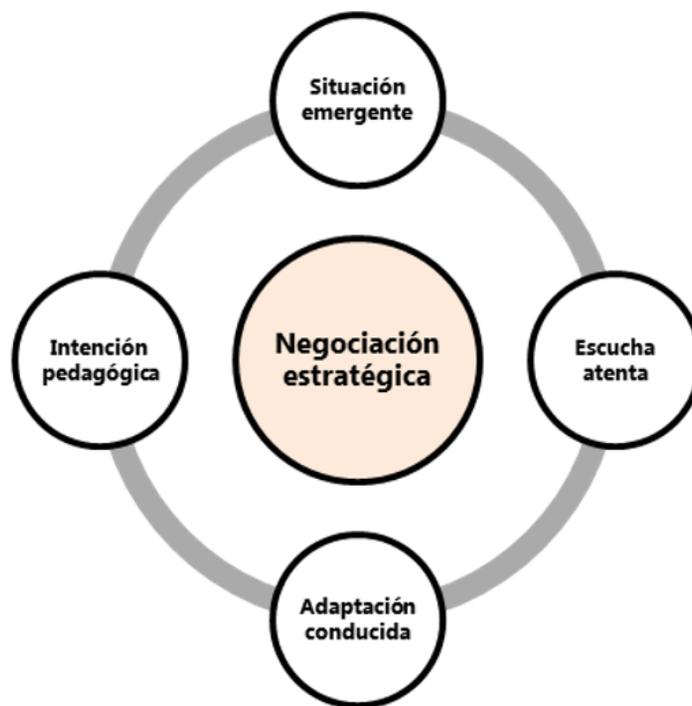


Fuente: elaboración propia

La negociación estratégica para la elaboración de la investigación de tesis doctoral

La negociación estratégica como mecanismo para la elaboración de la investigación de tesis doctoral es aquella motivada a resolver las diversas situaciones que limitan el proceso de elaboración de la tesis, a través de un proceso dinámico e iterativo surgido de la conjugación de cuatro elementos: una situación emergente, una escucha atenta, la adaptación conducida y una intención pedagógica (véase figura 2).

Tipo 2. Elaboración de la negociación estratégica durante el acompañamiento tutorial



Fuente: Elaboración propia

Situaciones emergentes motivantes de la negociación estratégica

La negociación estratégica se ve incitada ante la aparición de una situación emergente, es decir, un acontecimiento repentino y no rutinario, tanto para el/la director/a de tesis como para el/la doctorante, que de cierta manera impide o condiciona el avance en el proceso de elaboración de la tesis. Entre estas situaciones se encuentran aquellos acontecimientos que dificultan o condicionan la comunicación y/o el trabajo conjunto entre el/la director/a de tesis y el/la doctorante. Por ejemplo, el cambio o la ausencia de aulas disponibles para sus encuentros; el cruce del tiempo de las asesorías con los horarios laborales de los doctorandos, su interrupción por las actividades repentinas que el/la director/a de tesis debía atender de último momento derivado de su cargo administrativo o el tiempo dedicado a la atención a sus demás estudiantes asesorados, la indisposición física y mental tanto del/la doctorante, como del/la director/a de tesis, así como la cantidad y el tipo de atención demandada en ciertas etapas y/o tareas de la investigación.

En otros casos, la negociación estratégica se ve incitada ante la necesidad de tomar una decisión teórico-metodológica requerida para proceder con la investigación, cuando tanto el/la director/a de tesis como el/la doctorante muestran poseer conocimientos y habilidades limitadas para ejecutar una tarea, ante la pérdida del sentido de la tarea realizada, frente a la aparición de ciertas circunstancias delicadas derivadas de la investigación de tesis dentro del contexto institucional (tales como la necesidad de revisar una propuesta o una decisión metodológica realizada por el/la estudiante o por el/la director/a de tesis antes de proseguir con su incorporación, cubrir la elaboración de un documento escrito establecido como un requisito desde la ruta crítica o cuidar la afinidad entre el tema de investigación con las LGAC del instituto) o ante la presencia de circunstancias emergentes delicadas derivadas de la investigación de tesis fuera del contexto institucional (tales como la necesidad de los/as directores/as de tesis por cuidar su relación con la población de participantes y/o la imposibilidad de apresurar la recepción del dictamen de aceptación para la publicación de un artículo derivado de la tesis).

La escucha atenta para la negociación estratégica

Para resolver las situaciones emergentes y permitir la continuidad del trabajo de investigación, tanto los/as directores/as de tesis, como los/as doctorantes, desarrollan un proceso de escucha atenta, dirigida a identificar la dificultad, profundizar en sus circunstancias y reconocer las competencias y/o los recursos materiales que tienen disponibles para responder a ellas. Para atender cada una de las situaciones emergentes la escucha se concentró en varios elementos tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Elementos de la escucha atenta ante las situaciones emergentes durante la elaboración del trabajo de investigación de tesis

Ante esta situación emergente:	La escucha se centró en:
Ausencia de aulas disponibles.	Instalaciones dispuestas por la institución y el tiempo disponible para trasladarse.
Cruce del tiempo destinado para las asesorías con los horarios laborales, las actividades inesperadas y la asesoría de otros/as estudiantes.	Los horarios y las circunstancias laborales de ambos para llegar a nuevos acuerdos.
Indisposición física y mental.	Estado de salud y cansancio físico y/o mental experimentado por ambos.
Tomar una decisión para avanzar en la investigación.	Elemento que estaba provocando el bloqueo del/la doctorante, el aprendizaje sobre el oficio que era requerido trabajar en ese momento para satisfacerlo, la tarea del proceso de investigación que debían realizar, los elementos teórico-metodológicos que ya tenían claros y no, el bagaje teórico del/la estudiante y sus intereses de investigación.
Carencia de ciertas competencias.	Sus conocimientos disponibles y limitados.
Pérdida de la orientación en el proceso de investigación.	Causa de la desorientación y el momento de la ruta crítica.
Necesidad de re-pensar, revisar y autorizar una propuesta o una decisión teórico-metodológica realizada por el doctorando o el/la director/a de tesis antes de su implementación.	Ejercicio de heteroevaluación o de autorreflexión sobre la consistencia de la propuesta, así como el origen de la decisión.
Cubrir la elaboración de un documento escrito establecido desde la ruta crítica.	Identificar lo que debía entregar según lo establecido en la ruta crítica, el tipo de apoyo que tenía a su disposición, así como el grado de familiarización con el objeto de estudio alcanzado por el/la estudiante.
Cuidar que la investigación se mantuviera alineada a las LGAC del instituto.	Conocimiento que se tenía de la dinámica institucional, así como en los intereses de investigación del/la doctorante.
Cuidar la relación con la población de participantes y al doctorante.	Consciencia que el/la estudiante comenzó a mostrar de la situación y su capacidad para culminar la tarea adecuadamente.
Imposibilidad de apresurar la recepción de un dictamen de publicación.	Respuestas brindadas por los editores y al tiempo que tenían disponible para la aceptación del artículo según los plazos dispuestos en la ruta crítica.

En los casos en que la atención fue colocada en los saberes, la escucha suele comportarse como un proceso de autoevaluación a través del cual el/la doctorante y/o el/la director/a de tesis identifican sus limitaciones. Mientras tanto, en otros casos se da más bien como un ejercicio de hetero-evaluación a través del cual el/la director/a de tesis es capaz de valorar los conocimientos que el/la doctorante posee sobre cierto tema o bien, este segundo puede valorar si el/la director/a de tesis lo puede apoyar en ciertos temas.

La adaptación conducida en la negociación estratégica

Una vez identificada la situación emergente a atender tiene lugar la adaptación de la estructura o de las estrategias de trabajo. Ante la aparición de un elemento fortuito o inesperado que impide la comunicación y/o el trabajo conjunto entre el/la director/a de tesis y el/la doctorante se presenta la adaptación estructural. Para esto, se colocan en diálogo los tiempos, las agendas, los espacios y el tipo de atención requerida de los doctorandos con los del propio director/a de tesis. Los ajustes estructurales pueden consistir en un cambio de las aulas por otros salones o plataformas virtuales, un cambio del horario, el incremento o disminución de los encuentros y una diversificación de los espacios de interacción en el transcurso del trayecto en función del tipo de atención requerida incluyendo además de las asesorías, la comunicación a través de otros espacios tales como el envío de avances por correo electrónico, la retroalimentación oral y/o escrita de los avances, la elaboración de bitácoras y la apertura de carpetas virtuales compartidas.

De igual manera, para dar continuidad a la elaboración de la tesis en sus distintos momentos y por ende, al proceso de formación, un segundo tipo de adaptaciones son desplegadas con la intención de ajustar las estrategias de acción. En el caso de los/as directores/as de tesis la adaptación conducida incluye la incorporación de cinco tipos de estrategias distintas según su nivel de involucramiento en la tarea de acuerdo al tipo de ayuda requerida por el/la estudiante.

Entre estas, los/as directores/as de tesis pueden decidir incorporar una serie de estrategias de conducción para señalarle al estudiante lo que debe hacer, ya sea tomar una decisión, cubrir el paso de un procedimiento o la elaboración de un producto. Cuando las indicaciones no son suficientes, recurren entonces a la implementación de estrategias guía para dirigir de forma más cercana la elaboración de ciertas tareas, ya sea explicándole al estudiante la razón del porqué debe realizarse algo o brindándole retroalimentación. En otros casos los/las directores/as de tesis requieren participar directamente en la elaboración de una tarea junto con el/la estudiante, para lo cual recurren a la incorporación de estrategias de intervención directa. Y el último tipo de estrategias utilizadas por los/las directores/as de tesis son las de condicionamiento, a través de las cuales buscan motivar a sus estudiantes a realizar alguna tarea o producto a cambio de conservar u obtener algún beneficio directamente de su tutoría.

Por su parte, la adaptación conducida llevada a cabo por los/as estudiantes incluye la incorporación de cinco tipos de estrategias distintas según la clase de apoyo a la que recurren para hacer frente a las distintas situaciones emergentes. Estas son:

- Las estrategias de acoplamiento, a través de las cuáles los/as estudiantes consiguen hacer coincidir sus intereses con los de sus directores/as de tesis a fin de permitir la elaboración de acuerdos;
- La implementación de estrategias de trabajo individual que incluyen, por ejemplo, la búsqueda y la lectura autónoma de textos;
- La búsqueda y la consulta de modelos (materiales, eventos o profesores) que les permitieran aprender cómo proceder en cierta tarea de la investigación;
- El contacto con expertos, en los casos en que requerían ayuda con un determinado elemento de la investigación; y/o
- La petición directa de un apoyo más directo y la guía en una determinada tarea.

Las intenciones pedagógicas de la negociación estratégica

Finalmente, cabe destacar que las adaptaciones estructurales se despliegan bajo la intención de establecer y optimizar los canales de comunicación y los insumos para el acompañamiento. Mientras tanto, las adaptaciones de las estrategias para la elaboración del trabajo de investigación tienden a ser elegidas para permitirles tanto a los/as estudiantes, como a los/as directores/as de tesis, tomar ciertas decisiones y conseguir los insumos necesarios para resolver las tareas requeridas para avanzar en la investigación.

Discusión de los resultados

De acuerdo con la información presentada, es posible observar que la negociación estratégica se presenta como un mecanismo inherente que promueve y transforma el proceso formativo desplegado de la interacción emergida desde el vínculo tutorial. A diferencia de lo señalado por Sacristán (1991) y Mercado y Luna (2013), la aparición de la negociación estratégica no se limita a atender las dificultades presentadas por los/as estudiantes, sino que incluye de igual manera elementos delicados tanto para el/la estudiante como para el/la director/a de tesis, como lo fueron, por ejemplo, sus necesidades laborales, personales y cognitivas.

No obstante, en concordancia con lo propuesto por estos autores, la negociación estratégica se ve caracterizada principalmente por la inclusión de una adaptación ya fuera a través de la implementación de estrategias y/o un cambio en la estructura.

Esto coincide con lo encontrado por Erickson (1982), pues de acuerdo a sus observaciones identificó que la enseñanza podía ser modificada en dos de sus dimensiones: a) en la estructura de la tarea, que coincide con la modificación de las estrategias del acompañamiento tutorial encontradas y b) con relación a la estructura de la participación social, que se mostró como el elemento paralelo a la adaptación de la frecuencia y los canales de comunicación a lo largo del trayecto.

Al igual que lo descrito por Mercado y Luna (2013), las adaptaciones se presentan como improvisaciones inmediatas, pero en este punto es necesario acotar algo con mayor detenimiento. Como estas mismas autoras bien lo aclaran en su momento, ellas emplean el término de improvisación, no para hacer alusión a que la implementación de una acción es azarosa u omisa de planeación, sino para resaltar que es resultado de su capacidad para generar acciones inmediatas y ponderadas ante situaciones fortuitas. De acuerdo con lo observado en los relatos, es posible apreciar que las adaptaciones dentro del acompañamiento tutorial también son generadas de forma pronta; sin embargo, la amplia cantidad de elementos que retomaron desde la escucha atenta desplegada para emprender una adaptación permite entender que en el caso del acompañamiento tutorial, la negociación estratégica se realiza bajo un ejercicio de profunda reflexión y ponderación, que incluye información no sólo inmediata de la situación fortuita a atender, sino también de aquella recuperada y resguardada a lo largo del trayecto. Por tanto, en el caso particular de las diadas entrevistadas, la escucha atenta emprendida como parte de la negociación estratégica parece indicar que el acompañamiento no se experimenta solamente como un “interactuar con el/la otro/a”, es decir, construir sólo en el momento, sino más bien como un “vivir con el/la otro/a”.

Relacionado con esto, otra característica adicional encontrada es que, a diferencia de lo descrito por estos autores en donde el docente es quien evalúa y decide las adaptaciones o retoques a realizar en la enseñanza dentro del aula, en el caso del acompañamiento tutorial la negociación estratégica se ve emprendida tanto por los/as directores/as de tesis, como por los/as estudiantes, lo que deja entrever un carácter de co-construcción importante. Esto parece deberse, por un lado, al nivel formativo en el que se desenvuelven. Al tratarse de estudiantes y directores/as de tesis que se encuentran en el doctorado, el proceso formativo se trata en cierto sentido de un proceso de incorporación del/la doctorante a la comunidad investigativa profesional. De este modo, aunque los/as estudiantes sean considerados todavía novatos poseen un bagaje y un nivel de consciencia suficiente para participar de forma proactiva en su proyecto de investigación de tesis y, por ende, de su propio proceso de formación e incorporación.

Lo anterior resulta valioso, porque nos permite colocar en cuestión la idea de una relación tutorial pasiva y unidireccional en la que el/la director/a de tesis es el único encargado de proponer, dirigir y emprender el proceso formativo desde el vínculo tutorial. Por el contrario, los resultados destacan el carácter dialógico en el que se construye el acompañamiento, que si bien no es plenamente armonioso y está permeado de múltiples encuentros y desencuentros, son precisamente esas diferencias las que dan pie y motivan la adaptación de la dinámica de trabajo para la conservación de su flujo, ya sea optimizando su comunicación para el trabajo conjunto o generando los insumos necesarios para la consecución de ciertas tareas requeridas para el avance de la investigación.

Para dar respuesta a lo anterior, el presente trabajo se propuso como objetivo identificar y caracterizar la negociación estratégica emergida desde la dirección de tesis como espacio para la formación de investigadores educativos. Para ello, con base en una perspectiva interpretativa y bajo un enfoque cualitativo, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, virtuales e individuales a cuatro doctorantes (dos mujeres y dos hombres), y a sus respectivos directores de tesis (dos mujeres y dos hombres) de un programa de doctorado en educación del noroeste de México. Una vez efectuadas las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, clasificadas bajo seudónimos e introducidas al programa Atlas. Ti. V. 7. 5. 4. Su análisis se trabajó utilizando el método comparativo constante (Taylor y Bogdan, 1987), así como algunos de los principios propuestos desde la Teoría Fundamentada (Corbin, 2010).

Resultados y conclusiones

Los hallazgos realizados permiten brindar una definición inicial de la negociación estratégica, así como dar cuenta de los componentes que la conforman. De acuerdo con lo encontrado es posible señalar que la negociación estratégica es una práctica didáctica fundamental para los procesos formativos de los investigadores educativos que emergen de su convivencia tutorial. Lo interesante es que la transformación incitada por la negociación estratégica se ha mostrado orientada a atender las dificultades sostenidas tanto por los/as doctorantes como por los directores/as de tesis. Esto podría explicarse debido a que ambos tienen un interés compartido en la consecución de la investigación. Sin embargo, esto podría indicarnos a su vez, que estas “dificultades” no devienen exclusivamente de sus roles escolares, sino que son más bien inherentes al rol de investigadores/as que están desempeñando activamente. En este sentido, el enfrentar dichas dificultades en su trayecto doctoral, a través de la negociación estratégica, les estaría brindando la oportunidad de aprender en realidad a lidiar con los retos que normalmente cualquier investigador experimenta a lo largo de su tarea diaria (cf. McAlpine, Jazvac-Martec & Hopwood, 2009).

Considerando esto, podría deducirse de forma pronta que los aprendizajes generados como consecuencia de la negociación estratégica contribuyen a fortalecer de forma efectiva la construcción de su identidad como investigadores/as educativos. La pregunta aquí es: ¿están construyendo su identidad como investigadores/as educativos o en realidad están nutriendo además su identidad como académicos? La escucha atenta presentada por los entrevistados permitió observar que los retos se desprendieron principalmente por la conjugación de sus roles administrativos, docentes, tutoriales y personales. El ser académico se ha caracterizado por una habilidad intrínseca para cumplir y compartir las responsabilidades de estos múltiples roles. En este sentido, otro aprendizaje importante que les estaría ayudando a construir la implementación de la negociación estratégica dentro del acompañamiento tutorial sería esta capacidad requerida para desempeñarse además como futuros académicos, por lo que podríamos decir entonces, que el proceso formativo desde el vínculo tutorial puede funcionar como un espacio periférico en el que se les inicia a los/as doctorantes en la vida académica y no sólo en la técnicas de la “profesión”. Ante este y otro aspectos se fortalece la necesidad de continuar indagando con mayor profundidad en relación a este importante elemento didáctico.

Referencias bibliográficas

Acker, S., Hill, T., y Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 1(28), 483-498.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.

Castro, A. (2006). Las tutorías en la formación de investigadores de los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México.

Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard. (Coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cullen, D., Pearson, M., Saha, L. y Spear, R. (1994). *Establishing effective PhD supervision*. Australia: Department of Employment, Education and Training.

Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.

Erickson, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En Ch. Wilkinson (ed.). *Communicating in the Classroom*. Academic Press, New York (pp. 153-181). Traducción de M. Lourdes Soto Páez.

Fernández, L. (2013). La formación de investigadores en la relación director- tesista. Presentación de Avances de Tesis Doctoral en el área Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés, Argentina.

Gardner, S. K. (2008). What's Too Much and What's Too Little?: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *The Journal of Higher Education* , 1(79), 326–350.

Gardner, S. K. (2010). Faculty Perspectives on Doctoral Student Socialization in Five Disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(5), 39–53.

Gonzáles, R. y Otero, C. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas. *Revista Conrado*, 15(70), 48-52.

González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2018). Writing in doctoral programs: examining supervisors' perspectives. *Higher Education*, 76, 387–401.

Hu, Y., Van der Rijst, R. M., Klaas van Veen, R. y Verloop, N. (2016). The purposes and processes of master's thesis supervision: a comparison of Chinese and Dutch supervisors, *Higher Education Research & Development*, 1(1): 1-15. 10.1080/07294360.2016.1139550

Labarrere, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *SUMMA Psicológica UST*, 5(2): 87-96.

Luna-Molina, M. y Muñiz, M. (2018). Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(2): 352-379.

McAlpine, L. y McKinnon, M. (2013) Supervision: The most variable of variables: student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 35:3, 265-280. 10.1080/0158037X.2012.746227

McAlpine, L., Jazvac-Martek, M. and Hopwood, N. (2009), "Doctoral student experience in Education: Activities and difficulties influencing identity development". *International Journal for Researcher Development*, Vol. 1 No. 1, pp. 97-109. <https://doi.org/10.1108/1759751X201100007>

Mercado, R. y Luna, E. (2013). Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla. Ediciones SM y Somos Maestr@s.

Moreno, M. (Coord.), Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (Coord.). Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, actos y procesos de formación (pp. 41-104). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Sacristán, G. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw and Hill Interamericana de España.

Taylor S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós.

Torres-Frías, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. Perfiles Educativos, 35(140): 8-27.

Vera, L. y Vera, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. Telos, 17(1): 58-74.

Wright, J. y Lodwick, R. (1989). The process of the PhD: a study of the first year of doctoral study. Research Papers in Education, 4(1): 22-56.

Funciones del profesional de la Orientación Educativa. Un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón (España)

Cid Romero M^a Esperanza
Universidad de Zaragoza
esperanzacid@unizar.es

Dieste Gracia Belén M^a
Universidad de Zaragoza
bdieste@unizar.es

Blasco Serrano Ana Cristina
Universidad de Zaragoza
anablas@unizar.es

Resumen

Esta comunicación forma parte de un trabajo doctoral sobre las funciones y roles de los y las profesionales de la orientación educativa. Más concretamente, se estudia la importancia que estos y estas profesionales otorgan a las funciones determinadas por la administración, así como el tiempo de trabajo que dedican en su día a día a estas funciones. El instrumento de recogida de información utilizado es un cuestionario ad hoc con preguntas abiertas y cerradas. Han cumplimentado dicho cuestionario 150 orientadores y orientadoras de la Comunidad Autónoma de Aragón que forman parte de la Red Integral de Orientación Educativa (RIOE). Los resultados ponen de manifiesto que estos y estas profesionales otorgan gran importancia a todas las funciones comunes establecidas. No obstante, en algunas funciones, aparece un desfase entre la importancia que los y las profesionales les otorgan y el tiempo que le dedican en su praxis profesional.

Palabras clave: *Orientación educativa, funciones orientación, educación inclusiva*

Introducción

La orientación educativa se concibe como un proceso continuo y sistemático, para todas las personas y en toda su globalidad: personal, social y de la carrera (Boza et al., 2007). Siguiendo esta perspectiva, Martínez y Martínez (2011) proponen un enfoque holístico, comprensivo y ecológico, en el que la finalidad de la educación y la orientación son coincidentes, ya que ambos procesos persiguen el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida. En este marco, el profesional de la Orientación Educativa debe acompañar en este desarrollo integral a través de sus funciones profesionales (Bolívar, 1999).

En el sistema educativo español, la orientación educativa se presenta como uno de los principios en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre modificada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la comunidad autónoma de Aragón, se organiza y desarrolla a través de la Red Integrada de la Orientación Educativa (RIOE) que está conformada por:

- Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana.
- Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria.
- Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar.
- Equipos Especializados de Orientación Educativa.
- Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria.
- Orientación Educativa en Centros de Educación Especial.
- Departamentos de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas.
- Orientación Educativa en los centros privados concertados.

Más concretamente, las funciones y tareas formalmente asignadas a estos y estas profesionales se encuentran definidas en la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, modificada actualmente por la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio. Este trabajo, se enmarca en el estudio de las funciones comunes de la RIOE establecidas en esta orden. La finalidad es conocer las percepciones de los y las profesionales de la orientación educativa sobre las funciones generales que desempeñan en los centros educativos. Además, desde una perspectiva crítica (Beach y Bagley, 2012), se busca promover en los participantes la reflexión sobre su propia práctica, considerando el valor de la investigación para la transformación de las situaciones investigadas.

Marco teórico

La Orientación Educativa es un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales, dándoles así una perspectiva más holística y proactiva (Boza et al., 2001). De esta manera, la orientación no solo compete a un especialista, sino a un equipo de profesionales, cada uno en el marco de sus competencias, funciones y roles. Las funciones de la orientación educativa son otorgadas y los roles se configuran dinámicamente en un proceso de construcción y negociación.

Son muchas las funciones del y de la profesional de la Orientación. En este sentido, Cano y García (2010) consideran que estas funciones son confusas e indeterminadas. Vélaz de Medrano et al. (2012) ponen el foco en la complejidad; Berná y Luque (2015) remarcan que la labor del orientador u orientadora es bastante amplia, siendo sus funciones dispersas e indefinidas en ocasiones. Hernández y Mederos (2018) también afirman la complejidad de estas funciones, y Fabregat y Moliner (2021) aluden a la singularidad de estas. Teniendo en cuenta estos estudios, los expertos y expertas, las funciones de la Orientación Educativa podrían ordenarse en tres bloques:

En primer lugar, funciones ligadas a la atención de alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), al que tras la evaluación psicopedagógica se detectan sus necesidades individuales. Esto implica que el orientador u orientadora sirve de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado, complementando las actuaciones del profesorado y planificando las estrategias adecuadas para atender al alumnado. La acción orientadora en este sentido ha de guiarse por el principio de prevención, el seguimiento de cada caso y la evaluación de las actuaciones con el objetivo de mejorar las intervenciones; Cano y García, 2010 y Hernández y Mederos, 2018. No podemos obviar en lo que se refiere a la atención a la diversidad, de las potencialidades de las acciones de los y las orientadoras para avanzar de forma creativa hacia una práctica de atención a la diversidad más inclusiva (Vigo et al., 2013).

En segundo lugar, funciones relacionadas con la información y el asesoramiento educativo, fundamentalmente a tutores y tutoras, aunque también a alumnado, profesorado y familias. Se vinculan con acciones orientadas al trabajo coordinado y colaborativo con todos los agentes educativos implicados (Cano y García, 2010 y Miranda et al., 2018). Además, el y la profesional de la orientación asesora sobre metodologías que impulsan la participación del estudiantado (Fabregat y Moliner 2021), la resolución de conflictos y creación de un clima de convivencia (Miranda et al., 2018). Todas estas funciones se relacionan con la promoción de actitudes positivas y creativas, en los centros educativos con una mirada de cambio hacia la diversidad y la inclusión (Vigo et al., 2023).

Finalmente, funciones vinculadas a la implementación de las TIC como recurso educativo en las aulas o liderar, dinamizar, motivar y compartir experiencias con otros centros educativos o profesionales, así como reflexionar hacia las prácticas educativas que se llevan a cabo (Fabregat y Moliner, 2021).

Marco metodológico

Esta investigación, se inscribe dentro una metodología cuantitativa por las ventajas que tiene, ya que aporta precisión y cantidad de datos al poder acceder a un amplio número de profesionales de la educación (Gil y Pascual, 2015). El objetivo es conocer el grado de importancia y tiempo que le dedican los y las profesionales de la orientación educativa a sus funciones y si coinciden la importancia y el tiempo en la realización de dichas funciones.

Se presenta un análisis descriptivo, a partir de un cuestionario ad hoc validado por expertos y expertas en orientación e investigación educativa. Este cuestionario consta de 28 preguntas distribuidas en tres secciones: (1) datos sociodemográficos, (2) funciones de la orientación educativa, (3) Acciones para el desarrollo de la práctica orientadora.

La presente comunicación se refiere a la segunda sección que consta de 14 preguntas relacionadas con las funciones comunes establecidas para la RIOE y el tiempo que estos y estas profesionales dedican a estas funciones. Son preguntas en escala Likert con cuatro opciones de respuesta.

El cuestionario ha sido completado por un total de 150 profesionales de la RIOE de la comunidad autónoma de Aragón, que lo completaron de manera online y de forma anónima. El (86,6%) pertenecen al género femenino, la franja de edad más representativa es de 41-45 años con un (23,7%) y de 46-50 años, con un (18,4%). La experiencia profesional oscila mayoritariamente entre 1-10 años de experiencia (49,3%). En cuanto a la situación laboral, encontramos representación tanto de profesionales funcionarios como en régimen de interinidad. La gran mayoría de las respuestas, pertenecen a los Equipos Generales de Educación Infantil y Primaria (38,8%), Departamentos de Orientación (30,9%), y Educación Concertada (15,2%).

Los datos se han registrado con un análisis descriptivo e inferencial utilizando el programa estadístico informático SPSS.v26 (IBM Corp. Released, 2019) para describir y encontrar el sentido del conjunto de los datos (Buendía et al., 1998).

Resultados

En general, los y las profesionales de la orientación educativa otorgan importancia a todas las funciones comunes establecidas para su praxis profesional, pero no siempre coincide con el tiempo de dedicación. Dentro de las funciones mejor valoradas en importancia y con discrepancia con el tiempo de dedicación destacan:

F (5) Colaborar con el centro en el diseño y organización de las actuaciones de intervención educativa inclusiva y de convivencia

Figura 1. Histograma de la función 5. Importancia en colaborar en actuaciones de intervención inclusiva y de convivencia

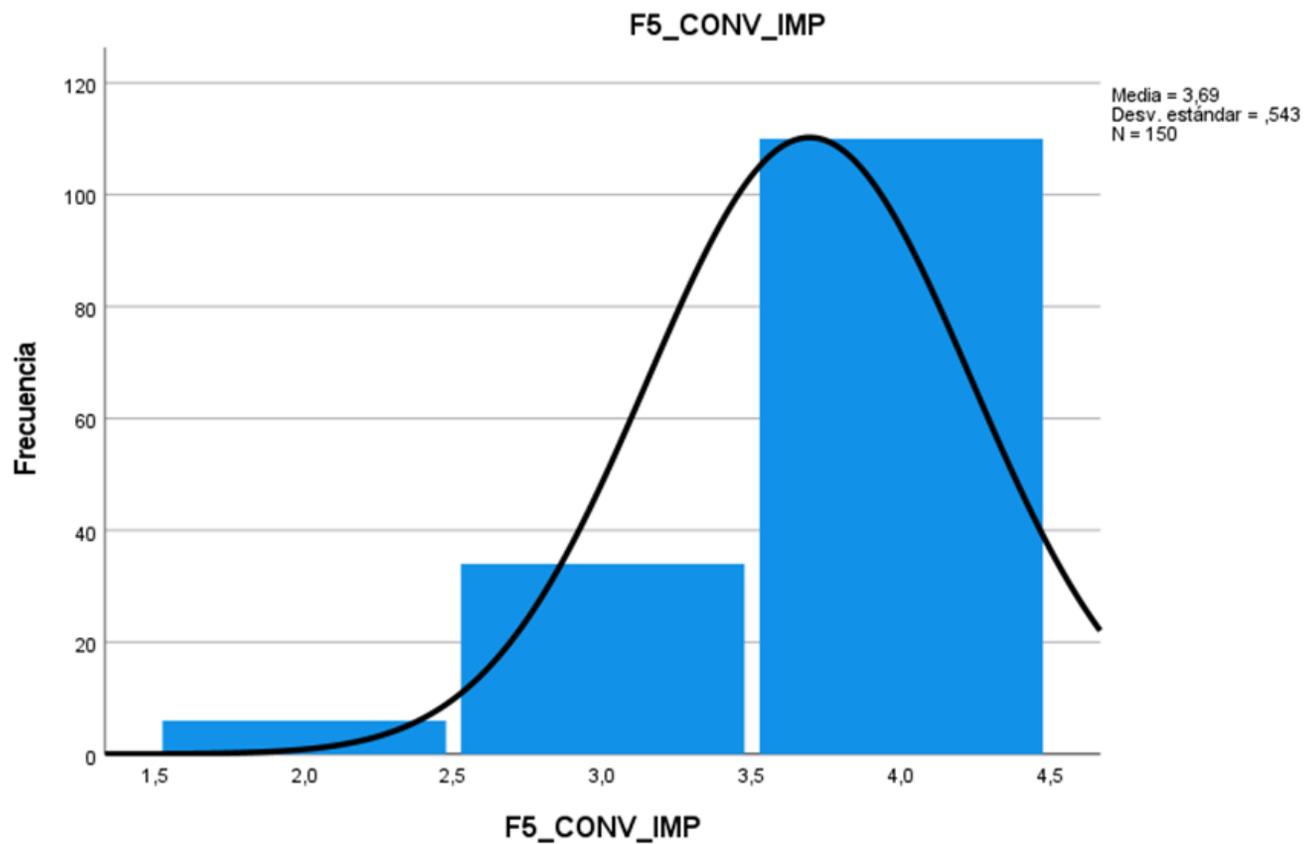
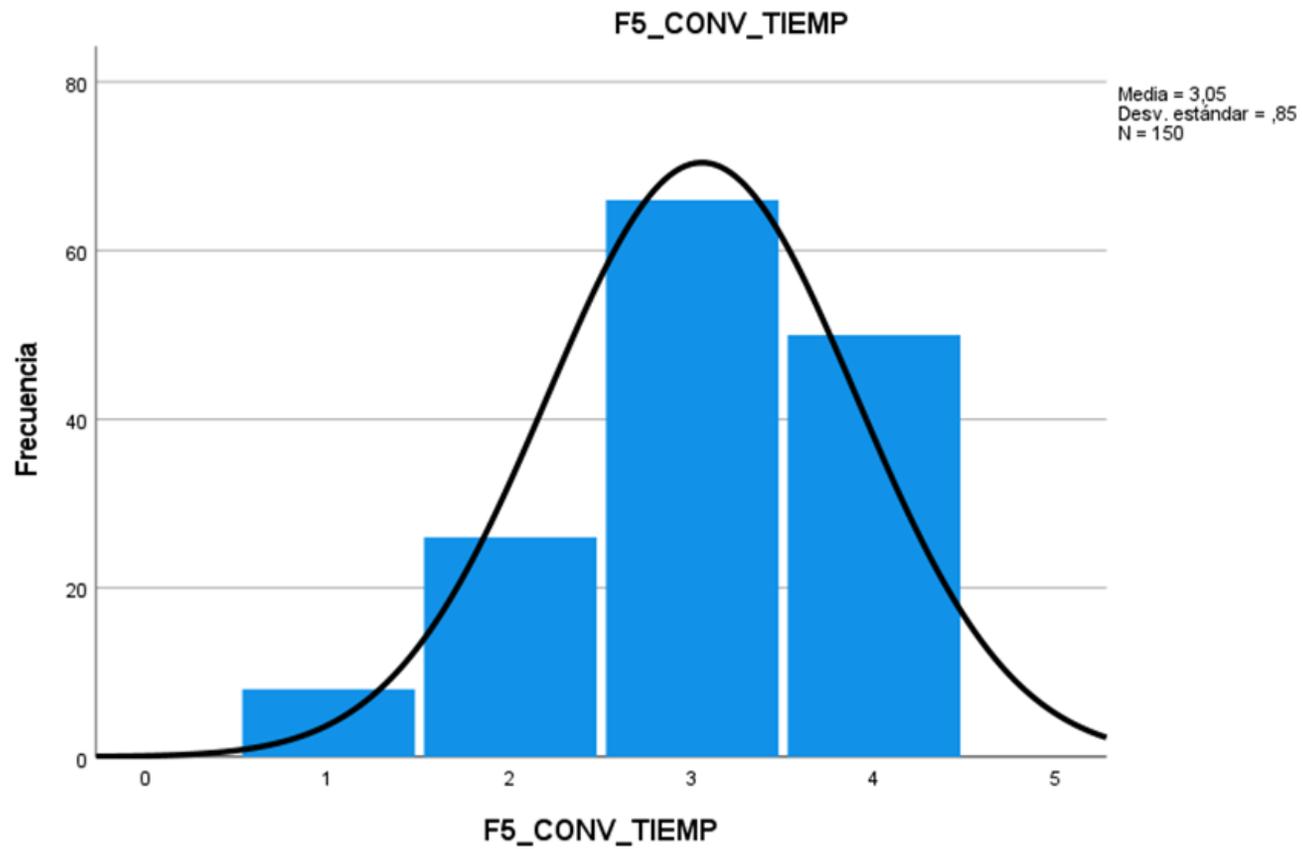


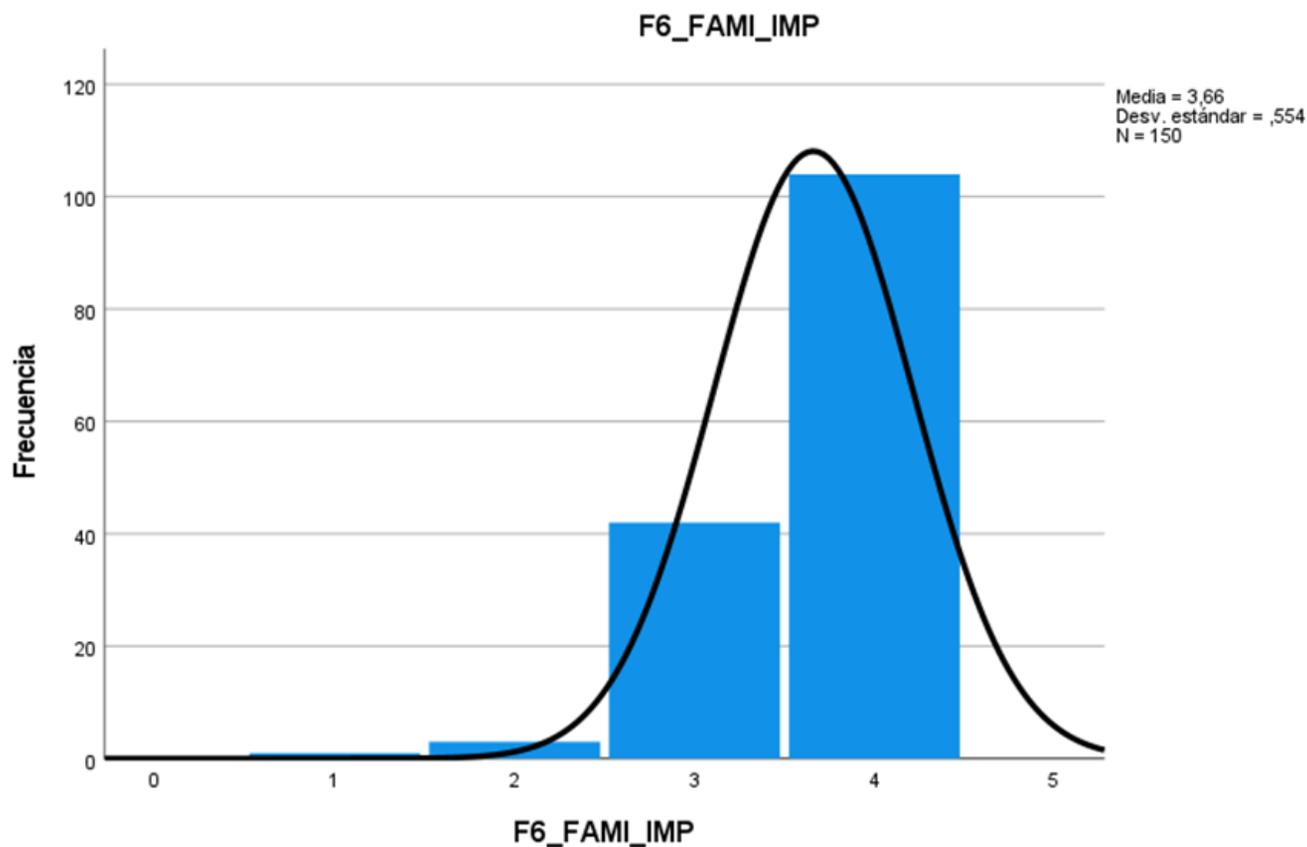
Figura 2. Histograma de la función 5. Tiempo para colaborar en actuaciones de intervención inclusiva y de convivencia



Se evidencia una gran diferencia en esta función respecto a la importancia y tiempo de dedicación siendo este solo un (33,3%) en el tiempo que le dedican, frente a un (73,3%) en grado de mucha importancia.

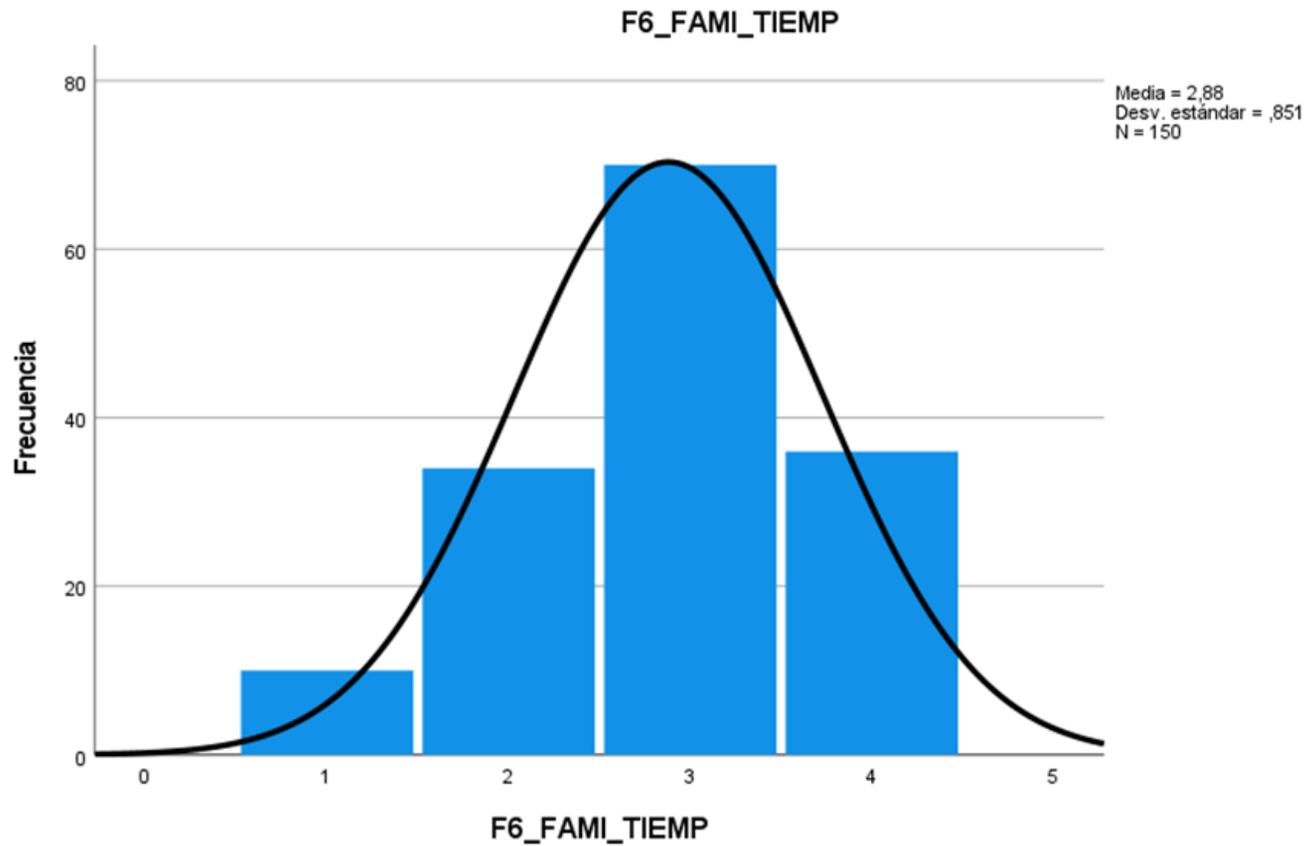
F (6) Informar, asesorar y orientar a las familias o representantes legales del alumnado en relación con los procesos educativos de sus hijos, así como desarrollar acciones conjuntas de formación y participación.

Figura 3. Histograma de la función 6. Importancia en informar, asesorar y orientar a familias y/o representantes legales



Esta función informar, asesorar y orientar a las familias o representantes legales del alumnado en relación con los procesos educativos de sus hijos, así como desarrollar acciones conjuntas de formación y participación dirigidas a las mismas es altamente valorada en mucha importancia por parte de los servicios de orientación con un (69,3%).

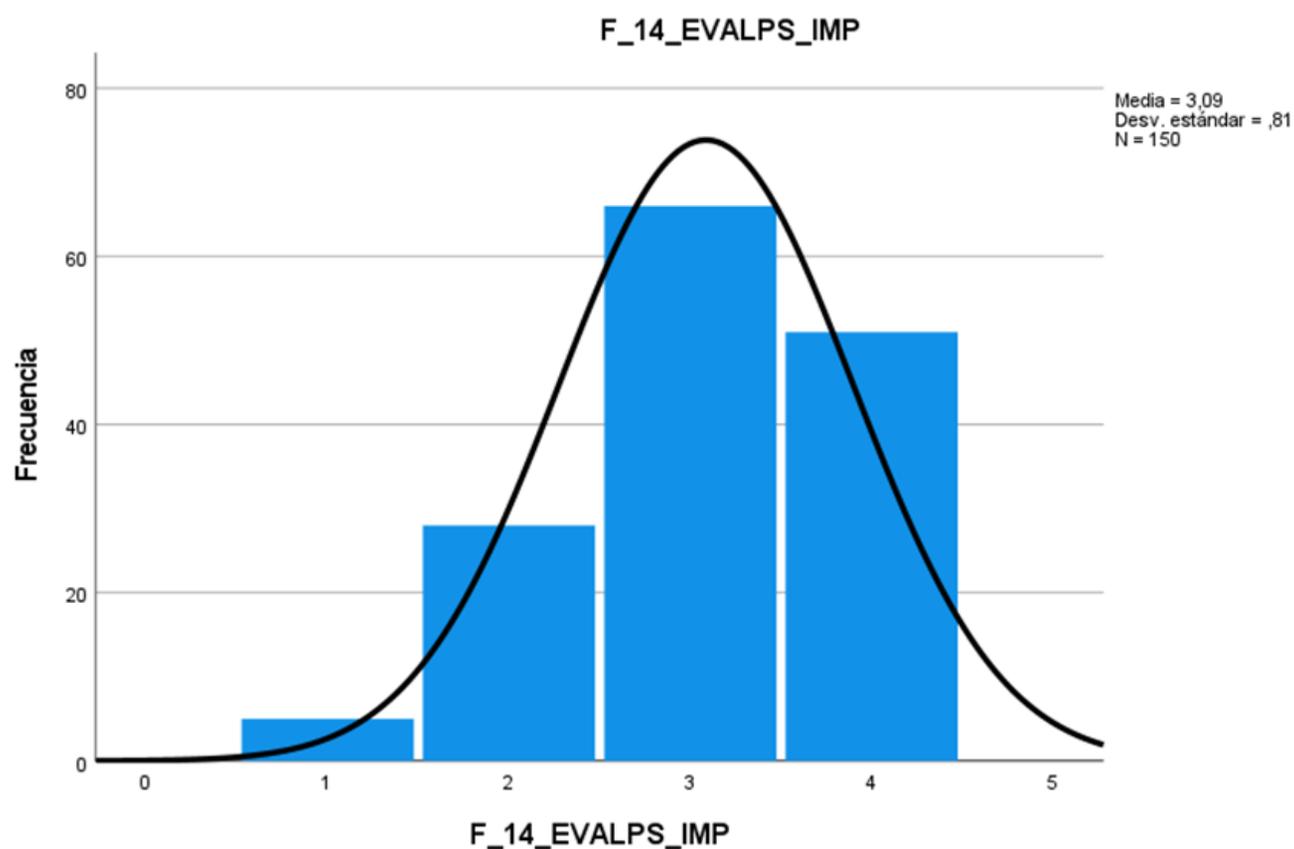
Figura 4. Histograma de la función 6. Importancia en informar, asesorar y orientar a familias y/o representantes legales



No hay coincidencia con la mucha importancia que le dan a esta función (69,3%) y tiempo de dedicación con esta función para trabajar conjuntamente con la familia, siendo el máximo tiempo un (24%).

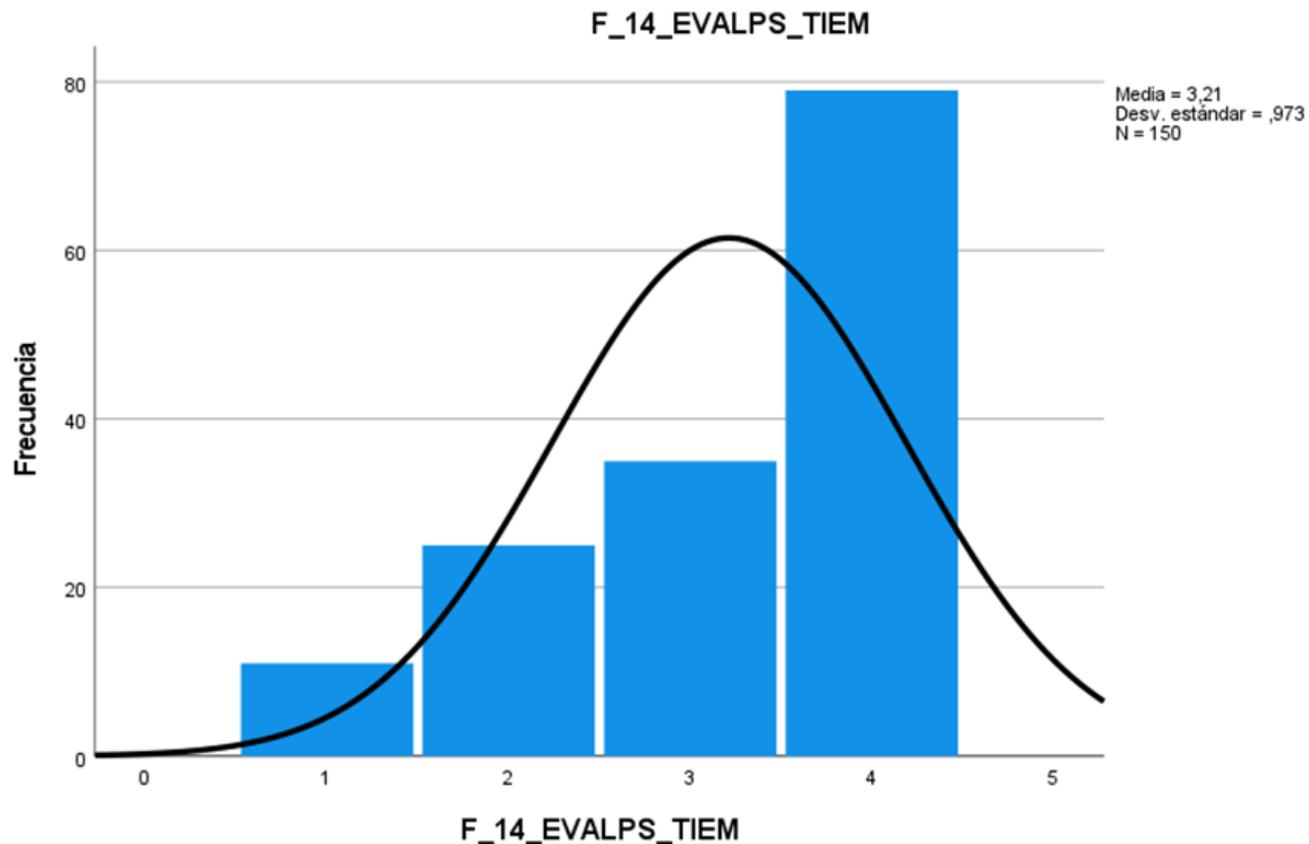
F (14) Realizar evaluaciones e informes psicopedagógicos es una función, a la que, sin embargo, no otorgan tanta importancia, pero si mucho más tiempo de dedicación.

Figura 5. Histograma de la función 14. Importancia en la evaluación e informes psicopedagógicos



Un (34%) consideran que la evaluación psicopedagógica y la realización de sus correspondientes informes psicopedagógicos es muy importante.

Figura 6. Histograma de la función 14. Importancia en la evaluación e informes psicopedagógicos



El gran tiempo que le dedican a la evaluación psicopedagógica es superior con un (52,7%) a la importancia que le dan a esta función (34%).

Discusión y conclusiones

Del análisis de estas funciones, y en relación con la F(5) se desprende que los servicios de Orientación Educativa le dan importancia a las actuaciones de intervención educativa inclusiva y de convivencia, pero sin embargo no le dedican el tiempo en relación con la importancia que le otorgan. Estudios internacionales (Adderley et al., 2015; Jeffrey y Troman, 2009) indican que es imprescindible una mayor implicación del docente en esta construcción de una escuela inclusiva, de ahí la necesidad de trabajar de manera colaborativa con la comunidad educativa porque los y las profesionales de la orientación no le dedican el tiempo suficiente.

En relación con la F (6), también le dan importancia, pero no le dedican el tiempo deseado. Las familias tienen que poder sentirse parte de la escuela, es decir, deben ser conscientes de que poseen un derecho a participar, ofrecer su opinión, y ser incluido dentro de dicha institución (Bolívar, 2007). También se pone de manifiesto la importancia que estos y estas profesionales de la orientación otorgan a la escucha y consideración de la diversidad del alumnado y de sus familias (Echeita y Ainscow, 2011). No obstante, por sus respuestas se evidencia que no le dedican el tiempo suficiente, teniendo en cuenta la importancia que otorgan a esta función.

Por último, la F (14) no es considerada una función muy importante, pero sin embargo le dedican mucho tiempo en sus centros educativos. La cuestión de la evaluación psicopedagógica es compleja porque hay disparidad de posturas. Hay autores que afirman que estas evaluaciones sirven para mejorar la práctica orientadora y subsanar así las necesidades educativas que plantea el alumnado (Gates y Bazán, 2002), sin embargo, para otros autores, las evaluaciones e informes psicopedagógicos constituyen una forma encubierta de legitimar las desigualdades socioculturales (Echeíta y Calderón, 2014). Esta discrepancia en la percepción de los y las orientadoras sobre la evaluación psicopedagógica, puede responder a la perspectiva clínica que prevalece todavía en nuestro sistema educativo que lleva a la categorización y etiquetaje del alumnado (Muntaner, 2010). Esta forma de seguir trabajando y realizando evaluaciones e informes psicopedagógicos, nos hace reflexionar, si hay que seguir trabajando con una perspectiva clínica y de diagnóstico, o una perspectiva de derechos y más inclusiva (Sandoval et al., 2019). Si seguimos con una perspectiva médica, no estamos promoviendo la inclusión educativa sino una escuela que excluye (Ballard, 2013).

Teniendo en cuenta estos resultados, surgen nuevas cuestiones para investigar sobre la labor que los y las profesionales de la orientación están desarrollando en la comunidad autónoma de Aragón. Por ello, este estudio se amplía con una segunda fase cualitativa basada en entrevistas y grupos de discusión.

Referencias bibliográficas

- Adderley, RJ, Hope, MA, Hughes, GC, Jones, L., Messiou, K. y Shaw, PA (2015). Explorando prácticas inclusivas en las escuelas primarias: centrándose en las voces de los niños. *Revista europea de necesidades educativas especiales*, 30(1), 106-121.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Beach, D. y Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 38, 287-303.
- Berná, J.A, Luque, A. (2015). Análisis de la función del orientador psicopedagógico en el ámbito de la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria: tendencias innovadoras. *Revista Educación y Futuro Digital*, 11, 9 - 27.
- Bolívar, A., (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, F., González, D., y Amezcua, J.A., (Coords.). *La intervención en Psicopedagógica*. Grupo Editorial Universitario, 176-200.
- Bolívar, A. (2007). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2001). Ser profesor, ser tutor. *Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.
- Boza, A., Toscano, M., y Salas, M. (2007) ¿Qué es lo que hace un orientador? funciones y roles de un orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Buendía, L., Colás, M. P., y Hernández, F., (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cano, J., y García, N., (2010) Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas. *Revista Complutense de Educación*. 21, (1), 149-169.

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.

Echeita, G., & CALDERÓN, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.

Fabregat, P., y Moliner, O. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover una educación inclusiva en la comunidad valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32 (1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>

Gates, Z., y Bazán, D. (2002). *Manual para la evaluación psicopedagógica*.

Gil, A., Pascual, J. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Editorial UNED.

Hernández, V., y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador educativo como asesor/a. Funciones y estrategias de apoyo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 29, (1) 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>.

Jeffrey, B. y Troman, G. (2009). *Prácticas creativas y de performatividad en escuelas primarias: una perspectiva foucaultiana*.

Martínez, P., y Martínez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14 (1) 253-263.

Miranda, M., Burguera, J. L., Arias J. M., Peña , E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP. Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 71–86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.494>

Moliner, O., Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>

Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo

Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G (2019) Educación Inclusiva y atención a la diversidad desde la Orientación Educativa. Editorial Síntesis.

Vigo, B., Fernández E., Solana C., Suelves F., (2013). Prácticas de orientación y atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad. 7 (1) 63-7.

Vigo, B., Dieste, B., Blasco, AC, Lasheras, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. Revista Española de Sociología, 32 (2), a167-a167.

Buendía, L., Colás, M. P., y Hernández, F., (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill

Cano, J., y García, N., (2010) Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas. *Revista Complutense de Educación*. 21, (1), 149-169.

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.

Echeita, G., & CALDERÓN, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.

Fabregat, P., y Moliner, O. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover una educación inclusiva en la comunidad valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32 (1), 59-75. Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.

Echeita, G., & CALDERÓN, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.

Fabregat, P., y Moliner, O. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover una educación inclusiva en la comunidad valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32 (1), 59-75. Adderley, RJ, Hope, MA, Hughes, GC, Jones, L., Messiou, K. y Shaw, PA (2015). Explorando prácticas inclusivas en las escuelas primarias: centrándose en las voces de los niños. *Revista europea de necesidades educativas especiales*, 30(1), 106-121.

Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.

Beach, D. y Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 38, 287-303.

Berná, J.A, Luque, A. (2015). Análisis de la función del orientador psicopedagógico en el ámbito de la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria: tendencias innovadoras. *Revista Educación y Futuro Digital*, 11, 9 - 27.

Posibilidades y limitaciones del Consejo Técnico Escolar (CTE) como espacio de formación docente desde la perspectiva de las y los maestros de educación básica

Juan Luis Fernández Valdez
luisfernandezvaldez@gmail.com

Karla Aviña Marín
karla.avinna@gmail.com

Resumen

En la educación básica, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son un espacio de información, diálogo y toma de acuerdos entre el colectivo docente de una escuela acerca de asuntos relacionados con el funcionamiento de esta y los retos que el colectivo identifica en aspectos como la gestión escolar y el aprendizaje de los estudiantes, entre otros. El CTE es también una instancia con un importante potencial de formación para docentes y directivos, en tanto posibilita el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta de la práctica y tiende a movilizar sus saberes y conocimientos para detonar procesos de mejora de la práctica de estas figuras educativas.

En ese marco, este trabajo presenta los primeros hallazgos de una investigación en curso que analiza las opiniones y percepciones que docentes mexicanos de diferentes niveles y tipos de servicio de educación básica han expresado en redes sociales sobre las sesiones del CTE del ciclo escolar 2022-2023, en particular sus posibilidades y limitaciones como espacio de formación docente.

Palabras clave: *Consejos Técnicos Escolares, docentes, posibilidades, limitaciones, práctica docente.*

Introducción

La formación docente es un proceso continuo que permite la mejora y el fortalecimiento de la práctica docente en las diferentes responsabilidades establecidas en la educación básica (docencia, dirección escolar, supervisión y asesoría, apoyo y acompañamiento). La formación continua de las y los docentes se ha desarrollado a partir de diferentes políticas, programas y acciones, incluyendo aquellas que conciben al CTE como un espacio de formación. Es indudable que el trabajo colaborativo, el diálogo, la escucha, la reflexión y la interacción en las sesiones colegiadas del CTE tienen el potencial de movilizar saberes y conocimientos docentes; sin embargo, los estudios disponibles han identificado que son pocas las escuelas en donde se reflexiona sobre asuntos pedagógicos, ya que en estos espacios suele privilegiarse la resolución de problemáticas administrativas y de gestión (Ezpeleta, 1990 citada en (González Isasi, De la Garza Saldivar , & De León Hernández, 2017).

Sin duda la reflexión sobre la práctica que puede darse en los CTE es crucial para favorecer y promover la transformación de la práctica docente, pero eso implica que en esos espacios no solamente se discutan aspectos teóricos de la educación, asuntos de política educativa o de administración escolar, sino que se compartan experiencias y desafíos de la práctica, estrategias de enseñanza, recursos y otros elementos pedagógicos que les permitan a las y los docentes dialogar, adaptar el currículo a las necesidades pedagógicas, sociales y culturales de las y los estudiantes y acompañar su proceso de aprendizaje.

Marco metodológico y teórico

El planteamiento de conformar Consejos Técnicos Escolares (CTE) dentro del sistema educativo mexicano data del periodo del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), aunque su configuración formal se establece en los Acuerdos Secretariales de 1993, 1997 y 1998 referidos a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias y secundarias técnicas, en los que se plantea al consejo técnico consultivo como un órgano de apoyo al director escolar, con tareas educativas, organizativas y administrativas (Mejoredu, 2023)

Hasta 2012, los CTE se caracterizaron por mantener un perfil bajo, siendo vistos como espacios periféricos que facilitaban el intercambio de ideas entre docentes y directivos sobre asuntos diversos de las escuelas (Gómez et.al, 2018)

Con la Reforma Educativa de 2013 se dio un nuevo impulso a los CTE al modificar la legislación educativa y la normatividad específica que los regulaba. La Secretaría de Educación Pública (SEP) modificó los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los CTE, con el objetivo de transformar las escuelas al enfatizar en su autonomía de gestión con miras a generar aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes (SEP, 2013). Aunque uno de los propósitos centrales de la revitalización de los CTE era contribuir al logro de aprendizajes del alumnado, estos lineamientos también enfatizaron en el desarrollo profesional de docentes y directivos.

Los lineamientos de los CTE emitidos en 2017 siguieron la misma línea de fortalecer la colaboración entre los integrantes del colectivo con el propósito de establecer acuerdos y compromisos dirigidos a mejorar la práctica docente y el funcionamiento de las escuelas. En ese sentido, se plantea como objetivo primordial del CTE mejorar el servicio educativo, lo que implica centrarse en el logro de aprendizajes del alumnado, la toma de decisiones y el establecimiento de acciones colegiadas para atender las prioridades educativas con la participación activa de la comunidad escolar. Para contribuir a ello, se establece como mecanismo la puesta en marcha de una ruta de mejora escolar (Diario Oficial de la Federación, 2017).

En 2019 en el marco de una nueva reforma educativa, se hicieron modificaciones a los lineamientos de 2017. Con estas modificaciones se resalta nuevamente la importancia del CTE como órgano colegiado clave para la toma de decisiones técnico-pedagógicas a nivel escolar y para impulsar el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, así como la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional de docentes y directivos. Además, se enfatiza el diálogo abierto y respetuoso con los diferentes actores del proceso educativo, con el objetivo de que el CTE contribuya a la mejora continua del servicio educativo. También se establece una nueva distribución de las sesiones del CTE en el calendario escolar (sesionará 13 días distribuidos de la siguiente forma: cinco días hábiles para la fase intensiva previos al inicio de cada ciclo escolar y ocho días hábiles para la fase ordinaria) (Diario Oficial de la Federación, 2019). Estas modificaciones buscan adaptar el funcionamiento de los CTE a las necesidades y contextos específicos de las comunidades escolares; promoviendo así, un compromiso más efectivo y la participación de todos los actores involucrados (Diario Oficial de la Federación, 2019).

En el primer trimestre de 2022 se lanzó una nueva propuesta curricular para la educación básica, que entre otras características se centra en la comunidad y en la adecuación curricular al contexto de las escuelas con un enfoque crítico, humanista y comunitario (SEP, 2023, pág. 4). Para que las y los docentes se apropiaran de esta propuesta, se planteó facilitar la apropiación, comprensión y contextualización del planteamiento curricular en el transcurso de las sesiones ordinarias de los CTE y las fases intensivas durante el ciclo escolar 2022-2023.

En ese contexto, el presente trabajo tiene como sustento un estudio de corte cualitativo que se encuentra actualmente en fase de desarrollo y que tiene como objetivo analizar las opiniones y percepciones que docentes de diferentes niveles y tipos de servicio de educación básica han expresado en redes sociales sobre las sesiones del CTE del ciclo escolar 2022-2023, en particular sus posibilidades y limitaciones como espacio de formación docente. La elección de un enfoque cualitativo se justifica por su capacidad para comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de las y los actores involucrados. En este contexto, se ha optado por el uso de la etnografía digital, la cual reconoce a las redes sociales -para este estudio se recurrió específicamente a Twitter ahora 'X', YouTube y Facebook- como una herramienta de investigación y una fuente de datos (Fundación para la investigación social avanzada, 2017).

Asimismo, de acuerdo con lo señalado por Pink et al. (2019), la etnografía digital resulta idónea para aproximarse a la comprensión de las experiencias, interacciones y significados que emergen en estos espacios virtuales.

El uso de esta metodología permitió recolectar información diversa (extraída de post de Facebook, hilos de Twitter y chats de YouTube), que refleja las diferentes posturas de diferentes figuras educativas con relación al CTE como espacio de formación; así como identificar formas de comunicación, intercambio de información y construcción de significados relacionados con el CTE como espacio de formación desde la perspectiva de los propios docentes.

La recopilación de datos se llevó a cabo a través de la búsqueda y recuperación de comentarios emitidos por diversas figuras educativas con relación al tema objeto de estudio, durante el primer semestre de 2023. Para la búsqueda inicial se utilizaron las siguientes palabras clave: Consejo Técnico Escolar, CTE, sesión CTE, cte. Una vez identificados canales de YouTube, grupos de Facebook y cuentas de Twitter en las que continuamente se vertían comentarios relevantes para la investigación, se dio seguimiento a esos canales, grupos y cuentas con el propósito de recopilar más comentarios. Estos comentarios, en un número total de 70 textos, fueron la base para la realización de un análisis de contenido para el cual se establecieron las siguientes categorías: limitaciones del CTE como espacio de formación, posibilidades del CTE como espacio de formación, dinámicas de participación, gestión del conocimiento y comunidad de práctica.

El contenido de cada texto recopilado fue objeto de una categorización. De manera inicial y para lo que se presenta en este trabajo, se enfatizó en dos categorías fundamentales: las limitaciones del CTE como espacio de formación y las posibilidades del CTE como espacio de formación. Esto para dar cuenta de los desafíos y potenciales del Consejo, estableciendo así las bases para un análisis más profundo y detallado en las categorías restantes.

Resultados

Las posibilidades del CTE como espacio de formación docente son significativas, ya que cuando funciona adecuadamente facilita el diálogo e intercambio de experiencias, la reflexión sobre la práctica, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones colegiadas en las escuelas.

Posibilidades del CTE como espacio de formación

El CTE se percibe como un espacio formativo en tanto posibilita que el colectivo docente se constituya o consolide como una comunidad de práctica, lo que implica compartir un lenguaje, perspectivas, prácticas y objetivos comunes construidos por el propio colectivo; mostrar compromiso mutuo e involucramiento en la consecución de esos objetivos, entre otras características. Además, en estas comunidades, el aprendizaje se construye también a partir de la interacción entre docentes, por lo que no es únicamente un proceso individual sino también colectivo. En ese marco, las y los docentes perciben que el CTE es un espacio de formación porque:

- Posibilita el **acercamiento y convivencia** entre los integrantes del colectivo docente, que son la base para el trabajo colaborativo.
- Constituye un **espacio de diálogo y reflexión** donde el colectivo docente puede compartir experiencias, conocimientos y saberes con el objetivo de mejorar sus prácticas y en consecuencia el aprendizaje de las y los estudiantes.
- Es útil para **tomar acuerdos dirigidos a mejorar aspectos de la gestión escolar y de la práctica** de los integrantes del colectivo.

Entre los comentarios vertidos por las y los docentes en las redes sociales destacan los siguientes:

“El consejo técnico escolar es un espacio de reflexión y toma de decisiones en el aspecto pedagógico, enfocado para lograr el logro de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes. Su éxito depende mucho del liderazgo directivo y del enfoque que el colegiado les dé a estas reuniones. Estas reuniones son productivas te lo aseguro y cada docente y directivo se nutre de todos los aportes. ¡¡¡¡Saludos!!!!” (Docente, YouTube, 2023).

“Interesada ante las nuevas propuestas educativas de la Nueva Escuela Mexicana. Y frustrada, por no darle seguimiento al trabajo, por no haber una buena dirección en el desarrollo de las actividades” (Docente, 2023).

“Trabajando juntos para avanzar en el diseño de los programas analíticos el consejo técnico escolar es un espacio, pero no el único” (Docente, Twitter, 2023).

“Recuerden que el CTE no es la persona que está al frente, el #CTE lo construimos todos. Hagamos digno este espacio para el desarrollo profesional” (Usuario de Twitter, 2023).

Limitaciones del CTE como espacio de formación

Lo recuperado a través de los comentarios de las y los docentes en redes sociales, permite visibilizar el descontento docente sobre las sesiones de CTE del ciclo 2022-2023 en general: “*He recibido críticas cuando hablo del famoso viernes negro...perdón, consejo técnico de los maestros*” (docente, comentario en chat de YouTube, 2023); “*consejo tras consejo es pura pérdida de tiempo. #CTE*” (docente, comentario en hilo de Twitter, 2023); “*los viernes de #ConsejoTécnico no sirven. Repito: No sirven. Fin de mi tuit. 4ta. Sesión de #Consejotecnico*” (Docente, Twitter. 2023).

Entre los factores referidos por las y los docentes que limitaron el potencial de las sesiones de CTE como espacios de formación se pueden mencionar:

Tiempo insuficiente para abordar lo previsto en cada sesión de CTE.

Limitado liderazgo y escasa preparación previa de quien(es) conduce(n) las sesiones de CTE (limitadas habilidades para promover y guiar el diálogo y la reflexión de manera constructiva y colaborativa, para resolver conflictos o para orientar la elaboración de algún insumo o documento).

“No se realiza una capacitación con expertos y como directivos, tenemos que andar buscando cómo empaparnos de lo que debemos ir trabajando, para no confundir a nuestro personal” (Docente, YouTube, 2023).

Tiempo dedicado a requerimientos administrativos-burocráticos, en ocasiones como “evidencia” del trabajo del colectivo docente en cada sesión de CTE (se consume tiempo que podría dedicarse a profundizar la discusión y reflexión sobre asuntos sustantivos).

“Evidencia” del trabajo del colectivo docente en cada sesión de CTE (se consume tiempo que podría dedicarse a profundizar la discusión y reflexión sobre asuntos sustantivos).

“Es para volver locos a los maestros con tanto dato y paja, es saturar de trabajo y lo importante que es que nuestros alumnos APRENDAN cosas útiles realmente poco importa, es saturar y cansar a la gente con tanto rollo burocrático la verdad”. (Docente, YouTube, 2023).

“Los directivos deberían de estar atentos a lo que nos indican de SEP y quitar su formatitis. Más cuando se nota que los formatos son mero trámite y no abonan nada al avance o a la reflexión” (docente, Twitter, 2023).

Falta de recursos escolares y apoyos para el desarrollo de las sesiones de CTE (deficiente equipamiento o conectividad, nulo o escaso acompañamiento por las figuras de asesoría técnico-pedagógica y de supervisión escolar).

Poca preparación previa de algunos integrantes del colectivo docente (no siempre revisan con anticipación los materiales de la sesión, lo que limita su participación en las discusiones y otras actividades que se desarrollen).

“No me gustan las dinámicas, atrasan el trabajo y salimos más tarde” (Docente, Twitter, 2023).

Orientaciones poco claras en los materiales oficiales respecto de ciertas actividades y productos que se sugieren realizar en algunas sesiones de CTE.

Tensiones en el clima laboral que puede reflejarse en fricciones en las relaciones interpersonales de los integrantes del colectivo, las cuales entorpecen el diálogo y el trabajo colaborativo.

Escasa agencia de algunos integrantes del colectivo docente para asumir responsabilidad y compromiso con su propia formación.

Como se destacó anteriormente, una función fundamental del CTE es impulsar el desarrollo profesional de docentes y directivos. En ese sentido, ofrecen la oportunidad de que entre pares reflexionen, compartan experiencias, saberes y aprendan mutuamente. Asimismo, como señala Gómez (2018), la participación en un cuerpo colegiado fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad que trabaja en conjunto.

No obstante, es importante reconocer las problemáticas y limitaciones derivadas de factores internos y externos de las sesiones del Consejo arriba mencionadas, ya que afectan la construcción efectiva de comunidades de práctica. Para lograr lo anterior se requiere fortalecer la escucha activa y el intercambio entre los docentes, fomentar un sentido de pertenencia a un proyecto compartido dirigido a la mejora de su práctica y el funcionamiento de la escuela, lo cual resulta necesario para que perciban las sesiones del CTE como oportunidades para su formación y desarrollo profesional, en lugar de meros procesos administrativos.

Conclusiones

Las opiniones y percepciones vertidas por las y los docentes en las redes sociales ponen de relieve que el CTE tiene el potencial de consolidarse como un espacio de formación continua y desarrollo profesional docente, en la medida que efectivamente se configure como una instancia de diálogo y toma de acuerdos para la mejora de la práctica de quienes participan, a partir del intercambio de experiencias y de la reflexión sobre la práctica en lo individual y en lo colectivo, en un entorno de confianza, colaboración y respeto. Para ello, las percepciones apuntan a superar limitaciones que se asocian a factores internos y externos a las escuelas, como el que, por indicación de las autoridades educativas, se circunscriba a actividades de actualización docente en el marco de reformas curriculares, o se centre en la atención de los asuntos administrativos de la escuela, actividad esta última que suele estar alejada de la reflexión sobre la práctica. Las limitaciones percibidas por las y los docentes también se refieren al tipo de liderazgo de las figuras directivas que conducen las sesiones del CTE y el uso del tiempo y de formatos en dichas sesiones, elementos que inciden en la estructura y dinámica de estas y que pueden volver al CTE un espacio vertical y condicionado.

Consolidar el carácter formativo de los CTE implica también impulsar acciones que fortalezcan el compromiso y agencia de docentes y directivos, así como la autonomía escolar para que se atiendan las prioridades de cada escuela, como señala Luna (2020) sin esperar que el Estado sea quien determine las funciones y el grado de injerencia de cada uno de los actores.

Referencias bibliográficas

de la Cruz Barrón, R. H. (febrero de 23 de 2023). Nuevo modelo educativo: docentes ante el cambio. Obtenido de Nueva Educación Latinoamericana: <https://revista.ilce.edu.mx/index.php/voces-docentes/3/374-nuevo-modelo-educativo-docentes-ante-el-cambio>

Diario Oficial de la Federación. (2017). ACUERDO número 15/10/17. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2019). DOF: 27/05/2019. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019#gsc.tab=0

Fundación para la investigación social avanzada. (23 de octubre de 2017). Etnografía virtual en redes sociales: El caso de Facebook. Obtenido de Fundación para la investigación social avanzada: <https://isdfundacion.org/2017/10/23/etnografia-virtual-no-2-etnografia-virtual-en-redes-sociales-el-caso-de-facebook-hei-man-2008/>

Gómez et.al. (2018). El Consejo Técnico Escolar. Obtenido de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713051749/pdf_1792.pdf

Gómez, F. (2018). El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo. Obtenido de ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5416/Consejo%20t%C3%A9cnico%20escolar.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

González Isasi, R. M., De la Garza Saldívar, C. H., & De León Hernández, M. E. (julio-septiembre de 2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. (Revista electrónica de investigación educativa, Ed.) Recuperado el 2023 de febrero de 15, de Scielo: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000300024#B15

Lima Gutiérrez , J. A., Carro Olvera, A., & Carrasco Lozano, M. E. (17 de noviembre de 2017). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. (U. N. CIDE, Ed.) Recuperado el 16 de febrero de 2023, de Revista electrónica Educare: [https://www.redalyc.org/journal/1941/194154980007/html/#:~:text=De%20manera%20institucional%2C%20los%20consejos,administrativas%20\(SEP%2C%202013b\).](https://www.redalyc.org/journal/1941/194154980007/html/#:~:text=De%20manera%20institucional%2C%20los%20consejos,administrativas%20(SEP%2C%202013b).)

Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. Obtenido de RLEE: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/61/344>

MEJOREDU. (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Recuperado el 16 de febrero de 2023, de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

MEJOREDU. (junio de 2021). Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026. Obtenido de <file:///C:/Users/KARLA~1/AVI/AppData/Local/Temp/peazip-tmp/.ptmp05DCC9/1.%20Documentos%20normativos%20y%20de%20pol%C3%ADtica%20Mejoredu/7%20MEJOREDU-Plan%20mejora%20form%20continua%2006.2021.pdf>

Mejoredu. (2023). Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes. Obtenido de Mejoredu: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-condiciones_institucionales_para_el_trabajo_colaborativo.pdf

SEP. (2022). Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana: aprendizaje colaborativo en el aula. Obtenido de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202003/202003-RSC-DUESsjdnDZ-6Ficha03_ACenelaula.pdf

SEP. (agosto de 2022). Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Obtenido de <file:///C:/Users/karla.avina/Desktop/Guia-CTE-Preescolar-Fase-Intensiva-2022-2023-v2.0.pdf>

SEP. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) . Obtenido de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

Villalpando, C. (14-16 de octubre de 2020). Actitudes docentes ante las sesiones del Consejo Técnico Escolar. Obtenido de Academia Journals: <file:///C:/Users/karla.avina/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/4EODN6IF/Actitudes%20docentes%20ante%20las%20sesiones%20del%20consejo%20t%C3%A9cnico%20escolar.pdf>

Tecnologías en educación

Identificación de procesos metacognitivos durante el uso educativo de inteligencia artificial por medio del modelo de Schraw y Dennison

Joaquin Navarro Perales
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y
Educación a Distancia, UNAM
joaquin_navarro@cuaieed.unam.mx

Resumen

La inteligencia artificial ha generado un amplio debate sobre su uso educativo, especialmente a partir del lanzamiento de ChatGPT. Los argumentos al respecto abarcan desde la mejora de la literacidad digital y habilidades de redacción, hasta el fomento del plagio y la dependencia tecnológica. El presente trabajo aborda el uso educativo de la inteligencia artificial, centrándose en el concepto de convivencialidad y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes. Se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los procesos metacognitivos que se pueden identificar en el discurso de estudiantes de nivel medio superior al describir su experiencia en una intervención didáctica mediada por inteligencia artificial? Y para responder a esta pregunta, se llevó a cabo una intervención didáctica con 25 alumnos de nivel medio superior en la que crearon un chatbot colaborativo sobre el tema del sistema digestivo. Posteriormente, se aplicó una encuesta para evaluar los procesos metacognitivos involucrados en su experiencia. En las respuestas de los estudiantes se identificaron principalmente los subprocesos metacognitivos de conocimiento procedural, conocimiento condicional, monitoreo, manejo de información y planeación del modelo de Schraw y Dennison. Sin embargo, las categorías de conocimiento declarativo, depuración y evaluación no fueron mencionadas. Este enfoque cualitativo para identificar los procesos metacognitivos directamente desde las voces de los estudiantes ofrece una metodología innovadora que destaca posibilidades del uso educativo de la inteligencia artificial vinculadas con la autonomía del aprendizaje. Los resultados podrían tener un efecto positivo sobre la resistencia de algunos profesores para incorporar la inteligencia artificial dentro del aula.

Palabras clave: *Inteligencia artificial, metacognición, autonomía del aprendizaje, chatbot, bachillerato.*

Introducción

La inteligencia artificial es una disciplina que se fundó desde 1956, sin embargo, el lanzamiento reciente de herramientas como ChatGPT ha abierto un gran debate sobre sus usos educativos. Por un lado, se habla de su potencial para la mejora de habilidades de redacción, generación de ideas y literacidad digital por parte de los estudiantes, mientras que por otro lado se teme el impacto que pueda tener en aspectos como el plagio académico o la dependencia de los estudiantes hacia la tecnología (Rudolph et al., 2023).

Para determinar el uso educativo ideal de la inteligencia artificial nos podemos auxiliar del término *convivencialidad*. Iván Illich (1973) acuñó este término para referirse al empleo de una herramienta que está al servicio de la persona que la utiliza, expande su radio de acción y fomenta su autonomía. Debido a lo anterior, un uso *convivencial* de la inteligencia artificial en educación se puede relacionar con el fomento de la autonomía de los estudiantes, lo cual va en el sentido contrario al impacto negativo de la dependencia tecnológica o la necesidad del plagio.

El presente trabajo se centra en uno de los componentes de la autonomía del aprendizaje y su relación con el uso educativo de la inteligencia artificial. De acuerdo con Tassinari (2012), la autonomía del aprendizaje es una capacidad de segundo orden de los alumnos para asumir el control de su proceso de aprendizaje en distinta medida y de distintas maneras según la situación. Para esta autora los componentes principales de la autonomía del aprendizaje son: cognitivo y metacognitivo (relacionado con el conocimiento, la conciencia y las creencias de los alumnos), un componente afectivo y motivacional (vinculado con sentimientos, emociones, voluntad y motivación), un componente orientado a la acción (reflejado en destrezas, conductas de aprendizaje y decisiones) y un componente social (encargado de aprender y negociar el aprendizaje con compañeros, asesores y profesores).

El objetivo del presente trabajo es identificar cuáles procesos metacognitivos se presentan en estudiantes de nivel medio superior al llevar a cabo una intervención didáctica mediada por inteligencia artificial. Algunas de las técnicas que se han utilizado para evaluar la metacognición durante el uso educativo de inteligencia artificial son formularios como el Cuestionario de Autorregulación académica (Ramachandran et al., 2019), el Inventario de Habilidades Metacognitivas (Hidayah et al., 2018), el Cuestionario sobre Objetivos de Rendimiento (Cloude et al., 2018), el Cuestionario de Estrategias motivadoras para el Aprendizaje (Dimitrova et al., 2017), e índices como el coeficiente de Hamman (Kautzmann y Jaques, 2019). Dichas técnicas tienen en común el uso de diversos indicadores numéricos que estiman el nivel de las habilidades metacognitivas, y reflejan la tendencia de un abordaje cuantitativo de la evaluación de la metacognición. Debido a ello, en este trabajo se propone realizar una encuesta al término de la intervención didáctica para que los alumnos describan su experiencia durante la intervención didáctica, y así llevar a cabo un análisis cualitativo de los resultados que nos permita centrarnos en las voces y experiencia de los alumnos participantes.

Tomando en cuenta lo anterior, la pregunta de investigación del presente trabajo es:

¿Cuáles son los procesos metacognitivos que se pueden identificar en el discurso de estudiantes de nivel medio superior al describir su experiencia en una intervención didáctica mediada por inteligencia artificial?

Marco teórico y metodológico

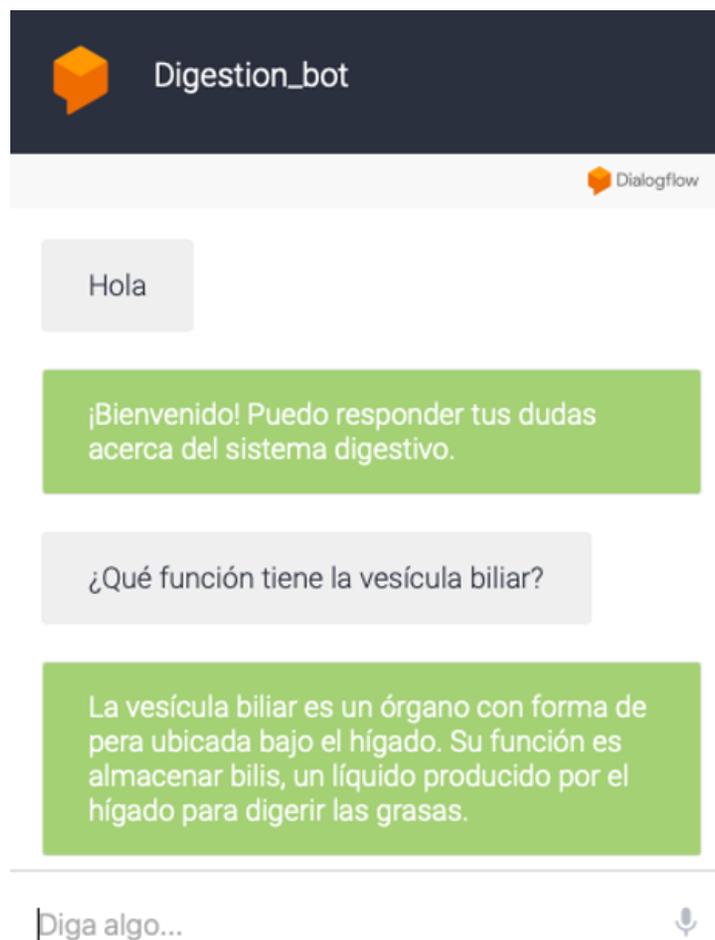
Se utilizó una metodología cualitativa a partir de una intervención didáctica en la que participaron 25 alumnos del grupo 635 de la asignatura Biología IV del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur. La intervención consistió en la creación colaborativa de un chatbot, es decir, un programa informático que interactúa con usuarios simulando una conversación humana por medio de texto, a través de una computadora (Chaix. et al., 2019).

La intervención se llevó a cabo por medio de dos sesiones sincrónicas de dos horas cada una por medio de la plataforma Zoom, más una actividad de trabajo asincrónico.

La primera sesión sincrónica comenzó con una exposición sobre fundamentos de la inteligencia artificial y chatbots, seguida de un tutorial sobre la plataforma Dialogflow en la cual los estudiantes elaboraron un chatbot de manera individual con preguntas y respuestas de un tema libre. Una vez que terminaron sus chatbots, se les pidió que la actividad asíncrona consistiría en redactar las preguntas y respuestas más relevantes sobre un tema de su asignatura, la profesora del grupo pidió a los estudiantes que eligieran el tema a trabajar y el grupo eligió el sistema digestivo.

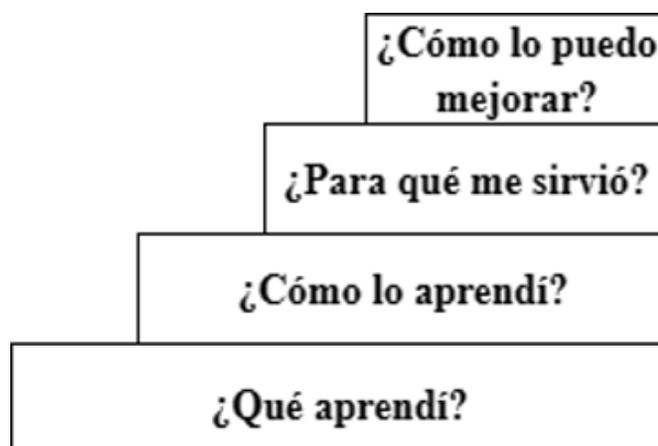
En la segunda sesión sincrónica se dividió a los estudiantes en seis grupos dentro de la sesión de Zoom para que implementaran un chatbot colaborativo con base en las preguntas y respuestas que ya habían redactado de manera asíncrona. Cada equipo contó con una hora para implementar su chatbot y después de ello se pidió que un miembro de cada equipo compartiera su pantalla en plenaria y mostrara el chatbot de su equipo funcionando (Navarro et al., 2022). En la Fig. 1 se muestra uno de los seis chatbots elaborados por los estudiantes, llamado Digestion_bot:

Tabla 1. Ejemplo de chatbot elaborado por los alumnos del CCH-Sur



Al final de la segunda sesión sincrónica se compartió con los alumnos un formulario de Google Forms con las cuatro preguntas de la escalera de la metacognición (Swartz y Perkins, 2017) que se muestran en la figura a continuación.

Figura 2. Escalera de la metacognición de Swartz y Perkins



La encuesta fue contestada por 21 alumnos, y a partir de sus respuestas se realizó una codificación deductiva en la que se tomaron como categorías los 8 subprocesos del modelo de metacognición de Schraw y Dennison (1994). Dicho modelo divide la metacognición en dos componentes: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. El primer componente a su vez se divide en tres subprocesos:

- Conocimiento declarativo. Conocimiento de las competencias, recursos intelectuales y habilidades de uno mismo como aprendiz.
- Conocimiento procedural. Conocimiento acerca de cómo implementar procedimientos de aprendizaje.
- Conocimiento condicional. Conocimiento acerca de cuándo y por qué implementar procedimientos de aprendizaje.

Mientras el segundo componente se divide en cinco subprocesos:

- Planeación: establecimiento de metas y asignación de recursos antes del aprendizaje.
- Manejo de información: competencias y secuencias estratégicas usadas para procesar información eficientemente.
- Monitoreo: valoración del propio aprendizaje o uso de estrategias.
- Depuración: estrategias usadas para corregir errores de comprensión y desempeño.
- Evaluación: análisis del desempeño y efectividad de las estrategias después del episodio de aprendizaje.

Los componentes y subprocesos de dicho modelo se muestran en la Tabla 3.

Figura 2. Modelo de metacognición de Schraw y Dennison

Componentes	Subprocesos
Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo
	Conocimiento procedural
	Conocimiento condicional
Regulación de la cognición	Planeación
	Manejo de información
	Monitoreo
	Depuración
	Evaluación

En las respuestas de los alumnos fueron identificados cinco de los ocho subprocesos metacognitivos del modelo: conocimiento procedural, conocimiento condicional, monitoreo, manejo de información y planeación.

Resultados y conclusiones

La categoría con mayor número de apariciones fue conocimiento procedural, sumando un total de 4 apariciones por medio de las siguientes frases:

- “Aprendí a buscar distintas formas de reforzar y obtener nuevos conocimientos con herramientas gratuitas”.
- “También me ayudo [sic] a encontrar una nueva forma de estudio (a mi parecer, o bueno, pienso que puedo usar esta lección para mi aprendizaje)”.
- “Aparte de aprender a hacer un chatbot de manera sencilla... me di cuenta de que puede ser un gran método de estudio”.
- “Sirvió... para descubrir un método de estudio y tal vez, algún proyecto que quiera hacer relacionado con el chatbot”.

La categoría conocimiento condicional se identificó tres veces:

- “Haciendo el chatbot, puedo ayudar a otros a repasar de manera concreta, fácil y rápida, un tema”.
- “También para poder introducir o ayudar a cualquier persona en algún tema”.
- “Aprender a realizar un chatbot y tengo pensado emplearlo para algunas tareas de otras materias”.

La categoría monitoreo tuvo un total de tres apariciones:

- “...Para poder autoevaluarme sobre el tema que decidimos trabajar (sistema digestivo), así pude ver si de verdad había aprendido o comprendido el tema”.
- “...aprendí algo respecto a mí. A lo que me refiero con lo anterior es que, formular estas preguntas me ayudaron a repasar el tema (y olvidé varias cosas)”.
- “Así como también a poder reconocer mi aprendizaje (autoevaluarme)”.

La categoría manejo de información se identificó dos veces:

- “Para poder tener una forma rápida e interactiva de repasar todos mis conocimientos como si fuese una discusión constructiva con un amigo”.
- “Practicando más, comentándolo a otras personas y explicárselos [sic] para que yo lo refuerce de cierta forma”.

Mientras la categoría planeación se identificó una sola vez, en una frase que también fue identificada como parte del conocimiento condicional.

- “Aprender a realizar un chatbot y tengo pensado emplearlo para algunas tareas de otras materias”.

Las categorías conocimiento declarativo, depuración y evaluación no fueron identificadas en las respuestas de los estudiantes.

En conclusión, los subprocesos metacognitivos identificados en el discurso de los estudiantes se enfocan en cómo y cuándo utilizar procedimientos de aprendizaje (conocimiento procedural y condicional), valorar su propio aprendizaje (monitoreo), procesar información de manera eficiente (manejo de información) y asignar recursos antes del aprendizaje (planeación).

El número total de ocasiones en las que alguna de las ocho categorías fue identificada fue de 13. Tomando en cuenta que la encuesta fue respondida por 21 estudiantes sabemos que no todos hicieron referencia a algún subproceso metacognitivo, sin embargo, las respuestas etiquetadas representan evidencia de la presencia de procesos cognitivos de segundo orden expresados directamente por los participantes. Dicha evidencia apoya el uso convivencial de la inteligencia artificial en educación, es decir, vinculado a la autonomía de los estudiantes.

La relevancia científica de este trabajo se centra en dos aportaciones: la primera es la propuesta de una metodología cualitativa para identificar subprocesos metacognitivos directamente desde las voces y experiencia de los estudiantes, por medio de la escalera de la metacognición y el modelo de Schraw y Dennison. La segunda aportación es la evidencia conformada por 13 referencias a subprocesos metacognitivos específicos en el discurso de los estudiantes al describir su experiencia durante el uso educativo de inteligencia artificial. La relevancia social de este trabajo se vincula con el debate reciente sobre los efectos negativos del uso educativo de la inteligencia artificial, ya que sustenta el vínculo entre autonomía del aprendizaje y uso de la inteligencia artificial. Lo anterior avanza en una dirección contraria a las preocupaciones sobre el uso irresponsable de dichas herramientas, como la dependencia tecnológica y el uso de la información resultante sin revisarla previamente ni aprender de ella. En ese sentido, se espera que trabajos como este disminuyan la resistencia de los docentes al uso de la inteligencia artificial en las aulas.

Como parte del trabajo futuro, se podría abordar la relación entre el uso educativo de la inteligencia artificial y el resto de los componentes de la autonomía del aprendizaje (afectivo, social y orientado a la acción), así como utilizar fuentes de datos que permitan ampliar el alcance de la encuesta, como podrían ser las entrevistas a profundidad y los grupos focales.

Referencias bibliográficas

Chaix, B., Bibault, J.-E., Pienkowski, A., Delamon, G., Guillemassé, A., Nectoux, P., y Brouard, B. (2019). When Chatbots Meet Patients: One-Year Prospective Study of Conversations Between Patients With Breast Cancer and a Chatbot. *JMIR Cancer*, 5(1). <https://doi.org/10.2196/12856>

Cloude, E. B., Taub, M., y Azevedo, R. (2018). Investigating the Role of Goal Orientation: Metacognitive and Cognitive Strategy Use and Learning with Intelligent Tutoring Systems. En R. Nkambou, R. Azevedo y J. Vassileva (Eds.), *Intelligent Tutoring Systems. ITS 2018. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 10858, pp. 44–53). https://doi.org/10.1007/978-3-319-91464-0_5

Dimitrova, V., Lau, L., Piotrkowicz, A., Weerasinghe, A., & Mitrovic, A. (2017). Using learning analytics to devise interactive personalised nudges for active video watching. *UMAP 2017 - Proceedings of the 25th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*, 22–31. <https://doi.org/10.1145/3079628.3079683>

Hidayah, I., Adji, T. B., Setiawan, N. A., y Abd Rahman, N. (2018). Enhancing student clustering to generate adaptive metacognitive instructions in learning system for vocational high school. *International Journal of Innovation and Learning*, 24(4), 419–436. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2018.095367>

Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Nueva York: Harper and Row

Kautzmann, T. R., y Jaques, P. A. (2019). Effects of adaptive training on metacognitive knowledge monitoring ability in computer-based learning. *Computers & Education*, 129, 92–105. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.017>

Navarro, J., Sánchez, V., Rosas, L. y Pacheco, R. (2022). Fomento de habilidades metacognitivas desde un enfoque ecosistémico mediante el desarrollo de chatbots. En E. Ruíz-Velasco y J. Bárcenas (Coord), *Tecnologías emergentes en educación*. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación.

Ramachandran, A., Huang, C.-M., y Scassellati, B. (2019). Toward Effective Robot–Child Tutoring: Internal Motivation, Behavioral Intervention, and Learning Outcomes. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*, 9(1). <https://doi.org/10.1145/3213768>

Rudolph, J., Tan, S., y Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

Swartz, R. y Perkins, D. (2017). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Nueva York: Routledge.

Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40. <https://doi.org/10.37237/030103>

La Educación ante la desinformación. Propuestas formativas para la participación cívica digital

María José Hernández Serrano
Universidad de Salamanca (España)
mjhs@usal.es

Noelia Morales Romo
Universidad de Salamanca (España)
noemo@usal.es

Beatriz Morales Romo
Universidad de Salamanca (España)
bemor@usal.es

Zulima Sánchez Sánchez
Universidad de Salamanca (España)
zulimas@usal.es

Resumen

El concepto de desinformación es discursivo y evolutivo, con efectos que involucran a toda la ciudadanía, especialmente a los usuarios de redes sociales, por ser medios de alto consumo y difusión. Incluye fenómenos como fake-news, propaganda, discursos de odio y phishing, exigiendo actitudes críticas y responsables para contrastar y desmentir la información errónea o malintencionada. Aunque mayoritariamente se ha asociado a la propagación de noticias falsas, el abordaje de la desinformación va más allá del periodismo y se extiende a otras áreas entre las que destacamos las educativas. Este trabajo presenta una síntesis interpretativa para explorar el conocimiento actual y una investigación documental a nivel nacional y europeo. Los resultados apuntan a profundas consecuencias de la desinformación, ya que no sólo contribuye a reforzar intereses comerciales o políticos, sino que refuerza la difusión de la intolerancia, el miedo y los discursos de odio. Entre las causas principales se señala la falta de alfabetización mediática de la ciudadanía como factor clave. En cambio, disponer de esta formación permitiría discernir la autenticidad de fuentes y saber cómo compartir contenidos adecuadamente, así como la falta de educación en pensamiento crítico y responsabilidad social en el manejo de información. Para concluir, se destaca la necesidad de propuestas formativas para la participación cívica digital, presentando un marco de competencias que se ha elaborado a partir de los datos recabados en uno de los dos proyectos que sostienen esta contribución, con 3 dimensiones, 9 áreas y 27 competencias para la alfabetización mediática, digital y cívico-crítica.

Palabras clave: *Educación digital, alfabetización mediática, desinformación, participación cívica*

Introducción

Como concepto, la desinformación es discursiva y evolutiva (García-Marín y Salvat, 2021) y su efecto relacional involucra a toda la ciudadanía, especialmente a los usuarios y usuarias de redes sociales. Desde *fake-news*, propaganda, discursos del odio, revenge-porn, ciberacoso, *phishing* o incluso algoritmos y ecos confirmatorios, todos ellos refieren a fenómenos de desorden informativo, relacionados con la desinformación y el uso de información malintencionada. A su vez, todos ellos requieren que la ciudadanía desarrolle una actitud crítica y responsable de sus acciones cotidianas en un proceso participativo para dejar su huella cultural y creativa (Osuna et al, 2018). Con ello, el abordaje del problema excede al ámbito periodístico, involucrando otras áreas de prevención e intervención, como la educativa. Esta es una visión más amplia de la alfabetización mediática e informacional, que exige actitudes críticas y hábitos responsables que están allanando el camino de nuevas info-habilidades, más allá del mero fact-checking o verificación. Dicha propuesta es cercana a los planteamientos de Biesta, desde la pedagogía de la respuesta, quien busca ayudar al alumnado a emitir juicios, experimentar respuestas, generar críticas y, lo que es más importante, comprender la complejidad de la cibercultura (Lena et al, 2022).

En este trabajo se presentan los resultados de un amplio estudio documental guiado por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las causas y consecuencias de la desinformación? ¿Cómo puede prevenirse la desinformación mediante la educación? ¿Qué competencias informativas y contenidos formativos son necesarios para luchar contra la desinformación y fomentar la participación cívica-digital? Para finalizar, a partir de los resultados se presenta una propuesta de Marco de Competencias mediáticas e informacionales con el fin de aumentar el aprendizaje básico en tres áreas clave, destinado a profesorado, con especial atención a aquel que trabaja con alumnado vulnerable.

Marco teórico

La ciudadanía, y en particular los jóvenes, acceden cada vez más a las noticias a través de las redes sociales y otras plataformas en línea. Hoy en día, el ecosistema informativo digital es variado y contempla nuevos roles participativos, tanto en la creación como en la difusión de la información a través de distintos espacios de interacción digital. Sin embargo, esta variedad de espacios y la facilidad de publicación y difusión de información digital también están ayudando a la polarización de la sociedad y a la división de opiniones en torno a dualismos simplistas que se crean y difunden de forma deliberada para agitar a la ciudadanía, incrementando la proliferación del fenómeno desinformativo (Pertusa, 2023). Los efectos se acrecentarán aún más con la automatización de algoritmos de inteligencia artificial (Meso-Ayerdi, Peña-Fernández & Larrondo-Ureta, 2023).

Nuestra premisa de partida sobre las causas de esta problemática es que en Europa hay una población cada vez más vulnerable infodemográficamente que carece de los conocimientos mediáticos e informativos necesarios para distinguir entre la información fiable y con base científica, y la información poco fiable y/o falsa.

Si bien la desinformación como fenómeno creciente en redes sociales ya existía, se acrecentó durante la pandemia provocada por la COVID-19, siendo empleado por la Organización Mundial de la Salud el término infodemia para referirse a un exceso de información acerca de un tema, en este caso sobre la pandemia, incluyendo la información falsa o engañosa, tanto en entornos digitales como físicos. El concepto de infodemiología y de personas vulnerables nos sitúa en la etapa de pospandemia. Desde el punto de vista de la infodemiología, se considera que ésta ha surgido en las dos últimas décadas, principalmente en el contexto de la investigación sobre cómo responden las personas a la información sobre salud pública. La infodemiología se refiere al estudio de los determinantes y la distribución de la información y la desinformación sanitarias (Eysenbach, 2002).

En este contexto, los infodemográficamente vulnerables son las personas que, por diversos motivos, se enfrentan a barreras para acceder a la información sanitaria o que no se benefician de ella. Nielsen et. al. (2020) se refieren a los vulnerables a la infodemia como una pequeña, pero significativa y creciente parte de la población, con mayor riesgo de estar (en el mejor de los casos) menos informada que el público en general y, (en el peor de los casos) de estar desinformada y ser más susceptible a la desinformación absoluta.

Esta vulnerabilidad se ha relacionado con factores que determinan el acceso a los recursos sanitarios en general, como los bajos ingresos, el sexo, el origen étnico y la situación residencial (Choukou et. al., 2022). También se ha relacionado directamente con los niveles de alfabetización digital; de hecho, se ha argumentado que los adultos mayores comparten noticias falsas en las redes sociales con más frecuencia que los adultos jóvenes, no debido a una disminución de la eficacia cognitiva, sino porque los adultos mayores tienen menos conocimientos digitales que los adultos jóvenes (Brashier y Schacter, 2020).

Sin embargo, otras investigaciones sugieren que la vulnerabilidad infodémica también puede definirse por una tendencia a gravitar hacia la desinformación, o a buscarla activamente para justificar una determinada posición ideológica o imagen de uno/a mismo. Un estudio reciente de OFCOM -el organismo regulador de los servicios de comunicación en el Reino Unido- analizó a las personas que se definen a sí mismas como cuestionadoras de las fuentes de los medios de comunicación dominantes y están abiertas o sienten curiosidad por las fuentes alternativas no dominantes (Kristjánsson et al., 2021).

También se considera que los niños y los jóvenes tienen dificultades infodemográficas, ya que constituyen un amplio grupo destinatario que ha sido identificado en diversos estudios como colectivo que tiende a mostrarse seguro de sí mismo y dispuesto a asumir riesgos de desprotección hacia su intimidad, incluso aunque hubieran recibido alfabetización mediática e informacional (Lena et al., 2022). Según Herrero-Curiel y La-Rosa (2022), los menores tienden a expresar confianza en sus competencias mediáticas e informativas; aunque se consideraran expertos en habilidades básicas como la búsqueda de información, en otros aspectos como la crítica de fuentes, u otras habilidades avanzadas como el pensamiento crítico y el análisis, la interpretación y la creación de información, se sienten menos expertos, manifestando que les resulta difícil formular problemas y localizar y evaluar información.

Otros estudios informan también de las dificultades de los niños y jóvenes para discriminar entre información y opinión porque, aunque se consideran capaces de diferenciar entre noticias y bulos, son incapaces de distinguir entre noticias falsas y reales. Es más, según los profesores, el consumo de medios entre su alumnado es acrítico, alimentado por el consumo compulsivo de medios audiovisuales y digitales (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2022). A escala europea, las directrices de la Unión Europea para profesorado (Tomé et al., 2022) también consideran a los jóvenes como grupo vulnerable.

En síntesis, la investigación sugiere que hay tres grandes categorías de personas vulnerables a la desinformación online: las personas que están confundidas acerca de lo que es verdadero o falso, lo que sugiere que el conocimiento o diversas alfabetizaciones son un factor primario; las personas que tienen fuertes creencias preexistentes o motivaciones ideológicas que conducen a un razonamiento motivado; y las personas que no reflexionan lo suficiente sobre la verdad o la exactitud del contenido de las noticias que se encuentran en los medios sociales (Scherer y Pennycook, 2020).

En este contexto, para prevenir la desinformación en los colectivos más vulnerables se requiere que los educadores/as adquieran las competencias digitales y pedagógicas necesarias para mejorar la alfabetización mediática e informacional de sus educandos. En la Declaración de Seúl de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) (UNESCO, 2020) se reconoció además, que la defensa contra la desinformación se alineaba con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular: con la Meta 10 (Acceso a la información), el ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas, el ODS 4 sobre Educación de calidad para todos, el ODS 5 sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, el ODS 8 sobre empleos decentes y crecimiento económico, y el ODS11 sobre ciudades y comunidades sostenibles. Se trata, por tanto, de un esfuerzo global por capacitar a la ciudadanía reforzando su capacidad para pensar de forma crítica, para evaluar la fiabilidad de la información virtual y para comprender plenamente los mecanismos que dan forma a las interacciones en línea.

Marco metodológico

La revisión de las acciones formativas se ha realizado a través de una síntesis interpretativa, descrita por Barry, Merkebu y Varpio (2022) como: “síntesis narrativa enraizada cronológicamente” para explorar por qué y cómo es nuestro conocimiento actual, con el fin de proporcionar direcciones de investigación-acción. Este enfoque interpretativo requiere considerar una amplia gama de sectores donde se desarrolla formación para la prevención educativa de la desinformación (educación escolar, educación profesional, educación superior y de adultos).

El análisis del mundo de la vida recoge las historias tanto de los educadores y educadoras como del alumnado vulnerable (Patton, 1990). Su objetivo es captar la experiencia vivida desde la perspectiva de aquellos cuya voz normalmente no se escucha (Ashworth, 2003). El análisis pretende responder a preguntas que hasta ahora no han sido respondidas de forma adecuada desde la investigación actual: ¿Qué se siente al ser alguien que cree que todo lo que está en línea son noticias falsas? ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la desinformación?

El análisis del mundo de la vida registra esta experiencia vivida en términos de cinco constructos: Mundo vital: se centra en la experiencia vivida de la desinformación; Temporalidad: cómo las personas vulnerables experimentan el tiempo; Espacialidad: se interesa por cómo las personas vulnerables dan sentido al mundo a través de estructuras y límites geográficos y cómo éstos limitan la información; Corporalidad: se centra en el cuerpo y el espacio físico en el que opera el cuerpo e Intersubjetividad: se focaliza en las interrelaciones y la comunicación y cómo éstas estimulan o limitan la información. Así mismo, el análisis del mundo de la vida desarrollado en el estudio utiliza los mismos constructos analíticos para responder a las preguntas de investigación con dos colectivos clave que han conformado una muestra vinculada al ámbito educativo: docentes y discentes. Con el profesorado se busca identificar cómo podría comprometerse más activamente como colaborador con el alumnado vulnerable, en consonancia con la Agenda 2030. Respecto al alumnado, se pretende conocer sus percepciones, sus experiencias y principales demandas respecto a la desinformación.

El análisis se ha realizado a través de una indagación nacional en los cinco países que integran el proyecto (Portugal, Reino Unido, Suecia, Italia y España) y posteriormente a nivel europeo. En el caso de los educadores, se realizaron 6 grupos focales interactivos y 13 entrevistas individuales estructuradas, y para el alumnado vulnerable 10 grupos de discusión interactivos.

Resultados y conclusiones

La idea principal que arrojan los encuestados para comprender las causas y las consecuencias es que las acciones más dañinas de la desinformación están diseñadas, es decir, que no son accidentales, sino que están fabricadas. En este sentido, el diseño de la desinformación persigue amenazas claras a los valores democráticos: desconfianza en los medios de comunicación, difusión de ciencia falsa o desacreditada, impacto en el bienestar psicofísico, consecuencias en la economía (robo de dinero e identidad), alteraciones sociales, desarrollo de teorías conspirativas, discursos del odio y daño reputacional a la persona afectada por el contenido de las *fake news*.

Muchos educadores entrevistados consideran que el mayor reto para los alumnos y alumnas vulnerables es la ubicuidad y omnipresencia de los canales de las redes sociales. Su percepción es que el alumnado -especialmente los jóvenes- está sobreexpuesto a la información. Esto refuerza sus patrones habituales e incuestionables de interpretación y comprensión de la información, como ya mencionaban los estudios sobre la seguridad y autoconfianza en sus habilidades informacionales (Herreo-Curiel y La Rosa, 2022). Los estudiantes más jóvenes pueden creer que son menos susceptibles a la desinformación. Sin embargo, pueden pasar más tiempo en las redes sociales, donde es más probable que estén expuestos a la desinformación y la compartan.

El principal reto para los educadores es contrarrestar a los *influencers* de los medios sociales para animar a los jóvenes a no limitarse a aceptar lo que dicen y a interesarse más por profundizar en la información digital que encuentran. Los contenidos interactivos (por ejemplo, los que se comparten en las redes sociales) se consideran más atractivos y, por tanto, más creíbles. Además, los participantes que trabajan en el sector de la educación secundaria señalaron que los educadores carecen de competencias y conocimientos sobre la vida digital de los jóvenes, con lagunas en el conocimiento tanto de las tecnologías (aplicaciones y herramientas) que utilizan los jóvenes, como de los tipos de contenidos a los que acceden. Esto plantea dificultades a la hora de proteger a los alumnos vulnerables de los riesgos en línea y la desinformación, ya que no tienen una idea clara del problema real que experimentan los jóvenes.

La mayor parte de los educadores coinciden en señalar que los alumnos/as vulnerables son más propensos a sentirse atraídos por la desinformación y a experimentar sus efectos negativos. Describieron al alumnado vulnerable como aquel que tiene una vida familiar disfuncional, baja autoestima, que presenta trastornos cognitivos, etc., porque podrían ser más propensos a carecer de habilidades de pensamiento crítico, a mostrar escasas habilidades de gestión de conflictos y emociones, y a tener problemas para distinguir la desinformación.

Otro de los resultados más destacados revela la desconfianza, por parte de educadores, educandos y ciudadanía en general, de los principales medios de comunicación, así como de los sistemas políticos y sociales, que pueden hacer que las personas vulnerables corran un mayor riesgo de aislamiento o de dependencia de redes y fuentes de información alternativas.

De forma similar, algunos educadores y alumnos mencionaron problemas con la sobrecarga de información y dificultades para navegar debido al volumen excesivo de información digital, ya señalado en la literatura como intoxicación informativa, infoxicación, o infosaturación (Aguaded, 2014; Dias, 2014). Esto plantea un reto formativo clave para enseñar cómo manejar la complejidad creada por la cantidad y la velocidad, entendiendo que es muy importante enseñar habilidades y actitudes que contrarresten estas características de la cultura digital, como la verificación y el pensamiento crítico.

La denominada “avalancha de información” ha dificultado el consumo crítico de contenidos, especialmente para las generaciones más jóvenes (Rose y Meyer, 2002), señalando que el consumo compulsivo de información incrementa los efectos de la exclusión digital, ya que la falta de acceso a los medios de comunicación y a la formación en alfabetización informacional necesaria para adquirir competencias como el pensamiento crítico se ve limitada, y excluye a algunos colectivos que no pueden participar de manera plena en los espacios digitales.

Finalmente, en cuanto a las opiniones de los educadores sobre las áreas de contenido en las que se debería formar y prevenir al alumnado más vulnerable, se identificaron las áreas "básicas" de AMI (saber cómo buscar, saber cómo seleccionar información, comprobar la autoría, etc.) añadiendo otras más específicas como la comprobación de hechos, el reconocimiento de noticias falsas, el uso responsable y la protección de datos personales, y el conocimiento y la capacidad de utilizar medios digitales y sociales. Del mismo modo, los educadores destacaron una serie de habilidades sociales como la empatía y la escucha activa, el pensamiento crítico, la argumentación y las habilidades retóricas y "habilidades de persuasión" que ayudarían a los futuros ciudadanos a saber cómo participar de manera responsable y crítica en los medios digitales.

Todos estos resultados informan de las profundas consecuencias en la opinión pública sobre temas importantes en torno a: el cambio climático, las relaciones políticas, la salud pública (Covid-19) y la desconfianza creciente en las instituciones. Ya sean mentiras intencionadas, contenidos exagerados o no verificados, todo ello se utiliza para reforzar un pensamiento con un interés particular, comercial o político. También, para la difusión de intolerancia, inseguridad o miedo a grupos vulnerables o temas controvertidos para inducir decisiones y polarización, incluso discursos de odio y violencia.

Como conclusión, entre las principales causas señaladas se encuentran dos carencias formativas en la ciudadanía, que constituyen dos líneas estratégicas en el desarrollo de propuestas formativas para la participación cívica digital: (1) la falta de alfabetización mediática para determinar la autenticidad y credibilidad de una fuente y compartir contenidos de forma masiva y (2) la falta de educación en el pensamiento crítico, conciencia y responsabilidad social para distinguir, seleccionar y gestionar adecuadamente la información producida y consumida.

Teniendo en cuenta estos resultados, en el marco de los proyectos en los que se desarrolla este estudio, se ha desarrollado una propuesta formativa a través de un marco de competencias. En el desarrollo de este marco se han considerado que gran parte de los esfuerzos en el campo estudio y la prevención de la desinformación -en términos de comprensión de sus causas relacionales, consecuencias y contraestrategias- se ha centrado en los hechos y su comprobación. Sin embargo, cada vez hay más interés por una visión más amplia de la desinformación y la alfabetización mediática e informacional que tenga en cuenta el contexto sociocultural y socioeconómico más amplio de la cibercultura, y que explore conceptos como pensamiento crítico, democracia participativa y variables interseccionales para crear nuevas herramientas que combatan la desinformación.

El Marco de Competencias ha considerado prioritarias tres áreas de contenidos para lograr la formación cívico-crítica de los ciudadanos ante la desinformación:

Área 1. Competencias contextuales, que se centra en el desarrollo de la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar, crear y difundir información de forma segura y adecuada a través de las tecnologías digitales. Se refiere a la necesidad de que los educadores comprendan el panorama de la alfabetización mediática e informacional, así como el ámbito de la desinformación, sus causas y sus consecuencias. También hace referencia al uso de habilidades como la argumentación, el pensamiento crítico y la evaluación de los medios de comunicación y la información, destacados en los marcos de la UNESCO como las "habilidades blandas", tales como la empatía, la comunicación intercultural y la gestión de las relaciones que se requieren para trabajar con prejuicios, estereotipos o creencias arraigadas.

Área 2. Competencias básicas de AMI, que se centra en ayudar a los educadores/as a adquirir los conocimientos y capacidades esenciales en materia de alfabetización mediática e informacional que, a su vez, ayudarán a las personas vulnerables a mejorar su alfabetización mediática e informacional. Abarca áreas clave como la búsqueda, el acceso y la verificación de información y contenidos en línea; el análisis y la comparación de información y contenidos, y la seguridad y el uso responsable.

Área 3. Competencias tecnopedagógicas que se focaliza en dos aspectos clave que son específicos para la prevención de la desinformación según los resultados más destacados por los educadores y alumnado entrevistados. En primer lugar, la necesidad de aplicar herramientas -en particular digitales- que permitan a los educadores diseñar e impartir actividades de enseñanza y aprendizaje que funcionen eficazmente en el aula cuando impartan formación en AMI. En segundo lugar, la necesidad de dotar a los educadores de las habilidades necesarias para trabajar específicamente con alumnos "infodemográficamente vulnerables". Un objetivo clave es capacitar a los educadores para que ayuden a los ciudadanos a participar en el discurso público de forma responsable, contribuyan a crear resiliencia mediática e informativa y reduzcan el impacto negativo de la desinformación. Esta participación responsable se centra en fomentar hábitos positivos de interacción y comportamiento digital. Ésta última es la más relacionada con la dimensión más amplia de la participación cívica.

Cada uno de estos tres ámbitos competenciales está asociado a tres áreas de competencia. Cada área de competencia abarca tres competencias específicas, lo que supone 27 competencias en total.

A continuación, se desarrollan de manera detallada las competencias incluidas en estas tres áreas.

En el Área 1 Competencias contextuales se encuentran tres unidades, sobre conceptos de la desinformación, así como actitudes sociales o competencias blandas como la inteligencia colaborativa y la gestión de interacciones sociales, incluyendo las interacciones digitales:

La Unidad 1. Competencias conceptuales y analíticas, que se divide en tres temas:

- 1.1 Sistemas y estructuras de información y medios de comunicación, para entender cómo funcionan los medios de comunicación y la información y quiénes son los actores clave en este campo.
- 1.2 Información errónea causas y consecuencias, para comprender y aplicar las teorías y conceptos de la desinformación, su funcionamiento, sus repercusiones y cómo abordarla.
- 1.3 Pensamiento crítico, para comprender y aplicar el pensamiento crítico, incluidas la lógica y la argumentación.

La Unidad 2 se compone de los conocimientos más básicos para genera Inteligencia Colaborativa, también se divide en tres temas:

- 2.1 Empatía, como la capacidad para percibir las emociones de los demás e imaginar lo que otra persona puede estar pensando o sintiendo.
- 2.2 Autoconciencia emocional y confianza en uno mismo, como la capacidad para tener una visión positiva de uno mismo y comprender las propias emociones y sus efectos en el comportamiento.
- 2.3 Adaptabilidad, como la capacidad para afrontar y adaptarse a los retos.

Y la Unidad 3. Gestión de conflictos y relaciones, que aborda tres temas:

- 3.1 Asertividad, como la capacidad de expresar los propios pensamientos, sentimientos y creencias sin violar los derechos de los demás.
- 3.2 Comunicación intercultural, como la capacidad para desarrollar una interacción positiva y productiva con personas de diferentes orígenes culturales y perspectivas.
- 3.3 Gestión de conflictos, como la capacidad para reconocer y gestionar posturas y comportamientos conflictivos de forma constructiva y ética.

El Área 2 Competencias básicas de AMI se centra en tres unidades y agrupa nueve temas:

La Unidad 4. Búsqueda y evaluación de información y medios de comunicación, que incluiría los temas:

- 4.1 Medios de comunicación y fuentes de información, plataformas y herramientas de evaluación y valoración, que busca comprender las fuentes de los medios de comunicación y la información en línea, su validez y autenticidad y qué plataformas y herramientas se utilizan para validar y evaluar las fuentes.
- 4.2 Medios de comunicación en línea y acceso a la información y evaluación, que pretende enseñar a acceder, analizar y comparar medios e información en línea.
- 4.3 Trabajar con evidencias, que enseña a comprender y saber aplicar pruebas para evaluar los medios de comunicación y la información en línea.

La Unidad 5. Identidad, seguridad y protección, se compone de tres temas:

- 5.1 Comprender la vida en línea, que proporciona información sobre cómo mantenerse al día respecto a los comportamientos en línea y las necesidades de AMI de los alumnos vulnerables y proporcionar apoyo para satisfacerlas.

- 5.2 Seguridad en línea seguridad en línea, que proporciona pautas y medidas para garantizar el bienestar físico, psicológico y social de los alumnos vulnerables en línea.
- 5.3 Uso responsable, que es la competencia que ayudaría a los alumnos a utilizar las tecnologías digitales y a comportarse de forma responsable en entornos digitales. Esta competencia es esencial porque muestra a los educandos los principales retos y riesgos a los que se enfrentan las personas, especialmente las más vulnerables, cuando utilizan plataformas, servicios y herramientas digitales.

Por último, la Unidad 6. Uso de recursos y contenidos, que compone de los temas:

- 6.1 Selección de contenidos y recursos AMI, donde se enseña a buscar, identificar, evaluar y seleccionar recursos en línea para la enseñanza de AMI, considerando el objetivo específico, el contexto, el enfoque de participación y el grupo de usuarios, al seleccionar los recursos y planificar su uso educativo.
- 6.2 Creación y modificación de recursos en línea para la enseñanza y el aprendizaje permanente, que enseñaría cómo modificar y desarrollar los recursos existentes con licencia abierta para la enseñanza y otros recursos cuando esté permitido, es decir, crear o co-crear nuevos recursos para la enseñanza AMI con grupos vulnerables.
- 6.3 Gestión, protección y puesta en común de los recursos en línea AMI, que enseñaría a los educadores a organizar los contenidos AMI y ponerlos a disposición de los alumnos y otros destinatarios, ayudándoles a protegerse eficazmente de los contenidos digitales sensibles, erróneos o malintencionados.

Para finalizar, el Área 3: Competencias tecno-pedagógica específicas para la inclusión, se compone de otras tres unidades:

La Unidad 7. Enseñanza y aprendizaje, se concreta en tres temas:

- 7.1 AMI Diseño y planificación del aprendizaje, que permite a los educadores saber cómo diseñar actividades que apoyen la adquisición de competencias AMI por parte de alumnos vulnerables.
- 7.2 Entornos de aprendizaje AMI, que les enseña a comprender, elegir y configurar las herramientas pedagógicas adecuadas para las distintas situaciones de aprendizaje.
- 7.3 AMI Orientación y apoyo, que busca activamente formas de ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades, opciones y toma de decisiones mediante la orientación y el apoyo adecuados.

La Unidad 8. Capacitar a los alumnos vulnerables, incluye los siguientes tres temas:

- 8.1 Accesibilidad e inclusión, para garantizar la accesibilidad de todos los alumnos vulnerables, incluidos los que tienen necesidades complejas, a los recursos y actividades de aprendizaje y desarrollo del módulo de Aprendizaje Permanente.
- 8.2 Atraer activamente a los alumnos vulnerables, para saber cómo utilizar métodos pedagógicos, en particular las tecnologías digitales, para apoyar la participación activa y creativa de los alumnos/as vulnerables en las asignaturas de AMI.
- 8.3 Creación de contenidos AMI para la capacitación, que busca incorporar a la enseñanza actividades de aprendizaje y desarrollo que motiven a los alumnos expresarse a través de medios digitales, y modificar y crear contenidos digitales en diferentes formatos para apoyar su inclusión.

Finalmente, la Unidad 9 denominada Entornos de aprendizaje para la ciudadanía digital, que consta de tres temas:

- 9.1 Conceptos y valores de ciudadanía digital, que pretende apoyar a los educadores para que ayuden a los alumnos a comprender los derechos humanos, la ciudadanía y los valores éticos y democráticos que sustentan la ciudadanía digital.
- 9.2 Competencias para la ciudadanía digital, que pretende adquirir y aplicar "competencias interpersonales" como la responsabilidad social y la resiliencia para ayudar a los alumnos a convertirse en ciudadanos digitales.
- 9.3 Enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital, que enseña a aplicar métodos y herramientas pertinentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje para apoyar la ciudadanía digital de los alumnos.

Para finalizar, en cuanto a la relevancia científica y social del conocimiento generado, destacamos que este marco se está implementado actualmente a través de un programa formativo para educadores en los cinco países del Proyecto MIC-MAC (<http://micmac-project.eu/>) con resultados incipientes.

Tras el desarrollo del proyecto se espera que los efectos a medio y largo plazo contribuyan de forma tanto general como específica a la participación cívico-digital, con al menos tres tipos de impactos:

1. El alumnado desfavorecido mejorará sus conocimientos sobre los medios digitales de comunicación e información.
2. El aumento de la capacidad pública para reconocer y gestionar la desinformación.
3. La contribución a la promoción de un ecosistema de información digital más resiliente y basado en hechos.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en un proyecto internacional (MICMAC Using micro-learning to train educators a cascade approach to media and information literacy. European Fund: 268745. Financiado por European Media Information Foundation y Fundación Gulbenkian), cuyo objetivo es hacer frente a la desinformación digital en el contexto europeo, promoviendo un ecosistema de información digital que se fundamente en la revisión de acciones formativas para mejorar las competencias mediáticas e informacionales de grupos vulnerables. Y en un proyecto nacional sobre prospectiva (PROFUTURE. Por un consenso de futuro sostenible: Gobernanza anticipatoria y Prospectiva administrativa. Financiado por el Ministerio de Universidades. PID2020-116401GB-I00) que busca conocer qué problemas sociales serán relevantes para abordar desde la administración educativa a corto y largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2014). From Infoxication to the Right to Communicate/Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 21(42), 7-8. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Barry, E. S., Merkebu, J., & Varpio, L. (2022). State-of-the-art literature review methodology: A six-step approach for knowledge synthesis. *Perspectives on Medical Education*, 11(5), 281-288.
- Brashier, N. M. & Schacter, D. L. (2020). Aging in an era of fake news. *Curr Dir Psychol Sci.*29(3),316–323. <https://doi.org/10.1177/0963721420915872>
- Choukou, M. A., Sanchez-Ramirez, D. C., Pol, M; Uddin, M., Monnin, C., & Syed-Abdul, S. (2022). COVID-19 infodemic and digital health literacy in vulnerable populations: A scoping review. *Digit Health*, 10, 8. <http://doi: 10.1177/20552076221076927>
- Dias, P. (2014). De la "infoxicación" a la "infosaturación": una visión teórica de los efectos cognitivos y sociales de la inmersión digital. *ambitos*, 24. <http://hdl.handle.net/10400.14/14939>
- Eysenbach G (2002). Infodemiology: The epidemiology of (mis)information. *Am J Med.* 15; 113(9),763–5. [http://doi: 10.1016/s0002-9343\(02\)01473-0](http://doi: 10.1016/s0002-9343(02)01473-0)
- García-Marín, D., & Salvat Martinrey, G. (2021). Investigación sobre desinformación en España. *Fonseca* 23 (19) <http://hdl.handle.net/10366/147766>

Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>

Kristjánsson, H., Gardner, R., & Chiribella, G. (2021). *Quantum Communications Report for Ofcom*.

Lena-Acebo, F. J., Renés-Arellano, P., Hernández-Serrano, M. J., & Caldeiro-Pedreira, M. C. (2022). Knowing how to share and to protect oneself: key factors on digital cybercritical education for children. *Profesional de la información*, 31(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.09>

Meso Ayerdi, K., Peña Fernández, S., & Larrondo Ureta, A. (2023). *Periodismo automatizado y algoritmos*. Ediciones Universidad de País Vasco.

Nielsen, R; & Fletcher, R; Kalogeropoulos, A & Simon, F. (2020). *Communications in the Coronavirus Crisis: Lessons for the Second Wave*. Reuters Institute, University of Oxford.

Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. *Educomunicación más allá de la alfabetización digital*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 91(32.1),29-42.

Pertusa, H. L. C. (2023). Responsabilidad y criterio: valores para la participación ciudadana en el entorno informativo del siglo XXI. En *Periodismo automatizado y algoritmos*. Servicio Editorial Argitalpen Zerbitzua.

Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development

Scherer, L. D. & Pennycook, G. (2020). Who Is Susceptible to Online Health Misinformation? *Am J Public Health*, 110. <http://doi:10.2105/AJPH.2020.305908>

Tomé, V., Kılıç, A. M., Bargaoanu, A., Varanauskas, A., Hague, C., Sádaba, C., ... & Markovski, V. (2022). Directrices para profesores y educadores sobre cómo abordar la desinformación y promover la alfabetización digital mediante la educación y la formación. Disponible en: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a224c235-4843-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>

UNESCO (2020). *Declaración de Seúl sobre la alfabetización mediática e informacional para todos y por todos*. Accesible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf

**Educación, valores
y ciudadanía**

Universidad, territorio y construcción de paz.

Experiencias educativas latinoamericanas

Verónica López
Carolina Urbina
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
veronica.lopez@pucv.cl

Lorena Jiménez Quiñones
Universidad Iberoamericana León
lorena.jimenez@iberoleon.mx

Cristina Perales Franco (coordinadora)
INIDE, Universidad Iberoamericana CDMX.
cristina.perales@ibero.mx

Jorge Alberto Gómez López
Jason Alberto de La Rosa Isaza
Institución Universitaria Digital de Antioquia
viceacademica@iudigital.edu.co

Resumen

Las violencias sociales históricas producto de proyectos civilizatorios que han derivado en una desigualdad social y vulnerabilidad ambiental extremas son un grave problema para Latinoamérica. Frente a esto resulta urgente el trabajo educativo para la construcción de paz y en esto las universidades tienen la posibilidad de jugar un rol fundamental al abrir espacios e intencionar metodologías que integren procesos de docencia, investigación e incidencia social. En este simposio se exponen tres propuestas, reflexionando sobre sus posibilidades y limitaciones, desde universidades en Colombia, Chile y México para el trabajo intencionado y transversal para la paz desde las actividades cotidianas de la universidad. Para ello, se utilizan la noción de construcción de paz (Galtung, 1976) y la noción de territorio (Escobar, 2016) como marcos articuladores para pensar los tres casos. Se presentan las experiencias de la Institución Universitaria Digital, de Colombia; del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en Chile, y de la Coordinación de Incidencia Social de la Universidad Iberoamericana León, en México. Se reflexiona sobre la importancia del rol en la construcción de paz que tienen las universidades y la necesidad de pensar en un desarrollo de paz territorializada.

Palabras clave: Universidades y territorio, construcción de paz y violencias sociales

Introducción

Las violencias sociales históricas producto de proyectos civilizatorios que han derivado en una desigualdad social y vulnerabilidad ambiental extremas son un grave problema para Latinoamérica. Frente a esto resulta urgente el trabajo educativo para la construcción de paz y en este las universidades tienen la posibilidad de jugar un rol fundamental al abrir espacios e intencionar metodologías que integren procesos de docencia, investigación e incidencia social. En este simposio se exponen tres propuestas, reflexionando sobre sus posibilidades y limitaciones, desde universidades en Colombia, Chile y México para el trabajo intencionado y transversal para la paz desde las actividades cotidianas de la universidad. Para ello, se utilizan dos líneas teóricas centrales en común: la primera es la noción de construcción de paz, la cual, según Galtung (1976) va más allá de contener la violencia, sino que explora el trabajo sobre las causas que derivan en la violencia. Ligando así la paz con la vida digna, el respeto a los derechos humanos y la justicia. La segunda es la correspondiente a la noción de territorio, propuesta por Escobar (2016), puesto que el conocimiento y las experiencias de las personas que lo generan se sitúan como concurrentes con el contexto socio-natural desde donde se desarrollan. A través de esta noción se problematizan expectativas y maneras de entender la paz desde los contextos locales y desde las personas involucradas en su construcción, y se posiciona a la Universidad como un espacio que debe ser repensado para construir conocimiento situado, riguroso, responsivo y pertinente para atender las múltiples violencias.

Estas experiencias se presentan a través de metodologías reflexivas de sistematización del trabajo cotidiano de las universidades, dando cuenta, también de las formas particulares de construirlas desde marcos y necesidades particulares. Se presenta primero la experiencia de la Institución Universitaria Digital (en adelante IU), de Colombia; posteriormente los proyectos del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (en adelante PUCV), en Chile, y, finalmente, el proceso de la Coordinación de Incidencia Social de la Universidad Iberoamericana León, en México.

Digitalidad Próxima: un modelo de educación Digital para la ruralidad latinoamericana

Jasson Alberto de La Rosa Isaza, Leonardo Marulanda, Esteban Zapata Trejos, Diana P. Guzmán, Julián Gómez López, Jorge A. Gómez López.

Introducción

El sistema de educación superior en Colombia ha mostrado un desequilibrio que provoca que los estudios superiores sean considerados un privilegio. Esta condición ha concentrado el acceso de oportunidades en las grandes capitales, haciendo que sólo los jóvenes formados en las mejores escuelas, con los mejores ingresos y desempeños académicos sean los poseedores del acceso a la vida universitaria. Estos fenómenos han tenido como resultado un sistema de educación superior que calca las asimetrías y las desigualdades de una sociedad profundamente injusta. Es así como según datos del Ministerio de Educación la tasa de tránsito inmediato a la educación superior en el país es del 39,8%, mientras que cuando se analiza esta cifra en los territorios rurales el porcentaje apenas se acerca al 20% (MINEDUCACIÓN, 2021).

Para atender estas asimetrías, la IU Digital ha apostado por un modelo de “Digitalidad Próxima”, que incorpora prácticas pedagógicas innovadoras desde un enfoque socioconstructivista materializado en un ecosistema digital y en los Nodos Subregionales para la Paz y la Ciudadanía (IU Digital, 2022; Ministerio de Educación Nacional [MINEDUCACIÓN], 2022). Lo anterior, determina la apuesta de una Institución que, entendiéndose digital, define rutas de acercamiento que permiten que el estudiante sienta el acompañamiento y la “cercanía” propia de la vida universitaria, debido a que tanto en los ecosistemas digitales como en los Nodos, los docentes, históricamente “universitarios”, se convirtieron en “activistas” por la educación popular de la Colombia profunda, lo que los vincula estrechamente con la producción del saber territorial, transformando las condiciones de violencia y creando las bases para la coexistencia pacífica entre las comunidades endógenas de los territorios (Cromwell, 2019; Benavides y Bermeo, 2023; Gursel, et al., 2023), promoviendo oportunidades de acceso a la educación superior en las regiones tanto cercanas como alejadas del país y del mundo.

En este simposio presentaremos de manera concreta parte de las estrategias desarrolladas para atender la pregunta: ¿qué características debe tener un modelo de educación superior digital que se adapte a las condiciones definidas por la ruralidad colombiana?, entre las que destacan estrategias específicas de construcción de paz.

Contexto y elementos metodológicos

El modelo educativo que asume la IU Digital se denomina de “Digitalidad Próxima”, y se concibe en sí mismo como un modelo dialógico, de profunda interacción humana, comprometido con el cierre de brechas, flexible y adaptable a las condiciones humanas adversas que definen los territorios relegados por la influencia del conflicto armado interno. Para desplegar dicho modelo se crea la estrategia llamada Ambientes Abiertos para el Aprendizaje (AAA), como un sistema de acompañamiento e interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante que privilegia el principio de Ser IU Digital, el cual articula y orienta el proceso formativo para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades y avancen con su proyecto de vida bajo la filosofía de la autodeterminación en el aprendizaje (IU Digital, 2023). La IU Digital tiene actualmente a 6,142 estudiantes matriculados, de los cuales 3,366 (el 55 % de la población) son estudiantes priorizados por ser población rural, víctimas del conflicto armado, grupos étnicos, población con discapacidad, en tránsito a la vida civil, población LGBTIQ+, entre otros, los cuales están en proceso de acompañamiento y formación con la institución (IU Digital, 2023), lo que define la necesidad de un modelo incluyente con enfoque territorial y sentido humano.

Como consecuencia de lo abordado anteriormente, se deducen los elementos relevantes que constituyen un modelo de Digitalidad Próxima, que se presentan a continuación:

Actívate con retos “el papel del juego”

Un aspecto importante del modelo educativo de la IU Digital tiene que ver con la reivindicación del juego como un elemento clave en los procesos formativos. Es así, como a través del uso de técnicas y elementos de la gamificación, se ha fomentado y promovido el pensamiento complejo, la lógica matemática, la comprensión lectora y la escritura con herramientas como Actívate con Retos.

Curso quiero SER IU DIGITAL

A partir de la comprensión de esos diferenciales entre la educación media de las regiones y la educación superior, se construyó el curso “Quiero Ser IU DIGITAL” como parte de la ruta de ingreso de los estudiantes. Cabe aclarar que no es un examen de admisión tradicional, está diseñado para que el estudiante se enfrente al modelo de educación digital con retos basados en lo lúdico que le permiten una autoevaluación en cuanto habilidades y capacidades específicas esenciales para iniciar el proceso formativo.

Bloque SER IU DIGITAL

Para mejorar las tasas de deserción temprana, se genera un proceso previo al primer semestre académico de cada programa, que le permita al estudiante que ya fue admitido confrontar sus expectativas con el modelo educativo de la institución e iniciar la adaptación a la metodología digital. Este proceso se compone de los siguientes elementos:

- Proyecto de vida y orientación vocacional.
- Técnicas de estudio.
- Pensamiento Lógico Matemático.
- Procesos de lectoescritura.
- Competencias informacionales.
- Herramientas tecnológicas y apropiación Campus IU Digital de Antioquia.
- Matemáticas SER (0) e Inglés SER (0)[1]

En un sistema de andamiajes, es supremamente importante reconocer aquellos sujetos que requieren mayor acompañamiento y están en los primeros escalones de adaptabilidad no sólo al modelo, como se dijo anteriormente, si no a la educación superior en general. En este sentido Matemáticas SER (0) e inglés SER (0) son dos procesos formativos que se comprometen con el cierre de brechas académicas de los estudiantes rurales y en extra-edad, fundamentalmente. Así, cada periodo se proponen nuevos procesos de formación SER (0) en las áreas en las que los nuevos estudiantes las requieran.

Talleres abiertos de co-creación (TAC)

Los TAC se establecen como una propuesta formativa que da solución a problemas reales de los territorios, permitiendo un diálogo situado estudiante-profesor y estudiante-estudiante. Así mismo, esta propuesta pretende que la formación universitaria se proyecte más allá de cada programa académico y tenga efecto territorial de manera temprana.

[1] Se señala que es (0) puesto que corresponden a cursos sin créditos que sirven como apoyo para el logro exitoso de la educación superior.

Nodos Subregionales para la Paz y la Ciudadanía

Los Nodos Subregionales para la Paz y la Ciudadanía se entienden como redes interconectadas, donde cada Nodo representa una conexión e integración física de la IU Digital con los actores endógenos territoriales, comunidades e instituciones público-privadas, actuando mediante estrategias concretas. Cada Nodo es un Ambiente Abierto de Aprendizaje presencial en donde se desarrollan acciones de proyección social alrededor de intereses diversos del territorio –Comunidad Docente, Educación Precedente, Juguemos ConCiencia, Acompañamiento Territorial y Comunitario, Planeación Estratégica, Relacionamiento y Gestión e Investigación– fundamentados en diferentes metodologías con un enfoque dialógico.

Campamentos ciudadanos

Con ayuda de la cooperación internacional y en el marco de los Nodos Subregionales, se han desarrollado campamentos juveniles que, soportados en el juego como motor de aprendizaje, invitan a la experimentación y exploración territorial, buscando el ensayo y la comprobación, para que la evidencia y no la autoridad sea la que guíe la vida de los jóvenes. Es así como desde los campamentos ciudadanos se busca una relación entre ciencia, humanismo, ciudadanía y paz, lo que permite la construcción de una evidencia de la búsqueda humana sin intermediación.

Conclusiones

En este trabajo se han presentado los elementos constitutivos de un modelo de educación digital con enfoque dialógico-sociocrítico que en la Institución Universitaria Digital de Antioquia (Colombia) se ha denominado de "Digitalidad Próxima". Este modelo contraría las tendencias de la educación digital, volcados a la robotización, debido a que asume la tecnología como un vehículo que no delega nunca la obligatoria necesidad de hacer de la educación universitaria una ruta para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. El modelo materializa sus estrategias de acción a través de lo que se conoce como Ambientes Abiertos de Aprendizaje. Estos ambientes de aprendizaje, digitales y presenciales definen escenarios en los que la interacción entre pares y la orientación de tutores permite que el ciudadano en formación pueda experimentar los diferentes escenarios de la vida universitaria, aún desde antes de ser estudiante y desde posiciones geográficas a donde más que la llegada de la Universidad urge la llegada del pensamiento universitario, de las conversaciones profundas, de las reflexiones territoriales con mirada global.

Finalmente, para ofrecer una visualización de las estrategias que se desarrollan en territorio mediante nuestro modelo, compartimos el siguiente recurso audiovisual que permite ver desde lo testimonial y en contexto, parte de lo que se presenta: <https://www.youtube.com/watch?v=8n7nlVz7x20>

Hacia una agenda de investigación participativa: experiencias de agenciamiento docente y estudiantil con escuelas y entre escuelas

Verónica López y Carolina Urbina

Las escuelas son el primer espacio social público donde las y los estudiantes interactúan cotidianamente con la diversidad humana; es decir, personas que tienen diferentes creencias religiosas, distintos géneros o un entorno social, económico y cultural distinto. Sin embargo, las oportunidades de participación en este espacio social público no son iguales para las diferentes personas. Esto porque múltiples sistemas de opresión y poder, tales como el machismo, el adultocentrismo y el racismo, moldean y restringen las posibilidades de participación efectiva que tienen los niños y jóvenes. En particular, en el contexto escolar, algunas condiciones de no-diálogo se sostienen sobre lógicas autoritarias y adultocentristas, que no permiten a las y los docentes, muchos menos a los propios estudiantes, agenciar el cambio educativo, pues las decisiones sustanciales vienen de los directivos escolares y los administradores, para el caso de los docentes; y de los docentes, desde las vivencias de los estudiantes.

En efecto, la investigación chilena sobre convivencia escolar e inclusión educativa ha puesto en relieve un alto nivel de adultocentrismo y un bajo nivel de participación estudiantil (Ochoa, 2021; Urbina et al., 2020; Vergara et al., 2015), con diversas formas de seudoparticipación desde las propuestas de Hart (1992) y con una urgente necesidad de amplificar las consecuencias de los espacios participativos con niñeces y juventudes (Lundy, 2007). El Modelo de Voz de Lundy es fruto de la identificación de las barreras que dicha autora ha reconocido para la implementación significativa del derecho de las infancias a expresar libremente su opinión en los asuntos que les afecten (12° Derecho de la Convención de los Derechos de los Niños).

Bajo este contexto, se hace necesario avanzar en diversas formas de aumentar la agencia docente y estudiantil, es decir aumentar la posibilidad y motivación para emprender y mantener una transformación en la esfera del contexto educativo, a manera de ampliar los horizontes de posibilidad –es decir, las condiciones materiales y subjetivas– que permitan diálogos formativos, intergeneracionales e intersectoriales tendientes a la construcción de una paz duradera. En ello, las Universidades tienen un papel importante, pero requieren avanzar en una agenda de investigación participativa “con” escuelas.

En este simposio relatamos tres experiencias que hemos venido desarrollando desde hace varios años con comunidades educativas de la Región de Valparaíso (Chile), a través de una beca postdoctoral, fondos de investigación FONDECYT y a través del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la PUCV (EduInclusiva, SCIA ANID CIE 160009). Dos de estas experiencias corresponden a agendas de varios años de investigación-acción participativa con dos escuelas públicas chilenas en temas de convivencia escolar. En ambos casos, tras varios meses de reflexión-acción, las temáticas y objetivos de investigación-acción han derivado a la necesidad de aumentar la voz y participación de las y los estudiantes, en temáticas que les conciernen en sus territorios específicos: contextos de interculturalidad por aumento de estudiantes migrantes (escuela 1) y ciclos de Investigación Acción Participativa (IAP) con adultocentrismo como principal problemática a abordar (escuela 2). En este sentido, se observa la relevancia de no pensar la participación, como elemento clave de la construcción de paz (Galtung, 1985) en términos abstractos, sino como profundamente situadas en territorios específicos.

En específico la experiencia 1, relata la constitución del comité de convivencia conformado por todos los estamentos de la comunidad educativa, a través del cual se pudieran discutir y desarrollar instancias para favorecer la participación del estudiantado. En la experiencia 2, se desarrollaron ciclos de IAP con estudiantes y también con profesorado, con el fin de mejorar las prácticas de convivencia a través de la constitución de un equipo de “niños investigadores” (Universidad de Southampton, 2021) y de un “círculo de cultura” (Freire, 1989; Souto-Manning, 2017) con profesorado.

La tercera experiencia es una agenda de investigación participativa entre escuelas, que hemos podido iniciar y sostener a través de las “Escuelas de Invierno” del Centro EduInclusiva, en dichos espacios apoyamos la formación y colaboración mutua entre escuelas que se encuentran llevando a cabo diversas formas y modalidades de investigación participativa con las líneas del centro de investigaciones.

La Escuela de Invierno articula diversos espacios de aprendizaje e intercambio de experiencias, entre ellos: seminarios y conferencias con destacados investigadores nacionales e internacionales; mesas redondas entre académicos, hacedores de políticas y expertos locales; talleres de formación metodológica; espacios para compartir la producción científica de los participantes; y encuentros culturales. En esta primera ocasión, se tuvo el objetivo de promover la inclusión de la diversidad de género en los distintos niveles del sistema educativo para la erradicación de la desigualdad y el fortalecimiento de la participación de todas y todos los actores de la comunidad educativa.

A modo de cierre, quisiéramos discutir los avances, limitaciones y horizontes de posibilidad que ofrece la transformación de la agenda propia de las/los académicos como investigadores educativos con escuelas versus “sobre” escuelas, y sus posibilidades para avanzar a mayor justicia social y a la construcción de una paz duradera.

A continuación, puntualizamos algunos principios epistemológicos, valores y condiciones que a nuestro juicio permiten la configuración de espacios horizontales y participativos para la gestión de la convivencia, así como también los desafíos que transitan las comunidades para abordar la participación del estudiantado y las posibilidades/obstáculos que se instalan desde las políticas educativas para ese fin.

Hacia una agenda de investigación participativa: un proceso, no una meta con producto final. La investigación en y sobre educación inclusiva, que forma parte de un proyecto amplio de construcción de paz, avanzó en abordar las tensiones y contradicciones de los propios procesos de investigación en y sobre la inclusión y exclusión, las formas de aproximarse a los colectivos, grupos y personas en situación de in(ex)clusión, y de producir conocimiento científico ya no sólo sobre los grupos, sino que con ellos. Es, entonces, necesario hacerse preguntas difíciles, tales como ¿cuánto y de qué manera la investigación sobre procesos de inclusión educativa y social puede terminar siendo exclusiva y excluyente? ¿Cómo avanzar hacia una agenda de investigación en educación inclusiva y en otras dimensiones de la inclusión social, que sea también inclusiva en sus propios procesos?

Transformaciones epistémicas que transforman subjetividades de las y los investigadores. Diversas modalidades de investigación inclusiva interpelan y subvierten las epistemologías tradicionales de la investigación social, tanto (neo)positivistas como interpretativas. El llamado es a bajarse del (o no subirse al) “pedestal moral” de la neutralidad y superioridad científica, co-construyendo procesos colaborativos, participativos y deliberativos acerca de qué, cómo, cuándo, dónde y con quién se realizan los procesos científicos.

Hacia una investigación transdisciplinaria. Estas nuevas formas de investigación social son, para algunos grupos y tradiciones investigativas, archireconocidas y legitimadas, mientras que otros grupos y tradiciones los sitúan en la frontera epistémica de lo que llamamos ciencia social. En este contexto, preguntarnos por las fronteras, las modalidades y posibilidades de avanzar hacia una investigación inclusiva, así como por las debilidades, riesgos y limitaciones del ejercicio propio de una agenda de investigación inclusiva, forman parte de lo que conlleva avanzar hacia una agenda de investigación inclusiva.

Los contornos de la memoria: educación superior sensible al conflicto

Lorena Jiménez Quiñones

La cartografía de la violencia en México dista de presentar una realidad homogénea, por el contrario, sus epicentros tienden a recolocarse y a operar de maneras particulares. Como señala Gonzáles “las distintas regiones que componen el país presentan violencias diferenciadas” (2018, p. 8). En estos espacios se sedimentan elementos sistémicos y culturales de opresión en los que se entreteje la narrativa cotidiana del sufrimiento en un país que se encuentra en un proceso perenne de duelo (Rivera, 2020).

Antes del 2016, Guanajuato –conocido como “el granero de México”–, era un estado seguro: sus índices de homicidios figuraban por debajo de la media nacional y existía poca presencia de organizaciones criminales. Sin embargo, a partir del 2017 se registró un aumento en la tasa de homicidios dolosos, alcanzando un incremento del 327% en el periodo de 2013 al 2018 (Lorusso, 2019). En poco tiempo, la entidad se transformó en la más violenta del país; las manifestaciones explícitas de la violencia vinculadas al crimen organizado comenzaron a ocupar los titulares de los periódicos internacionales, nacionales y locales.

El incremento en el número de desapariciones y de fosas clandestinas ratifican la tesis desarrollada por diversos académicos (Ramírez, 2017; Rojo, 2020), la cual sostiene que, debido al número de civiles asesinados y heridos en el territorio mexicano, existen elementos para aplicar los marcos normativos que integran el Derecho Internacional Humanitario, particularmente el Protocolo Adicional II de la Convención de Ginebra. Esto implicaría un reconocimiento de jure de que el enfrentamiento entre las fuerzas de seguridad del Estado mexicano y el crimen organizado encuadra con la tipificación de un conflicto armado no internacional.

Frente a este escenario, resulta imprescindible preguntarse cuál es el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en un ecosistema caracterizado por una creciente violencia criminal, militarización y ruptura del tejido social, características de una emergencia humanitaria.

En el contexto de Guanajuato, la demanda para generar propuestas de construcción de paz desde la IES se convirtió en una realidad apremiante, en parte, gracias a las movilizaciones estudiantiles de instituciones públicas y privadas. Las exigencias de garantía de seguridad hacia las autoridades estatales surgieron como respuesta a los lamentables feminicidios de estudiantes de la Universidad de Guanajuato y de la Universidad Iberoamericana León.

Las líneas divisorias –e ilusorias–, entre la violencia de las periferias y de los centros industriales quedaron borradas definitivamente después de estos crímenes y transformaron a las IES en actores clave para el desarrollo de propuestas que le hagan frente a la normalización de la violencia.

Es importante subrayar que, a pesar de que se han desarrollado estrategias para la construcción de paz desde el aparato gubernamental, no existe un abordaje específico desde la Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior de Guanajuato que interpele a las IES. Las principales causas de este vacío van más allá de la ausencia del reconocimiento del conflicto en México, sino que se alinean a una tendencia global que ha relegado el papel de las universidades en los procesos de justicia transicional y reconstrucción postconflicto. Históricamente, el foco de atención en países que enfrentan conflictos armados internacionales y no internacionales es la garantía de acceso y permanencia a la educación básica –cuarto pilar de la acción humanitaria (Bush y Saltarelli, 2000). En concordancia con lo señalado, existen pocas investigaciones que aborden sistemáticamente la manera en la que las universidades generan prácticas sensibles al conflicto (Milton, 2018).

Por otro lado, es importante señalar que las particularidades de los conflictos armados internacionales y no internacionales imposibilitan homogeneizar las prácticas desarrolladas al interior de las IES. La impronta histórica y las variables que están en juego –concretamente las dimensiones identitarias como la raza, el género y la etnia–, requieren de abordajes específicos y contextualizados. Por lo tanto, es importante adecuar prácticas pedagógicas a los criterios locales, para que las y los sujetos puedan dimensionar las múltiples maneras en las que su cotidianidad está atravesada por el conflicto, ya sea como víctimas directas o indirectas.

Pasar del reconocimiento de la violencia a la acción no es una tarea sencilla, especialmente por los efectos que produce en el cuerpo social, como la desesperanza, la percepción de una limitada capacidad de respuesta, así como el bloqueo emocional que imposibilita la escucha.

Por las razones señaladas, a lo largo del 2022, en la Universidad Iberoamericana León (UIA León), desde la Coordinación de Incidencia Social (CIS) se planteó la necesidad de generar un diagnóstico sobre la percepción de estudiantes y académicos sobre el abordaje de distintos tipos de violencia. En esta línea, la Mtra. Ana Gabriela Rojo Fierro, especialista en resolución de conflicto, desarrolló entrevistas narrativas semi estructuradas en profundidad con estudiantes y académicos de tiempo completo de la UIA León. Paralelamente, desde la CIS se realizaron entrevistas con las personas responsables de los programas institucionales de Derechos Humanos, Sustentabilidad, Género y Estudios sobre Migración, con estudiantes miembros de la asociación estudiantil “Altruismo”, así como con las personas que integran el Centro de Cultura y el cuerpo académico de Sujetos y Procesos Universitarios.

Los datos obtenidos muestran que una parte importante de las actividades desarrolladas en el marco de la Universidad vinculadas a la reflexión sobre distintos tipos de violencia no tienen los efectos esperados en el estudiantado. A pesar de que existen múltiples espacios académicos destinados a esta labor, como paneles, conferencias, actividades en el marco de las asignaturas, etc., perciben que su abordaje es mayoritariamente teórico y de una escala macrosocial, desdibujando las implicaciones que la violencia tiene en sus propias vivencias. Los docentes manifestaron preocupaciones similares, señalando que son pocas las ocasiones en las que se les pregunta a las y los estudiantes qué les ha significado la crisis de seguridad en la entidad.

Desde este punto de partida, se inició un proceso de reflexión encabezado por la Mtra. Rojo para desarrollar una metodología que les permitiera a los estudiantes escucharse unos a otros, así como reconocer cómo vivencian la situación de violencia e inseguridad en el estado. La metodología propuesta profundiza en la impronta que ha dejado el contexto de inseguridad en sus propias biografías, lo cual es crucial para reconocer su propia victimización y responder humanamente a las historias de otros (Cobb, 2013). El “giro afectivo” de la narración autobiográfica (Arfuch, 2018) permite que las y los estudiantes ubiquen espacios de lucha y de resistencia.

La metodología se implementó con un total de 45 estudiantes de la UIA León, a lo largo del semestre primavera-verano del 2023. Los ejercicios de escucha y narración han permitido que el estudiantado identifique que, a pesar de sus múltiples privilegios, el contexto de violencia ha marcado sus vivencias de múltiples maneras. De igual forma, les ha posibilitado reconocer los mecanismos de defensa que han construido a lo largo del tiempo, y los derechos que han perdido, como la movilidad.

Una vez finalizado el proceso de escucha y narración, el estudiantado se ha mostrado animado para materializar sus preocupaciones en acciones concretas. Los proyectos que han emergido de la implementación de las metodologías tienen distintas orientaciones, y suelen vincularse con el campo disciplinar de estudio de las y los estudiantes. Destacan el desarrollo de la interpretación musical de poemas sobre la migración, y el reconocimiento del duelo ambiguo de los familiares de personas desaparecidas, a través del relato. Las y los estudiantes logran recuperar su agencialidad movilizand o cualidades personales para plantear horizontes esperanzadores que, al mismo tiempo, representan acciones realistas.

Reconocer la pluralidad de historias y vivencias del conflicto en México a partir de ejercicios continuos de narración desde un enfoque intimista y afectivo aminora la sensación de vulnerabilidad y de impotencia en la comunidad estudiantil. La dimensión colectiva de las pérdidas y del trauma psicosocial permite que, poco a poco, se desarrolle una reflexión profunda de los desafíos que enfrentamos como sociedad. Más allá de ser una práctica pedagógica impositiva, delinea los contornos de la memoria y del reconocimiento del dolor y del sufrimiento de la/el otro como un elemento esencial para la autorreflexión.

Discusión y conclusiones

Este simposio presenta tres experiencias universitarias que buscan, como parte de sus labores fundamentales, la construcción de paz (Galtung, 1985), entendida como el proceso que busca atender las causas que derivan en la violencia, ligando así la paz con la vida digna, el respeto a los derechos humanos y la justicia.

En el caso colombiano, la IU Digital presenta un modelo hacia la equidad educativa que lo vincula estrechamente con la producción del saber territorial, reconociendo sus características y demandas, el cual busca transformar las condiciones de violencia y crear las bases para la coexistencia pacífica entre las comunidades endógenas de los territorios. El caso chileno, por su parte, desarrolla la experiencia del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la PUCV, la cual pone a la inclusión como centro de su trabajo de construcción de paz, reconociendo la necesidad de desarrollar procesos participativos como parte fundamental de su quehacer investigativo. Por último, el caso mexicano presenta una experiencia de la Coordinación de Incidencia Social de la Universidad Iberoamericana León que busca atender violencia directas, estructurales y culturales que se viven en el territorio municipal y estatal donde se sitúa la universidad.

El análisis de los tres procesos muestra interesantes líneas que se presentan en el simposio. Una importante es la reflexión que se genera al considerar la noción de territorio (Escobar, 2016), puesto que el conocimiento sobre estos procesos y las experiencias de las personas que lo generan se sitúan como concurrentes con el contexto socio-natural desde donde se desarrollan. Las universidades como instituciones históricas construidas tienen procesos de docencia, investigación y vinculación comunes que suelen situarlas como independientes de sus contextos, sin embargo, en los casos presentados su situación en territorios determinados, con historias, culturas, ambientes y demandas sociales, económicas y políticas específicas hace que estas labores se reconstituyan a partir de procesos reflexivos y autocríticos.

En el caso colombiano se deconstruye la lógica digital individualista para trabajar procesos comunitarios al situarse con poblaciones con historias de polarización y violencia. En el caso chileno, el proyecto inclusivo lleva a repensar las experiencias de investigación y demanda rupturas y reconstrucciones epistémicas para trabajar en una lógica de saberes y experiencias varias dentro de los procesos investigativos propios de la Universidad. El caso mexicano es claro en su crítica sobre la invisibilización de la violencia del contexto en las instituciones de educación superior y de los límites de su tratamiento académico para responder a la situación territorial y a las experiencias de los y las estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2018). La vida narrada. Memoria, subjetividad y política. Córdoba, Argentina: Eduvim.
- Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. Florencia: UNICEF.
- Cobb, S. B. (2013). Speaking of violence: The politics and poetics of narrative in conflict resolution. Oxford University Press.
- Cromwell, A. (2019). How peace education motivates youth peacebuilding: examples from Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 66, 62–69. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.006>
- Escobar, A. (2016). Territorios de diferencia: Lugar movimientos, vida, redes. Envió editores.
- Freire, P. (1987). Pedagogía Del Oprimido. En *Sort* (Vol. 257). SIGLO XXI. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021>
- Galtung, J. (1985). Sobre la paz. Fontamara.
- González, L. (2018). Proemio. En R. Zepeda Gil y S. Aguayo Quezada (Eds.). *Construir el Estado, Construir la Paz: Memorias de la Segunda Conferencia sobre Violencia y Paz* (p.p. 7-10). México: CNDH, El Colegio de México, Senado de la República.
- Lorusso, F. (2019). Guanajuato: tendencias de la violencia, las desapariciones y los homicidios. *Brújula Ciudadana*, (109), 45-58.
- Hart, R. (1992). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Institución Universitaria Digital de Antioquia (IU Digital). (2022). Modelo Pedagógico Institución Universitaria Digital de Antioquia - IU Digital. IU Digital.
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Journal*. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Milton, S. (2018). *Higher Education and Post-conflict Recovery*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Ministerio de Educación Nacional (MINEDUCACIÓN). (2021). Plan especial de educación rural. In Ministerio de Educación Nacional. <https://siteal.iiep.unesco.org>

Ministerio de Educación Nacional (MINEDUCACIÓN). (2022). Pacto por la equidad pacto por la educación. Avances estratégicos y respuesta de política ante la emergencia sanitaria por el covid 19. Plan sectorial de educación 2018-2022. In *Moneducación* (pp. 1–365).

Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, e1395, DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395

Ramírez, S. (2017). *The crisis of civil-military relations in Mexico during the war against drugs: comparative reflections on accountability and legal reform in the modern democratic era* [Tesis de doctorado, Durham University]. Repositorio Institucional Durham University

Rivera, C. (2020). *Grieving: Dispatches from a Wounded Country*. Estados Unidos: Feminist Press.

Rojo, A. (2020). La guerra contra el narcotráfico en México ¿Un conflicto armado no internacional no reconocido? *Foro Internacional*, 60 (4), p.p. 1415-1462.

Urbina, C., Ipinza, R. y Gutiérrez, I. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>.

Educación
superior

Identidad docente y trayectoria de profesores en educación superior

Tania Vives Varela
Universidad Nacional Autónoma de México,
Escuela de Medicina
vivesvarela@gmail.com

Raúl Romero Lara
Investigador - UMA.
raulrola40@gmail.com

Jazmín Guillén Arroyo
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México,
Dirección de Innovación Educativa
jazmin.guillen@ibero.mx

Resumen

La identidad docente ha sido revisada como un factor de incidencia en la práctica de los profesores de educación superior, sin embargo, ésta interactúa con otros factores, es decir, es un concepto complejo, multifactorial y en constante construcción, esto desde su contratación permanencia y evolución. Por ello resulta importante revisar algunas perspectivas que influyen y se promueven desde el ingreso de los académicos a su vida laboral como docentes, su desarrollo y formación continua a través de estrategias innovadoras como el uso del video como un recurso didáctico y el uso de diversos espacios más allá de las aulas, es decir, buscando la participación de académicos tanto noveles como expertos, compartiendo sus experiencias que abarcan desde el momento de contratación hasta la actualidad, pasando por los momentos de formación continua que han vivido en su institución.

Esto permite la formación continua de docentes a través del uso de espacios flexibles, en donde el compartir se la estrategia central que permite apropiarse de los elementos fundamentales de la identidad docente, esto con la finalidad de promover una práctica docente reflexiva que imparte en mejores procesos de enseñanza y por ende en la formación de profesionistas que impacten en la transformación de nuestra sociedad.

Palabras clave: *Identidad docente, formación continua, estrategias innovadoras.*

La contratación en las instituciones de educación superior y la identidad docente

Tania Vives Varela

Los docentes de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México, son los responsables de poner en práctica los programas académicos del Plan de Estudios 2010, además su enseñanza es un modelaje de maneras de ser y actuar tanto en la profesión como en la vida misma de los estudiantes Steiner (2007). El presente trabajo con un enfoque cualitativo para indagar la construcción de la identidad docente presenta la manera en que las diferencias contractuales y de valoración de la investigación frente a la docencia sometieron a los profesores de la FM a una lucha por el capital cultural y económico. Se encontró que la seguridad laboral y económica en los entrevistados fue muy diferente de acuerdo con su tipo de contratación, sin embargo, para todos, la tradición de ser docente de esta institución fue considerada como un privilegio académico que les permitió construir un sentido de pertenencia. Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. España: Ediciones Siruela

Introducción

El presente escrito presenta los hallazgos de una dimensión de los resultados de una tesis doctoral titulada “Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM”. Responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo influyen las condiciones de contratación como profesor de la FM en la identidad docente?, ¿la remuneración económica y los estímulos que recibe son acordes y justos con sus actividades docentes?

Dicho trabajo fue una investigación cualitativa por medio de entrevistas semi estructuradas a 28 docentes de la Facultad de Medicina (FM) de la UNAM. Presenta la manera en que las diferencias contractuales y de valoración de la investigación frente a la docencia someten a los profesores de la FM de los dos primeros años de la carrera de medicina, a una lucha por el capital cultural y económico. La seguridad laboral y económica en los entrevistados fue muy diferente de acuerdo con su tipo de contratación, sin embargo, para todos, la tradición de ser docente de esta institución fue considerada como un privilegio académico que les permitió construir un sentido de pertenencia.

Contexto contractual de los docentes de la carrera de medicina

Una gran diferencia entre la enseñanza de la medicina de hoy y la de 1950 es el espectacular crecimiento en los números de estudiantes, profesores y sedes clínicas que participan en la formación de médicos.

La masificación estudiantil en la FM ha sido un elemento clave en su evolución, la ha enfrentado a fenómenos como la feminización, la reprobación, la deserción (Rama, 2009) y en la modificación del ejercicio de la docencia; en los 50s los profesores impartían cátedras en la Facultad y simultáneamente ejercían su profesión como fuente principal de ingresos. El ejercicio de la docencia tenía un gran prestigio y se consideraba como una función cuasi-honorífica que permitía a todas las universidades desarrollar la función docente a un costo relativamente bajo.

Otra consecuencia de la masificación de la universidad ha sido la caída relativa del salario de los docentes y de los profesionales. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula ha promovido mayor demanda de empleo sobre los docentes universitarios. Cada vez es más frecuente la modalidad de contratación por horas con un horario más flexible para que los profesores combinen su labor docente con otras actividades profesionales.

Actualmente, en la Facultad de Medicina la contratación de docentes tiene dos modalidades:

- Profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría (A o B) que fije su nombramiento, son remunerados en función del número de horas de clase que imparten frente a grupo, pudiendo otorgar cátedra en una o varias asignaturas. Entre los requerimientos de ingreso, en la categoría “A” se toman en cuenta los estudios y grados académicos. Haber acreditado un curso de formación docente o haber ostentado la categoría de Ayudante de Profesor en la FM al menos por un año. Para la categoría “B”, además de los requerimientos mencionados para la categoría “A”, se solicita que hayan trabajado cuando menos dos años en labores docentes en la categoría “A” y haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o haber desempeñado labores en la dirección de tres seminarios o tres tesis, o la impartición de tres cursos especiales que no estén contemplados en los Planes de Estudios y que tengan relación con el campo disciplinario de la asignatura y una duración mínima de 30 horas.

El ingreso de estos profesores no corresponde a las exigencias de contratación, tienen que cumplir requisitos de nivel académico, mostrar habilidades en la didáctica, experiencia docente y en el manejo de su disciplina.

- Profesores de carrera son quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. En relación a los criterios de contratación, en la categoría de “Asociado A” solicitan tener una licenciatura o grado equivalente, haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitud, dedicación y eficiencia, así como haber obtenido una opinión satisfactoria de su desempeño académico emitida por la Coordinación de Enseñanza y/o jefe del área de adscripción correspondiente. Tener la publicación de un artículo en revista indizada, o la de un capítulo de un libro o material de apoyo a la enseñanza. Haber aprobado un examen instrumentado por la Coordinación de Enseñanza del área de adscripción, el cual consistirá en una exposición ante grupo. Comprobar la asistencia a una actividad de formación docente en los últimos tres años (UNAM,2016).

Los profesores de carrera son el 7.7% (293) de la planta docente y son quienes tienen acceso a diversos estímulos otorgados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. Al inicio de su contratación tienen acceso al Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo. El propósito es “apoyar al personal que se inicia en la actividad académica dentro de la UNAM, impulsar el desarrollo de su carrera, incrementar su productividad y fortalecer su permanencia en la Institución (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015).

Posteriormente, cuando el docente cumple una antigüedad mínima de cinco años, con el nombramiento de tiempo completo, tiene derecho a concursar por el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) cuyo propósito es “reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente. La prima al desempeño es equivalente a un porcentaje del salario tabular vigente del académico, con repercusión sobre la correspondiente prima de antigüedad académica” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015). Así mismo también puede concursar por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) cuyo objetivo es “impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y beneficien a los alumnos, tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM.” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015). También por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) que busca “apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica, cuyo diseño genere conocimientos que se publiquen en medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015).

Con la masificación, la universidad perdió su aura tradicional y elitista para convertirse en una empresa más de la sociedad. El incremento del personal académico trajo consigo una mayor intensidad en segmentación de los docentes con posiciones de diversos prestigios y formación. Esto es, una diversidad de categorías que correspondieron a diferentes sueldos, prestaciones y derechos para concursar por apoyos y estímulos. Los docentes de asignatura no tienen la posibilidad de solicitar programas de apoyo a la investigación ni a la producción de patentes, esto se traduce en una división interna en torno a la organización y acción colectiva de los docentes de la Facultad de Medicina que experimentan procesos de adaptación o de exclusión de beneficios y estímulos económicos que por ejemplo les permitan o no participar en congresos y eventos académicos nacionales e internacionales (Brunner, 1990).

La desigualdad contractual y sus consecuencias en la construcción de la identidad docente

La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Es un proceso en constante construcción, donde se requiere conjuntar el papel del ejercicio profesional docente con la práctica de la disciplina que se enseña (Adams, 2013).

El análisis del espacio social particular de los docentes de la Facultad de Medicina permitió captar desigualdades y luchas por el capital económico y cultural (Bourdieu, 1990), en las interacciones (sociales debidas a las grandes diferencias de contratación. Sólo el 7% de los docentes de la Facultad de Medicina cuentan con contratos como profesores de carrera y son quienes expresaron mayor seguridad en su situación laboral, más apoyo y valoración por parte de la institución debido a que pueden participar en diversas actividades académicas y de investigación que los benefician tanto en la trayectoria académica como en la remuneración económica.

A pesar de que la remuneración es baja, la contratación de tiempo completo brinda estabilidad laboral a los profesores, gracias al incremento económico que ofrecen los programas de estímulos. Estos estímulos tan valorados por los docentes tienen criterios de aceptación y de asignación que privilegian la investigación sobre las actividades docentes como las asesorías, elaboración de material didáctico y evaluación del aprendizaje. En voz de un profesor con más de 20 años en la docencia: “Es muy baja (la remuneración económica), pero bendito PRIDE, bendita antigüedad. De hecho, mucha gente no se quiere jubilar por eso. Pues, tú sabes, nuestro sueldo nominal es bastante modesto, el PRIDE es más del doble de tu sueldo nominal y la antigüedad, acuérdate que también a medida que vas acumulando...”

¿Por qué aceptar una contratación tan frágil económicamente e insegura?

Responder a la aceptación de una remuneración económica no satisfactoria implica considerar un complejo entramado multifactorial de aspectos de la trayectoria personal, de elementos sociales, culturales y económicos de la realidad de nuestro país. En este estudio se encontró que en gran medida los docentes se sometieron a la contratación por la riqueza de experiencias académicas y personales que ofrece la institución, para los egresados fue una manera de retribuir a la UNAM lo que la institución les aportó en su formación profesional, y principalmente por el prestigio y el capital cultural que representa en la sociedad el pertenecer a la Máxima Casa de Estudios (Penagos, 2002). La siguiente narración habló de ello: “es una retroalimentación tremenda dar clases...todos los días que vengo aprendo algo, construyo algo...” Otro docente contratado por asignatura expresó: “Es una forma de retribuiré a la UNAM todo lo que me dio cuando fui estudiante, mi formación en todos los sentidos es por la UNAM”.

Ser profesor de la Facultad de Medicina de la UNAM sirvió como una carta de presentación para adquirir trabajos en otras instituciones educativas con menor prestigio pero que ofrecían mejores salarios a sus profesores. Una profesora contratada por asignatura con cinco años de experiencia comentó: “... tenemos que dar clases en otras universidades particulares donde nos pagan más, nos contratan por ser profesores de la UNAM, por el prestigio que la universidad tiene”. Los docentes de la FM por lo general orientan su elección laboral más hacia un polo intelectual que al polo económico. Reproducen a veces sin saberlo ni quererlo un orden social al que se está acostumbrado, a que el capital económico no se encuentra siempre relacionado con el mundo intelectual.

Conclusión

Es evidente que la contratación marcó el quehacer cotidiano de la docencia en cada profesor. No fue lo mismo ser profesor de jornada completa que contratado por hora con una vinculación esporádica con la institución. En ocasiones los profesores contratados por asignatura, por la falta de certeza en su nombramiento y baja remuneración económica tuvieron que incrementar sus salarios impartiendo clases en otras universidades privadas (Rueda, Canales y Leyva, 2016).

El prestigio de la UNAM les facilitó incorporarse a otras instituciones educativas. Sin embargo, en el grupo de docentes contratados por asignatura, se observó una escasa identidad profesional docente y con poca participación en la vida interna de la institución, por lo que se percibieron ajenos a la misma. Esta preocupación por la contratación influyó en su ejercicio docente, esto es, la incertidumbre laboral afectó sus prácticas cotidianas (Rueda, Canales y Leyva, 2016). La construcción de IPD, influyó en la dinámica de la FM y en los modos como sus miembros construyeron la identidad institucional. Es decir, la FM está hecha de mezclas contradictorias entre agentes en diferentes posiciones de poder y luchas por el capital simbólico que pugnan por encontrar su propia identidad dentro de la institución.

Referencias bibliográficas

Adams, K. (2013). Practice teaching: professional identity and recognition. *Community Pract.*

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM. (2015) recuperado en septiembre 2016 de: <http://dgapa.unam.mx/index.php/preguntas-frecuentes-pepasig-2015>.

Gasca, H. (1997). *Crónica de la Facultad de Medicina. Tomo I 1950-1971*. México. UNAM.

Penagos, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 173-195.

Rueda M., Canales, A y Leyva, Y. (2016). *Desarrollo de la docencia*. México: IISUE/UNAM

UNAM (2016). *Tabulador del personal académico de febrero de 2016*. Recuperado en enero 2017 de: www.transparencia.unam.mx/Files/documentos/PerAca.pdf.

Reflexionando sobre identidad docente: el video como recurso formativo

Raúl Romero Lara

En las instituciones de educación superior, el cuerpo académico se constituye principalmente por profesores de asignatura, y un menor porcentaje corresponde a quienes laboran a tiempo completo. Sin embargo, todos desarrollan su práctica docente con un fin común. Por tanto, su formación continua es fundamental. Se ha propuesto una reflexión sobre su quehacer cotidiano, basada en dos recursos: experiencias documentadas de colegas y personajes de películas específicas.

El diálogo fomentará el intercambio de vivencias para fortalecer elementos identitarios comunes a cada institución de educación superior, así como los particulares de las disciplinas. Identificar y compartir estos elementos identitarios podría ayudar a generar comunidades de práctica orgánicas que propongan trabajo colaborativo, pasando de lo disciplinar a lo transdisciplinar. Esto, sin duda, repercutirá en mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por consiguiente, en la formación de profesionales con una mayor responsabilidad social

Introducción

El estudio en la identidad docente de los profesores busca comprender cómo puede influir en la práctica docente en diversos contextos académicos (Gajardo-Asbun, 2019). Conocer y comprender el significado de la identidad docente en la construcción de la práctica de los profesores universitarios, a través de experiencias personales y profesionales en una variedad de contextos y prácticas educativas resulta pertinente pues las creencias sobre su profesión adquieren un sentido dinámico sometido a constantes transformaciones (Caballero, 2015).

Hablar de identidad docente remite innegablemente a indagar en las cosas que los profesores realizan para desarrollar su práctica, es decir, es necesario indagar sobre las cosas que realizan antes, durante y después de interactuar con los estudiantes dentro del salón de clases. Por lo tanto, el análisis de la práctica docente, desde la perspectiva de Zabalza (2003), debe considerar recuperar los elementos de la interacción entre maestro, alumnos y contenido.

Tanto la sociedad como las instituciones educativas hoy en día tienen expectativas diferentes del profesor respecto a hace unos años; los objetivos educativos han cambiado, las estructuras organizacionales y las generaciones de estudiantes ya no son elementos pasivos.

Antes, se esperaba que el profesor fuera capaz de impartir una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de manera clara; hoy en día, se espera que diseñe estrategias que acompañen a los estudiantes a aprender a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos (Crispín 1998).

El docente enfrenta un gran reto en su práctica, ya que, a nivel universitario, en la mayoría de los casos ha tenido formación inicial en diversas profesiones y no necesariamente en lo pedagógico. El contexto juega un papel importante, incorpora elementos institucionales a su docencia, los cuales pueden haber sido instruidos de manera explícita a través de cursos formación y actualización, o de manera implícita mediante la interacción cotidiana con otros profesores, estudiantes y demás miembros de la comunidad. El docente, a través de su experiencia interpreta y reflexiona sobre la realidad que le rodea en su práctica diaria, desarrolla un modelo de identidad profesional que estará en creación y transformación continua (Martín-Gutiérrez et al., 2014).

Al estudio de la identidad docente universitaria se le otorga importancia por el impacto del profesor en la sociedad (Gajardo-Asbun, 2019). Saber de qué forma están percibiéndose como colectivo académico perteneciente a la comunidad, posibilitará identificar algunos elementos que potencialicen la práctica docente y de alguna manera, que desarrollen prácticas con incidencia trascendental en los estudiantes y el entorno.

Identidad docente

Los estudios realizados por Zabalza (2011) en el ámbito de la profesión docente destacan tres perfiles básicos de todo profesor: como persona, como profesional y como trabajador. Entiende que estos tres aspectos influyen en el desarrollo de su función y en los resultados de su trabajo. Según este autor, en la formación de la identidad profesional, la dimensión personal constituye un aspecto esencial, ya que los docentes son personas que desarrollan la actividad profesional en la docencia y gran parte de los recursos que emplean están vinculados a cualidades propias de la persona. Como profesionales, ejercen una identidad múltiple. Por una parte, tienen la función de ser especialistas en su campo disciplinar y, por otra, en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Monereo & Domínguez (2014) consideran que la identidad docente se constituye por las representaciones que tienen los profesores sobre sus funciones, sus estrategias de enseñanza y evaluación, y sus sentimientos en relación con su práctica profesional. Esta construcción de la profesión docente incluye tanto la experiencia personal como el papel que les es reconocido en la sociedad dinámica, que es a la vez social e individual. Es el resultado de procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relaciones, vinculados al contexto."

Madueño (2014) define la identidad como múltiple, subjetiva, compleja, dinámica e inacabada. Su postura coincide con la definición conformada en la actividad, durante el ejercicio, o bien a través de participaciones. En ese sentido, supone al profesor como actor activo de su propia formación identitaria construida a partir de su práctica. Hay tres momentos claves en la construcción del proceso identitario: un punto de partida, el desarrollo en la práctica y los cambios advertidos durante la construcción de la identidad.

La identidad docente permea su práctica, Monereo & Domínguez (2014), consideran que esta relaciona las representaciones que el profesor hace sobre sus funciones, las estrategias de enseñanza, su concepción del aprendizaje y la evaluación de éste y que a su vez se relaciona con los sentimientos que la profesión docente le suscita.

Es pertinente generar espacios formales e informales para que los docentes puedan dialogar, discutir y analizar procesos en torno a su labor docente y su papel dentro de la institución universitaria y como profesionales (Alonso, et al., 2015).

Otros elementos como los valores y la dimensión ética son nucleares en la construcción de la identidad docente. Históricamente la profesión docente se ha caracterizado por valores como la búsqueda de la verdad, la comunidad disciplinar y el servicio a la sociedad:

a través de la producción de conocimiento, la transmisión de la cultura y la educación de los jóvenes. Respecto a la dimensión ética, está relacionada con el compromiso con los estudiantes, en el sentido de contribuir a su desarrollo como personas críticas y activas; y el servicio público, particularmente por su preocupación de las situaciones de desigualdad e injusticia” (Alonso Sáez et. al., 2015, p. 62)

De lo anterior se puede deducir que cada persona tiene diferentes identidades o sub-identidades, por lo que no se puede hablar de identidades únicas; y que la importancia de comprender qué es o cómo se desarrolla la identidad docente reside en analizar la influencia que tiene en la realidad personal y social para cada docente. Por ello podríamos hablar de las identidades docentes, pero que en ellas convergen elementos comunes, que quizás tiene que ver con el contexto y sus componentes.

Metodología

Se llevaron a cabo 22 entrevistas con profesores de diversos programas académicos, todos ellos a tiempo completo, y 5 entrevistas con Prestadores de Servicios Profesionales Docentes (PSPD). Esto permitió recopilar datos desde diversas perspectivas en cuanto a disciplina, experiencia y tipo de contratación docente. Se han transcrito 18 entrevistas, las cuales comenzarán a ser sistematizadas para su posterior análisis.

Con base en estas entrevistas, se ha confirmado que la identidad docente es una categoría compleja, influida por múltiples factores que la construyen. Esto facilitará la realización de un análisis y discusión en relación con los autores recuperados en el marco teórico. Esperamos que este análisis dé cuenta de rasgos comunes en la construcción de la identidad docente en la Ibero. Entendemos que este constructo se encuentra en constante modificación, por lo que lo que actualmente vivencian los académicos activos no es necesariamente la misma experiencia que tuvieron los docentes de los años 60

Propuesta

Los procesos de formación en las universidades e instituciones de educación superior se distinguen por dos grandes momentos, uno primero en donde se presenta una inducción para los profesores noveles, y otro momento en donde se desarrolla una formación continua, a su vez este proceso puede considerar la formación en su disciplina, elementos pedagógicos, factores institucionales y la vinculación entre diversas áreas para el desarrollo del currículum inter y transdisciplinar, se ha identificado un gran compromiso por parte de los docentes, lo cual quedó de manifiesto cuando mencionaron que "... es un gran compromiso, contribuir a la formación de nuestros estudiantes..." (D4), esto dicho por los entrevistado en diversas formas. Como parte de estos procesos de formación se propone el uso del video como un recurso formativo, utilizado como pretexto para iniciar el dialogo e intercambio de experiencia significativas de los docentes, de tal forma que se fomente el desarrollo de espacio en donde se propicie el trabajo colaborativo.

Al referirnos al video, agrupamos este recurso en dos grandes categorías:

- Videos comerciales
- Observaciones de clase

En la cinematografía mundial podemos encontrar películas en donde se retratan diferentes personalidades y contextos de la práctica docente, con profesores reflexivos e interesados en lo que le sucede al estudiantado más allá de las aulas en un contexto urbano complicado, en una institución con reputación de recibir estudiantes de bajo aprovechamiento y poco merecedores de atención, cuidado y de un proceso formativo de calidad en donde como en la película *Teachers* (1984), *al profesor con cariño* (1967) en donde se puede observar claramente que “... lo importante son ellos [refiriéndose a los estudiantes], son nuestra razón de ser” (D4), así como en obras como *los Coristas* (2004), *al profesor con cariño dos* (1996), en donde “... la comunicación es vital para un buen entendimiento.” (D1) del aprendizaje y del contexto.

Así mismo, películas en donde un escritor profesional se ocupa de la formación de un estudiante de bachillerato en su andar como escritor novel (*Descubriendo a William Forester*, 2000), en donde se puede evidenciar que “la cordialidad y el respeto no están separados...” (D3). Con esta propuesta se busca generar una reflexión para promover “...que los alumnos apliquen lo que aprenden no sólo a lo que hacen como futuros profesionistas si no como personas.” (D.2). en películas como *Con ganas de triunfar* se puede observar el tener presentes “... las características de los alumnos son importantes para escoger los materiales...” (D3) en donde el grupo es estigmatizado por su origen, situación que el docente tiene presente y lo usa a su favor. Un punto común en muchas películas es el hecho de que los docentes consideran que “Sin estudiantes no tendrían razón de ser de las escuelas” (D. 8).

La propuesta es aprovechar estos escenarios, contextos y problemáticas con preguntas detonadoras para promover un espacio reflexivo en docentes de diversas disciplinas, para intercambiar experiencias que han sido trascendentales a lo largo de su trayectoria profesional y docente. No se trata de un cine debate, la película no es el centro de atención, es solo un pretexto para la reflexión.

Así mismo, también recurrir al uso de grabaciones de clase como un recurso que permita ver al interior del aula, esa caja negra de la que luego no tenemos mucho conocimiento, más allá del uso común de esta modalidad en la microenseñanza, como un proceso de reflexión colaborativa, en donde el docente video grabado no se ha exhibido como objeto de investigación sino como actor con deseos de compartir sus experiencias, por ende, se trata de contar con el visto bueno de quien será grabado en clase.

La finalidad es crear un repositorio de preguntas utilizadas en cada revisión videográfica, para cada película y video en clase, para poder compartirlas en otros momentos y espacios entre docentes que estén recibiendo un proceso de formación continua. Para poder documentar la percepción de los docentes sobre su práctica, encontrar los elementos comunes que a su vez puedan ser socializados para ir generando un sentido de comunidad entre quienes participen directamente en esta experiencia y quienes lo hagan posteriormente.

Conclusiones

Abordar las experiencias educativas permite comprender el significado del ser docente, lo que ha posibilitado conocer a los docentes en la dimensión de ser persona, lo cual impregna de manera directa su identidad y práctica. Interesado por el desarrollo y formación integral de los estudiantes como individuos capaces de generar cambios educativos y sociales, se orientan por los elementos del Ideario de la Ibero.

La identidad docente para ellos refleja su pasión por la docencia. Esta es más que una profesión; es una misión de vida que no podrían abandonar, ya que es vital para su persona. Se sienten felices y agradecidos por la oportunidad de ser parte de la comunidad universitaria y de contribuir a la formación profesional y personal de los alumnos.

La identidad docente, según su perspectiva, permea a los profesores a través de su interacción con los elementos contextuales de la Ibero, como la filosofía, misión, visión, modelo educativo y pedagogía ignaciana, entre otros. Además, se ve influenciada por la experiencia y el tiempo que llevan en la institución, lo cual internalizan y se refleja en su práctica docente.

Podemos decir que la identidad docente de los profesores es un modo de ser y hacer, por ejemplo, al interactuar con estudiantes, profesores, autoridades y empleados de diversas áreas de la institución, preocupándose por la persona más allá del número de lista o de la función que desempeñan.

El conocimiento producido a partir del uso del video como recurso formativo contribuye al ámbito de la investigación educativa en México, al reflexionar y revalorizar el ser docente en la educación superior. Esto puede ser la base para investigaciones futuras y ser de interés para especialistas en investigación educativa que se centran en las experiencias, sentidos y trayectorias de los docentes universitarios.

El video constituye un recurso de alto valor formativo, no solo por su aspecto artístico y cinematográfico, sino también por la posibilidad de ser un detonante de experiencias y vivencias, incluso planteando la posibilidad de desarrollar documentales que surjan de la misma comunidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I.; Lobato, C., y Arandia, M. (2015). «La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior». 25.
- Beraza, M. Á. Z., y Cerdeiriña, M. A. Z. (2012). Profesores y profesión docente: Entre el " ser" y el " estar" (Vol. 11). Narcea Ediciones.
- Caballero, K. (2015). «El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación.» REDU. Revista de Docencia Universitaria 21.
- Cruz, E., & Pulido, N. J. (2009). Factores de los ciclos de vida profesional de maestros universitarios. Narraciones de experiencias.
- Domingo, J. C., y de Lara Ferré, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa: Ediciones Morata.
- Domínguez Castillo, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 33(2).
- García, J. M. (1993). La iberoidad. Cuadernos de Umbral XXI Universidad Iberoamericana. No. 2, octubre 1993 pp. 23-28.
- Guillen, J. y Romero, R. (2019). Ponencia «identidad docente, un elemento de mejores prácticas docentes universitarias» XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México.
- Gajardo-Asbun, Karen Paulina. 2019. «Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio». IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH 10(18):79-93. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217.
- Hernández, R. H. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Madueño, M L. (2014) La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.de Docencia Universitaria 15(2):163. doi: 10.4995/redu.2017.6746.

Martín-Gutiérrez, Á, Conde-Jiménez, y Mayor-Ruiz C. (2014). «La identidad profesional docente del profesorado novel universitario.» REDU. Revista de Docencia Universitaria 12(4):141. doi: 10.4995/redu.2014.5618.

Monereo, C, y Domínguez, C. (2014). «La identidad docente de los profesores universitarios competentes». Educación XX1 17(2). doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480.

Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. 3ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Romero, R. (2014). El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Ritzer, G. (1993). Teoría sociológica contemporánea. Mc Graw Hill.

Tarrén, M. (coordinadora) (2001). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Porrúa, Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.

Universidad Iberoamericana (IBERO). Manual del profesorado IBERO 2018.

Espacios flexibles. Una propuesta para la construcción de identidad docente: experiencias significativas de docentes universitarios

Jazmín Guillen Arroyo

La generación de espacios flexibles es una propuesta que recupera la voz y las experiencias significativas de docentes universitarios. En un estudio de tipo cualitativo fenomenológico, realizado en el 2019, se entrevistaron a 25 docentes de diversas áreas de conocimiento de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. La investigación permitió indagar sobre el sentir, el significado y la percepción que las y los docentes le han dado a su labor docente, enfocado en el ser docente.

Esa dimensión que trastoca la dimensión de persona: el ser docente, el corazón o motor que ha dirigido su pasión por la docencia. La propuesta de los espacios flexibles tiene la intención de contribuir a la formación pedagógica del profesorado universitario y, con ello, al fortalecimiento y construcción de la identidad docente, pues ésta es cambiante e impactada por las exigencias propias de la práctica y demandas educativas y sociales de la profesión.

“La identidad tiene que ver con el sentido de pertenencia y ésta se da por el compartir significados. Significados que consideramos similares o iguales. En ese sentido, el compartir varios significados es lo que va construyendo una identidad posible” - (docente entrevistado).

Introducción

Uno de los temas que ha generado controversia e interés por quienes realizamos investigación educativa con respecto a la Educación Superior y la docencia universitaria es: la formación docente. ¿Cómo se da en México este proceso?

Es frecuente que el profesorado universitario busque constantemente diversos recursos, estrategias y materiales que le brinden elementos de actualización y mejora para su desempeño docente. La sociedad, la institución, el estudiantado y la propia práctica les demanda estar a la vanguardia en términos didácticos, pedagógicos y, actualmente, con especial énfasis en dos ámbitos: emocional y tecnológico. Sin olvidar, su desarrollo personal que como seres integrales es parte indisoluble del docente como persona.

En ese sentido, además del profesorado, la búsqueda la realizan aquellas personas, instituciones o empresas que ofrecen herramientas, cursos, talleres, conferencias, por mencionar algunas, a fin de responder a las diversas necesidades que requiere y corresponde a tan importante labor: la docencia universitaria.

En nuestro país, la formación universitaria representa un reto para quienes deciden dedicarse a la docencia en educación superior ya que no existe como tal, es decir, no hay centros educativos que se dediquen a la formación de profesores, tal como ocurre en la formación profesional dirigida a docentes de educación básica brindada por las así llamadas Escuelas Normales. De acuerdo con diversos autores (Margalef y Pareja, 2011; Moscoso y Hernández, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015) el profesorado universitario cuenta con una fuerte formación disciplinar, sin embargo, en lo relativo a la enseñanza, especialmente en los conocimientos pedagógicos y didácticos, sus conocimientos son insuficientes cuando inician su labor.

Por lo anterior, la formación docente del profesorado se desarrolla y fortalece conforme se van acercando y compartiendo experiencias con sus estudiantes y con el modelo educativo de la institución o diversas instituciones en las que se integran como parte del grupo de docentes. Es así que se va dando la construcción de la identidad como docentes universitarios: “la identidad docente (en su dimensión laboral, política o personal) se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto histórico. Es decir, mediante la yuxtaposición entre diversas visiones y significados del trabajo docente y del reconocimiento de la diversidad de trayectorias formativas, laborales y profesionales”. (García en Gutiérrez, 2010, p. 80).

De acuerdo con Tenti (2011) la docencia es una de las profesiones con mayor antigüedad, lo que da lugar a una reflexión sobre los diversos y constantes cambios en las características que la distinguen de otras profesiones. La labor docente es impactada y delimitada por las transformaciones generacionales, el contexto social e histórico. Al profesorado se le exige innovar en su práctica, favorecer y asegurar la autonomía, en términos de aprendizaje, en sus estudiantes, favorecer el compromiso y responsabilidad de su propia formación. Aunado a que cuando egresen sean capaces de insertarse y responder al mercado laboral disponible, que también va cambiando. Sin dejar de lado, que las y los estudiantes sean especialistas y destacados en la carrera en la que se formaron, pues hay que reconocer que hay que competir por ser “los mejores” y por ganar ese lugar en “las mejores empresas” para asegurar un “buen” nivel económico. Puesto que la educación ha sido y es estimada un medio para ser personas candidatas a aspirar mejores oportunidades laborales y de crecimiento profesional y con ello ser partícipes de la construcción de una mejor sociedad. Por lo anterior, se podría inferir que las y los profesores son responsables, de acuerdo con esta lógica, de la calidad de la educación universitaria; junto con las instituciones educativas de nivel superior.

Por lo anterior, es posible visualizar que la identidad docente se va configurando principalmente a partir de la formación continua del profesorado, las experiencias y encuentros con sus estudiantes, la vinculación e implicación con la universidad como institución con el modelo educativo que la distingue, sus experiencias personales, sus emociones y el desarrollo del pensamiento individual y colectivo. “El trabajo del profesorado en la universidad ha implicado un costo personal muy importante, una renuncia en muchos aspectos a una vida familiar, afectiva y emocional propia”. (Preciado, Gómez y Kral, 2008, p. 1154).

Recopilación de experiencias significativas docentes

Las entrevistas al profesorado se realizaron en dos etapas. En la primera se entrevistaron a 32 docentes; posteriormente se entrevistó a profundidad a seis, tanto de asignatura como de tiempo completo. Este tipo de entrevistas son convenientes para contar con información cualitativa que considera a las personas de manera holística y a su contexto como parte de un todo (Monje, 2011). El enfoque fenomenológico es pertinente porque posibilita la comprensión del sentir, la percepción y el significado que las y los docentes le dan a su labor y provoca la reflexión de los agentes educativos acerca de su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera realizar el análisis de los aspectos esenciales de su experiencia y descubrir el sentido que tiene para ellos (Ayala, 2008). El proceso de entrevistas se enmarca en un proyecto de investigación amplio realizado por el Dr. Raúl Romero, titulado: *Identidad docente, un elemento de mejores prácticas docentes universitarias, de la Universidad Iberoamericana*.

Identidad docente: un proceso permanente

La labor docente implica ser y un saber que conlleva una formación continua y cada vez más profunda:

Ser docente es siempre una historia personal, no solo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; en las situaciones concretas, con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que ido viviendo. (Domingo y de Lara Ferré, 2010, p. 257).

Abordar la identidad se relaciona con la necesidad que tienen las y los profesores de adecuar su práctica profesional, por un lado, a los ideales institucionales y, por otro, a las necesidades de aprendizaje que tienen sus estudiantes. (Ramírez, 2014). Cabe destacar que la identidad docente está en constante construcción y re-estructuración, en ese sentido es relevante conocer las experiencias de voz propia de las y los docentes, lo que: piensan, sienten, necesitan y viven cotidianamente.

Los espacios flexibles buscan recuperar las experiencias que han contribuido a la construcción de la identidad del profesorado, a partir de las siguientes premisas: a) La diversidad es una riqueza: “una de las cosas más bonitas de la relación maestro alumno, uno que es una relación que desde el lado del maestro siempre se renueva porque uno tiene alumnos nuevos cada semestre; entonces eso es una cosa muy bonita y esos alumnos son completamente diferentes”. (Docente entrevistado, PR), b) el encuentro con otras personas fortalece el autoconocimiento: “Creo que todavía tenemos en la Ibero maestros extraordinarios que lo único que uno quisiera es sentarse a sus pies a escucharlos” (Docente entrevistado, MS) y c) Significado y sentido de la labor docente: “esta es una profesión muy bonita y es un privilegio ser maestro”. (Docente entrevistado, PR). De acuerdo con Domingo y de Lara la educación es una experiencia que es personal, subjetiva y desestabilizante dado que implica el encuentro con personas, por lo que “necesita el alimento y la inspiración de otras maneras de conocer, de preguntarse, de atender la realidad”. (2010, p.18).

Las experiencias que expreso el profesorado se intercambiarían en estos espacios flexibles, son las significativas y aquellas que han marcado su docencia: “Pues un sentimiento de paz, de bienestar, de recordar que marcaste a alguien en su vida, eso. Eso para mí es significativo” (Docente entrevistado, AV). “Una experiencia significativa es algo que se te queda en la memoria. Si no hay nada en tu memoria no lo puedes asociar con una emoción. Lo que considero como significativo, algo que puedo asociar con mi emotividad, que me crea sentido y que me lleva a recordarlo a través del tiempo” (Docente entrevistado, OG).

Una experiencia significativa de docencia tiene varios componentes. Un primer componente es que a mí me hace descubrir algo que no había descubierto. Muchas veces cuando estoy preparando la clase o cuando estoy trabajando ya con los estudiantes aprendo cosas que no sabía. Se supone que les estás enseñando, pero el juntar lo que te dicen los estudiantes o sus preguntas con lo que tú estás trabajando es significativo para mí porque aprendo cosas que no las tenía en la mira; esa es una. Una segunda significativa tiene que ver cuando los estudiantes te hablan más sobre el método que sobre el contenido. [...] Y varias veces me han dicho, “es que lo de enchinchar fue buenísimo, entonces es significativo para mí porque fue significativo para ellos. Porque a mí me pareció que era útil y sí resultó serlo. Entonces, mis experiencias significativas tienen más que ver con los cómo que con los qué es. Una tercera experiencia tiene que ver cuando los alumnos te dicen que se sintieron acogidos o escuchados, o entendidos y también me ha pasado lo contrario [...] **Entonces, pues las experiencias tienen que ver con el método, con la relación y con lo que se suscita en la persona.** (Docente entrevistada, MS).

Además, la construcción de los espacios flexibles para las y los docentes, sería necesario, valioso y enriquecedor para su práctica docente:

Muy valioso, porque a final de cuentas vuelvo a lo mismo, lo único que nos diferencia de los estudiantes son las experiencias y si alguien te puede brindar esas experiencias para tú, crecer como persona, como profesional, ¿por qué no? Como hijo, ¿por qué no? Como papá los que son papás, ¿no? O sea, ¿por qué no? Y esto de poder llevar y hacer ese clic que a lo mejor alguien me enseñe a hacer el clic con mi hermano. Porque no lo tengo, o sea realmente no lo tengo. A veces digo “¿de qué voy a hablar contigo? Sino tenemos tema de conversación, pero a lo mejor alguien me lo va a enseñar a hacer eso a través de una experiencia, bienvenida. Creo que al final la conclusión es: como persona creces, ¿no? Sí, me tengo que quitar algunos prejuicios, sí, sí, pero yo creo que todos los tenemos. (Docente entrevistado, AV).

Creo que en eso sí faltan muchos espacios de ese tipo. Sentémonos a hablar de qué es ser docente, de cómo le haces tú, cómo le hago yo, es eso. Debería haber, debería haber un espacio donde puedas hablar de esto. Por supuesto que al principio va a ser todo un espacio catarsis, porque justamente como ha estado, como es una cosa que no se ve habitualmente, yo creo que muchas cosas contenidas, ¿no? Entonces al momento en que tú abres un espacio así, bueno, serán semanas de lamentaciones sobre todo lo que sucede en términos de docencia, pero sí creo que son cosas necesarias. (Docente entrevistado, EB).

Conclusiones

La propuesta de construir identidad docente a partir de la generación de espacios flexibles para favorecer que el profesorado universitario comparta experiencias que les han sido significativas, tiene como objetivos:

- Impulsar el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas en un ambiente de escucha activa, confianza, respeto y participación activa.
- Recuperar de la voz de docentes sus intereses y necesidades para el desarrollo de iniciativas que fortalezcan la oferta de formación continua, actualización didáctico-pedagógica y de desarrollo personal.
- Mirar el diálogo, crítico y reflexivo, como un pilar en el análisis y, de ser posible, en el planteamiento de alternativas de solución de las problemáticas educativas que interesan y preocupan al profesorado universitaria. Y con ello, favorecer su participación en investigaciones conjuntas que integren a sus estudiantes.
- Integrar la experiencia personal de las y los docentes como un elemento que suma a la experiencia académica y al aprendizaje de las y los estudiantes.
- Abonar al reconocimiento de las y los docentes como agentes de cambio que inciden de manera directa en la formación integral de sus estudiantes e indirectamente en la construcción de una mejor sociedad.
- Lograr universidades que integren el cuidado del docente como persona y como profesional en educación.

Referencias bibliográficas

Ayala Carabajo, Raquel (2008). La Metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. 6(2),409-430. ISSN: 0212-4068. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283321909008>

Domingo, J. C., y de Lara F., N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa: Ediciones Morata.

Gutiérrez S., P. R. (2010). Las mujeres profesoras y el trabajo docente. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 1(1), 75 - 84. En: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.529

Margalef G., L. y Pareja R., N. (2011). Apoyo y fomento de una cultura colaborativa para el desarrollo profesional del profesorado: una experiencia en la enseñanza universitaria. En Aprendizaje reflexivo y formación permanente. Barcelona. (Pp. 1251-1579).

Monje, Carlos. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: universidad surcolombiana, 113.

Moscoso Merchán, Fernando y Hernández Díaz, Adela. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. Revista Cubana de Educación Superior, 34(3), 140-154.

Preciado Cortés, F., Gómez Nashiki, A., y Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década: un estudio cualitativo de las políticas de formación en el profesorado. Revista mexicana de investigación educativa, 13(39), 1139-1163.

Ramírez, R. (2014). Reelaborar la identidad docente para formar en competencias. México: Itaca: Universidad Pedagógica Nacional.

Tenti, E. Identidad docente, dilemas de la profesión. (2011). En: <https://www.youtube.com/watch?v=cFWUt0msxcc>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente (Vol. 134). Narcea Ediciones.

Construcción de la identidad docente en profesores y profesionistas

Liz Hamui Sutton
Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Medicina
lizhamui@hotmail.com

Hilda Patricia Gutiérrez Chávez
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México,
Dirección de Educación Continua
hilda.gutierrez@ibero.mx

Oisleidys Puerto Díaz
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México,
Doctorado Interinstitucional en Educación
osleidyta25@gmail.com

María Estela Rojas Fajardo
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México,
Doctorado Interinstitucional en Educación
rojas.fajardoestela08@gmail.com

Resumen

Las indagaciones en torno a la identidad docente dan cuenta de la diversidad de aristas que intervienen en la configuración identitaria del profesorado dentro de las Instituciones de Educación Superior. A pesar de que existe un cuerpo de conocimiento sobre esta temática, las perspectivas de aproximarse a las diversas realidades de los docentes desde diferentes lugares de enunciación son amplias. Desde la investigación educativa es fundamental comprender el sentido que adquiere la identidad profesional y personal del profesor, ya que es un elemento que influye en la manera en que estos llevan a cabo las prácticas educativas, se desarrollan profesionalmente y actúan ante los cambios que se fomentan en el ámbito educativo donde se desempeñan. Resulta pertinente reflexionar sobre cómo se desarrollan los procesos de construcción identitaria; tomando sus particularidades y complejidades desde la perspectiva, experiencia y sentir del profesor en diferentes contextos educativos.

El conocimiento generado en torno a esta temática puede servir como referencia para promover prácticas docentes innovadoras que trasciendan en la formación de profesionistas de diversas disciplinas, en correspondencia con los valores institucionales y las expectativas y necesidades de nuestra sociedad. Estos insumos pueden contribuir al desarrollo de propuestas de formación y actualización docente a través de diversas estrategias y espacios de formación flexibles y abiertos a la reflexión y al diálogo.

Palabras clave: *Identidad docente, investigación educativa y prácticas docentes.*

La identidad docente y su relación con la evaluación en opinión de los médicos residentes

Liz Hamui Sutton

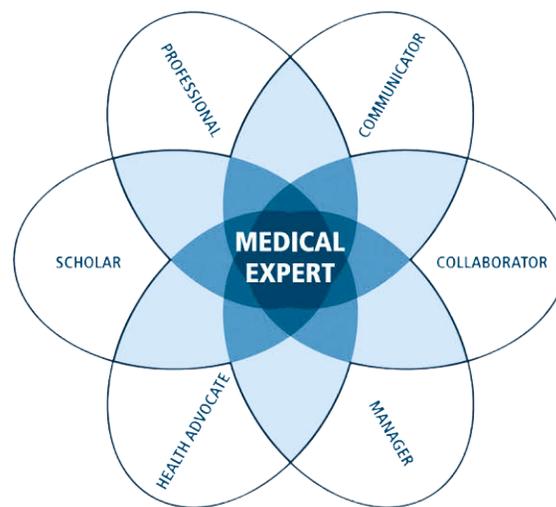
Introducción

Los instrumentos de evaluación docente por lo general se basan en las representaciones institucionales de lo que se considera el “buen profesor”. La intención de las instituciones educativas al realizarla es plasmar por medio de los enunciados del cuestionario los rasgos profesionales y pedagógicos que delinean las competencias del docente ideal según las políticas educativas, metas, valores, visión y tradiciones del entorno sociocultural de la organización. El objetivo de la ponencia es presentar el perfil del docente de posgrado en las especializaciones médicas que enseña en las sedes clínicas. Se analiza el cuestionario de evaluación docente en opinión de los médicos residentes para descifrar las expectativas institucionales en las competencias y los comportamientos deseados de los profesores. Una vez descrito, se reflexiona sobre las implicaciones de la evaluación docente en la construcción individual, social y contextual de la identidad profesional docente y su influencia en las prácticas educativas cotidianas.

En este documento se conjuntan tres elementos fundamentales: identidad docente, evaluación docente y expectativas institucionales, en este caso con respecto a las características deseadas de la figura del docente. La identidad docente se entiende como la forma en que un profesor se percibe a sí mismo y cómo se presenta ante sus estudiantes (Vives, et.al, 2023). Incluye características personales, valores, creencias, estilos de enseñanza y enfoques pedagógicos. La identidad docente también puede estar influenciada por la formación académica disciplinar, la experiencia profesional y las expectativas de otros. Por evaluación docente se entiende la acción que convierte la actividad del profesor en objeto de reflexión cuyo fin es conocer, crear conciencia y comprender lo que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de realimentar y en última instancia mejorar dicha actividad. Con respecto a las expectativas institucionales, se vinculan con el perfil de egreso de los estudiantes, con las expectativas del profesor, las motivaciones del alumno y el rendimiento de estos últimos para alcanzar los objetivos del programa. Se parte de la hipótesis de que las expectativas institucionales determinan, en mayor o menor medida, el desempeño del profesor y el estudiante.

Desarrollo

En este estudio ha sido relevante preguntar ¿Qué valoran los médicos residentes de su profesor en lo personal? Por lo que se ha indagado algunos de los elementos valorados han sido: autenticidad, compromiso, accesibilidad, comunicación dialógica y empatía. Específicamente en cuanto a las habilidades pedagógicas sobresalen: capacidad para transmitir los contenidos de manera clara, organizar las actividades de manera efectiva, fomentar la participación y el debate, brindar retroalimentación constructiva. De acuerdo con Ronald Harden (2000), las competencias del médico experto se resumen en el siguiente esquema, y entre los atributos está el de ser académico.



Es necesario reconocer que la evaluación docente tiene elementos subjetivos pues involucran la sensatez de los alumnos al evaluar, la aceptación de sus calificaciones, la empatía que se alcanzó con su profesor y los atributos personales del docente. No obstante, el estudiantado y profesorado mediados por las instituciones académicas ven en la evaluación docente un medio para dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación docente por lo general se basan en las representaciones institucionales de lo que se considera el “buen profesor”. La intención de las entidades educativas al realizarla es plasmar por medio de los enunciados del cuestionario los rasgos profesionales y pedagógicos que delinear la figura del docente ideal según las políticas educativas, metas, valores, visión y tradiciones del entorno sociocultural de la organización.

La figura ideal del buen profesor de Medicina según algunas representaciones sociales generales se configura con los siguientes elementos: tener conocimientos y dominio de los contenidos disciplinares actualizados; contar con habilidades pedagógicas como la planeación e implementación didáctica, la evaluación y realimentación, la comunicación efectiva y dialógica, la gestión en el servicio médico y el aula, así como la capacidad de relacionarse con los residentes y el equipo de salud.

La evaluación docente en el Plan Único de Especializaciones Médicas de la Facultad de Medicina de la UNAM se ha implementado desde 2015 de manera anual. El fundamento epistemológico se basa en el modelo por competencias del docente en la clínica. El instrumento está estructurado en 4 secciones con un número variable de reactivos y opciones de respuesta en escalas tipo Likert. Cuenta con un sistema digitalizado para llevarse a cabo en línea (aplicación, base de datos profesores y residentes, sistematización y liberación de resultados a profesores y autoridades). De acuerdo con las respuestas de los residentes, la base de datos arroja promedios globales y parciales que se comparan por especialidad (78) y sede (116), año de residencia (R1 a R4...), género, entre otros.

La primera sección del instrumento indaga la presencia del profesor titular o adjunto con los residentes en las actividades educativas señaladas en el PUEM, está integrada por cuatro preguntas y se denomina “interacción académica” (IA). Alude a la frecuencia con la que los docentes interactúan en el paso de vista, en las sesiones de revisión de casos clínicos (expediente, estudios de gabinete y laboratorio, anatomopatológicos, morbimortalidad, etc.), en la consulta externa y durante la práctica en las áreas diagnósticas y quirúrgicas. Las opciones de respuesta son escalas tipo Likert de frecuencia con cinco indicadores: diario, alguna vez en la semana, alguna vez en el mes, nunca o no aplica. Ésta última opción es importante de incluir pues existen especialidades que no tienen contacto directo con el paciente (como patología, imagenología, salud pública y otras) y no realizan algunas de las actividades descritas.

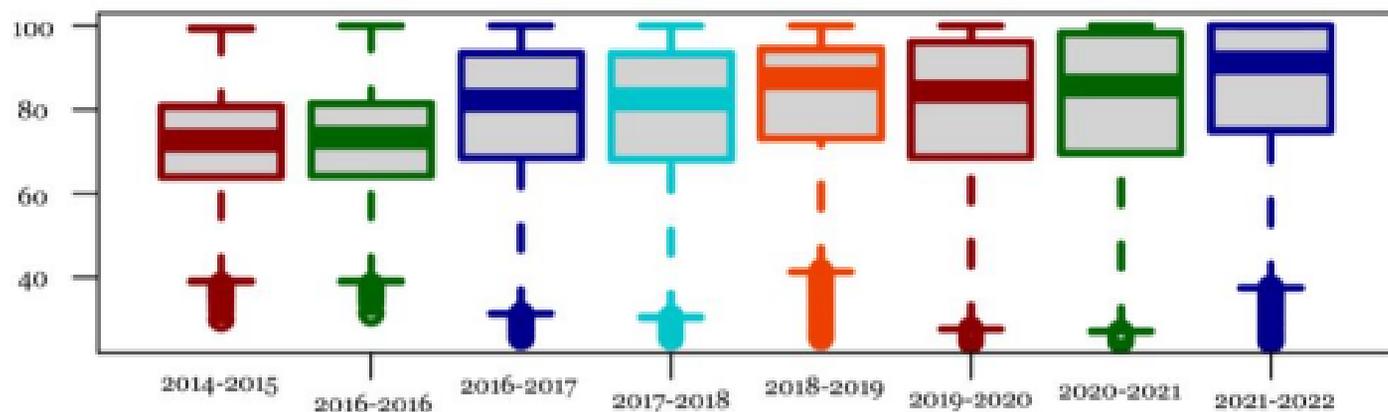
La segunda parte del instrumento (16 preguntas) se centra en el desempeño académico del profesor y la supervisión (Supervisión Académica= SA) del residente en la práctica clínica. Es la sección más extensa y busca conocer la frecuencia con que el profesor realiza actividades educativas que propician el aprendizaje del residente como: la práctica de la medicina basada en evidencias, las clases teóricas, las interpelaciones sobre casos clínicos, la supervisión de procedimientos, la transmisión de información actualizada, la revisión bibliográfica, la elaboración de proyectos de investigación, la evaluación del desempeño del residente, la realimentación y reflexión sobre las experiencias clínicas, la asesoría y orientación del estudio. Además, explora la frecuencia con que el docente delega sus responsabilidades en otros. Las opciones de respuesta son: siempre, casi siempre, algunas veces, nunca y no aplica.

La tercera sección (9 preguntas) aborda el tema del profesionalismo (P) e indaga el nivel de acuerdo acerca de los comportamientos del profesor como ejemplo a seguir, guía, sobre su liderazgo y compromiso con los procesos educativos, la empatía mostrada hacia los pacientes, actitudes de respeto, confianza, congruencia, resolución de conflictos y como propiciador de ambientes expansivos de aprendizaje (Zinzer, 2017). En este caso las opciones de respuesta son: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y no aplica.

Se agregaron dos preguntas independientes, una de satisfacción con la sede y la otra sobre su valoración del proceso educativo en la residencia. Ambas con opciones de respuesta dicotómicas (si/no). Al final se incluyó una pregunta abierta para comentarios libres sobre el profesor evaluado (Hamui y Halabe, 2019).

En el cuestionario la relación entre identidad docente, expectativas institucionales y evaluación docente en opinión del residente se intersecan. La identidad docente no es estática, se configura en el tiempo y define trayectorias. En la figura se muestra la manera en que los promedios globales de los profesores varían a medida que transcurren los años, de menos a más, por lo que se puede inferir que los comportamientos cambian apegándose a los lineamientos del instrumento. En la medida en que el profesor conoce las características del buen docente tiende a modificar su identidad profesional docente y sus prácticas educativas.

Diagrama de caja con el promedio por año de la evaluación docente



Consideraciones finales

Los procesos de evaluación docente no están desvinculados del contexto educativo en los que suceden, pues se relacionan con el modelo pedagógico que sustenta la estructura curricular del plan de estudios, así como con las normas y reglas de operación que rigen en la institución. La evaluación docente también depende de los escenarios en que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que no es lo mismo en medicina la labor de los profesores en el aula o el laboratorio que en espacios clínicos.

La identidad docente sólida y coherente, junto con habilidades pedagógicas efectivas y rasgos éticos de profesionalismo, pueden generar evaluaciones positivas por parte de los residentes, así como vínculos institucionales que refuercen el imaginario del "buen profesor" y afiancen su prestigio como profesional de la salud y docente.

Referencias bibliográficas

Hamui Sutton L. & Halabe Cherem J. (2019) Evaluación docente en las especializaciones médica. En Hamui Sutton L., Ortiz Montalvo A. y Gatica F. (eds.) Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud (cap. 8, pp.67-77) Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Manual Moderno S.A de C.V. primera edición ISBN 9786074487633 ISBN electrónico 9786073013918.

Vives Varela T., Hamui Sutton L., Romero Lara R., Demuth Mercado P. (2023) Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas. Libros Facultad de Medicina, UNAM, Universidad Iberoamericana y Universidad Nacional del Nordeste. ISBN 978-607-30-7720-0. <https://libros.facmed.unam.mx/wpcontent/uploads/2023/08/Identidad-docente-LIBROFinteractivo.pdf>

Harden, R.M., Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer: twelve roles of the teacher. AMEE, Education Guide No 20, Medical Teacher, 22 (4), 334-347. https://njms.rutgers.edu/education/office_education/community_preceptorship/documents/TheGoodTeacher.pdf

Hamui-Sutton A., Ortiz-García A., Cejudo Aparicio L., Lavalle Montalvo C., Vilar Puig P. (2017). La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los médicos residentes del Plan Único de Especializaciones Médicas. *Educación Médica*, 18 (2), 89-97. https://njms.rutgers.edu/education/office_education/community_preceptorship/documents/TheGoodTeacher.pdf

Zinzer J.W. (2017). Profesionalismo desde la perspectiva del role model. En Hamui Sutton A. y Ruíz Pérez L.C (coords.) *Educación Médica y Profesionalismo*. McGraw Hill Education y Facultad de Medicina UNAM. México. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316300833>

Identidad docente, elementos teóricos y enfoque biográfico narrativo

Oisleidys Puerto Díaz

En los últimos años la temática de la identidad docente en profesores universitarios en el contexto de América Latina y México se ha convertido en un área de indagación y conocimiento. Este trabajo busca comprender qué sentidos dan los docentes a su identidad y práctica docente en el ámbito universitario como parte de una investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación. La visión que tienen las y los profesores sobre su identidad profesional pueden ser diversas, se relaciona con la forma en que se definen a sí mismos, con las trayectorias y experiencias de vida a lo largo de su carrera como docentes y las características de los contextos educativos donde se desempeñan cotidianamente. La investigación presenta elementos teóricos sobre la identidad docente en el contexto de la Educación Superior, así como las potencialidades del método biográfico narrativo para acercarse a las experiencias, trayectorias, significados, subjetividades y realidades de los profesores participantes.

Introducción

En los últimos años la temática de la identidad docente en profesores de Educación Superior en el contexto de América Latina y México se ha convertido en un área de indagación y conocimientos. Las investigaciones han tenido fines, objetivos y resultados diversos y se han enfocado en comprender este constructo desde una multiplicidad de aristas que intervienen en la configuración identitaria dentro de las instituciones educativas tanto públicas como privadas, ya que la realidad del docente está permeada por diferentes características personales, contextuales, profesionales, institucionales que están en constante cambio y transformación. Se ha percibido el interés de los investigadores por comprender cómo los docentes han vivido subjetivamente su trabajo durante las diferentes etapas de su carrera profesional (Chávez & Ramírez, 2010; Cuadra-Martínez et al., 2021; Bolívar et al., 2005; Montes et al., 2017). No sólo se alude a factores contextuales, institucionales o de la profesión en sí, los hallazgos también vinculan la dimensión personal del docente y exponen el interés por estudiar al sujeto en sí (Beijaard et al., 2004) así como la comprensión de los significados que estos elaboran de la realidad que viven (Bolívar et al., 2005; Bolívar, 2012). En este trabajo se exponen elementos que permiten comprender la identidad docente desde una perspectiva biográfico-narrativa, así como las potencialidades de este enfoque para comprender el fenómeno de la identidad docente y acercarse a las experiencias, trayectorias, significados, subjetividades, realidades de los profesores participantes.

Desarrollo

Las investigaciones sobre identidad docente, específicamente en el ámbito educativo se han basado en diferentes aproximaciones teóricas para comprender las dimensiones que estudian el concepto, dentro de ellas se destacan las de tipo psicosocial, sociológico, sociocultural y narrativo (Alonso et al. 2019; Bolívar et al. 2001; Dubar, 2001; Monereo & Pozo, 2014).

La complejidad de este constructo hace que no siempre las investigaciones adopten un enfoque puro, en la mayoría de los casos lo que se hace es una mezcla de formas diferentes de representar el “yo” (Beijaard et al. 2004; Monereo & Pozo, 2014). Se trata como refiere Dubar (2007) de “identificar a partir de materiales pertinentes los tipos de procesos, las modalidades de cambio y las formas diacrónicas que bien pueden sucederse, superponerse o combinarse en la misma persona” (p. 21).

Dentro del amplio marco teórico que sustenta los estudios sobre identidad docente de acuerdo con Dubar (1991; 2001) la noción de identidad permite comprenderla en dos sentidos, una transacción objetiva y otra subjetiva. Esto se refiere, por una parte, a la forma en que las personas se definen a sí mismas, lo que son y quieren ser y que evoca el carácter individual, personal y más íntimo. Por otra parte, la de ser definidos por los demás, una identidad que describe ser colectiva y que depende de la relación que se genere con otros actores (Dubar, 1991; 2001). Tanto la identidad individual como la colectiva forman un núcleo identitario que permite comprender cómo las personas se definen a partir de sus experiencias, trayectorias de vida, concepciones, herencias de todo tipo e interacciones con los otros (Dubar, 2001).

Esta visión desarrollada por Dubar (2001) permite ahondar en la subjetividad docente, en la identidad individual y en los procesos identitarios que se desarrollan al interior de los procesos de socialización. Según Gewerc (2014) la forma en que los docentes dan sentido a su construcción identitaria a partir de su biografía y trayectorias profesionales constituyen elementos fundamentales en este proceso de construcción.

La identidad construida como un proceso biográfico-narrativo

La concepción contemporánea de las identidades se aleja de esa noción de lo idéntico y de un conjunto de cualidades preexistentes y permanentes que posee una persona para ser redefinida como una construcción enmarcada en un trayecto nunca concluido, abierta a la temporalidad, relacional y contingente donde la narrativización individual y colectiva de sí mismo ha tomado valor (Cori,2002).

El proceso de entenderse a sí mismo impuesto por las condiciones sociales de la modernidad (Giddens,1995), ha propiciado que la dimensión biográfica tome relevancia para dar cuenta de la diversidad de vivencias y experiencias que caracterizan la cultura contemporánea (Pinzón, 2013, p.83). En este sentido, Giddens (1995) retoma las palabras de Charles T. (1989) el cual menciona que “para tener un sentimiento de quienes somos, debemos poseer una idea de cómo hemos llegado a ser y de dónde venimos” (p.74). Por su parte, Bolívar (2012) reconoce el valor que ha tomado que las personas construyan su identidad de manera reflexiva haciendo un autorrelato de su biografía y de sus vidas.

El análisis reflexivo que se hace de las narraciones y biografías es también una forma en que las personas se construyen, sobre este aspecto Bolívar et al. (2005) plantean que “las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen” (p. 5). No se trata solo de contar fragmentos de la vida de cada quien sino de la posibilidad de establecer un diálogo consigo mismo y comprender el significado de los sucesos vividos en este juego de intersubjetividades que emerge de la persona y del discurso generado (Domingo,2014, p.4).

Bajo estos preceptos se considera que el enfoque biográfico tiene una gran solidez teórica para abordar la dimensión personal, individual y subjetiva de los docentes en la construcción de su identidad ya que permite reflexionar sobre cómo se va edificando a partir de los significados que estos elaboran de la realidad que viven y de su propia biografía (Bolívar, 2012; Morales & Taborda, 2021). Como refiere Ricoeur (1996) “... la comprensión de sí, la interpretación de sí encuentra en la narración una mediación privilegiada, en muchas narraciones el sí busca su identidad a lo largo de toda una vida” (pp. 107-108).

Consideraciones finales

El proceso de entenderse a sí mismo impuesto por las condiciones sociales de la modernidad (Giddens,1995), ha propiciado que la dimensión biográfica tome relevancia para dar cuenta de la diversidad de vivencias y experiencias que caracterizan la cultura contemporánea (Pinzón, 2013, p.83). En este sentido, Giddens (1995) retoma las palabras de Charles Taylor (1989) el cual menciona que “para tener un sentimiento de quienes somos, debemos poseer una idea de cómo hemos llegado a ser y de dónde venimos” (p.74). Por su parte, Bolívar (2012) reconoce el valor que ha tomado que las personas construyan su identidad de manera reflexiva haciendo un autorrelato de su biografía y de sus vidas.

El análisis reflexivo que se hace de las narraciones y biografías es también una forma en que las personas se construyen, sobre este aspecto Bolívar et al. (2005) plantean que “las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen” (p. 5). No se trata solo de contar fragmentos de la vida de cada quien sino de la posibilidad de establecer un diálogo consigo mismo y comprender el significado de los sucesos vividos en este juego de intersubjetividades que emerge de la persona y del discurso generado (Domingo,2014, p.4).

Bajo estos preceptos se considera que el enfoque biográfico tiene una gran solidez teórica para abordar la dimensión personal, individual y subjetiva de los docentes en la construcción de su identidad ya que permite reflexionar sobre cómo se va edificando a partir de los significados que estos elaboran de la realidad que viven y de su propia biografía (Bolívar, 2012; Morales & Taborda, 2021). Como refiere Ricoeur (1996) “... la comprensión de sí, la interpretación de sí encuentra en la narración una mediación privilegiada, en muchas narraciones el sí busca su identidad a lo largo de toda una vida” (pp. 107-108).

Referencias bibliográficas

Alfonzo, I. & Ortiz, C. (2019). La identidad profesional docente de profesores de Educación Superior en la región Meseta Comiteca Tojolabal del Estado de Chiapas. *REIIE*, 4(3).

Arfuch, L., Catanzaro, G., & Di Cori, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 19-41). Buenos Aires: Prometeo libros.

Beijaard, D., Meijer P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, Volume 20 (2), 107-128, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Prácticas de escritura compartida*. In *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), 1-25. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/metodo%20de%20narrativas.pdf>

Bolívar, A. B., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.

Bolívar, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>

Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. En Abrahao, M.H. y Passeggi, M.C. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo I. (vol. 1, pp. 27-69), Editora da PUCRS.

Chávez, M. F. S., & Ramírez, R. M. S. (2010). La construcción de la identidad docente, desde el trabajo colegiado de los profesores de educación superior Congreso Mexicano de Investigación Educativa. *México COMIE.*, 11.

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79- 92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Domingo Segovia, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas (pp. 110-141). En Abrahão, M.H. y Bolívar, A. (coords.) (2014). La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España. (pp. 101-141). Porto Alegre y Granada: ediPUCRS/eug

Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin

Dubar, C. (2001). El Trabajo y Las Identidades Profesionales y Personales Capitalismo|Salario.<https://es.scribd.com/document/229259509/Dubar-2001-El-Trabajo-y-Las-Identidades-Profesionales-y-Personales>

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. Revue française des affaires sociales, 2, 9-25. <https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009>

Gewerc, A. (2014) Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En Monereo C., & Pozo, J. I. (2014). La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites. Bogotá: Ediciones de la U para América Latina y el Caribe.

Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península

González Orozco, P. E., Marín, R., & Soto, Ma. C. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: Una revisión. Revista Ciencias de la Actividad Física, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>

Landín, M. D. R., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. Educación, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Monereo C., & Pozo, J. I. (2014). La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites. Bogotá: Ediciones de la U para América Latina y el Caribe.

Montes, M. M, Castillo. E & Oliveros, L. A (2017). Rasgos identitarios del profesor novel en Educación Superior en México: Perfil socio- académico y formación recibida en la etapa de inserción. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).

Morales, I. del R., & Taborda, M. A. (2021). La investigación biográfico-narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. Folios, 53, 171-182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

Pérez Norambuena, S., & Rivera García, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: Encontrando al SER formador de docentes. *Foro Educativo*, 79-100. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2688>

Pinzón, H. L. (2013). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente. *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos*, 75-88.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Sistemas de creencias docentes como fuente de identidad del profesorado de educación continua

Hilda Patricia Gutiérrez Chávez

La investigación educativa recurrentemente vuelve la mirada hacia los estudios identitarios, sabidos complejos por su cualidad multifactorial, porque guardan elementos claves para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles formativos. Asimismo, para comprender la identidad docente en la educación continua; modalidad educativa en la que sus profesorado no se han formado como profesionales de la educación y que, en su mayoría, carecen de planes institucionalizados de formación docente; es crucial entender el papel de la biografía personal-profesional y el contexto educativo institucional como el espacio para significar y resignificar las interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las cuales serán representadas socialmente como creencias centrales que dotan de los atributos que conforman la identidad docente individual y colectiva. El objetivo de la ponencia consiste en presentar los sistemas de creencias que conforman la identidad docente del profesorado de educación continua y cómo ésta se permea en sus comportamientos en el aula.

Introducción

La investigación educativa frecuentemente vuelve la mirada hacia los estudios la identidad docente, a saber, multifactorial, aporética y en constante construcción (Marcelo-García, 2010); que, en sí misma guarda los elementos claves para comprender la práctica docente y generar iniciativas de formación docente que incidan en la mejora de la calidad educativa en todos los niveles y modalidades formativas.

Los sistemas de creencias nos permiten asir de manera categorizada y ordenada un constructo escurridizo y complejo como lo es la identidad del profesorado (Rokeach, 1960) y su incidencia en la práctica docente, en este caso, en la identidad docente del profesorado de la educación continua; modalidad educativa en la que sus profesorado no se han formado como profesionales de la educación y que, en su mayoría, carecen de planes institucionalizados de formación docente (Gutiérrez-Chávez, 2022). A continuación, se presentan los resultados de un estudio realizado entre 2019 y 2022, que da cuenta los sistemas de creencias de 18 docentes del profesorado de educación continua de la Universidad Iberoamericana, CDMX.

Metodología

En la búsqueda de comprender y caracterizar la identidad docente del profesorado de educación continua a través de los sistemas de creencias docentes; se empleó una epistemología construccionista y metodología cualitativa para traer a la luz la construcción individual y colectiva de significados (Blumer y Mugny, 1992) y la interpretación como representaciones sociales (Moscovici, 1981) desde la fenomenología de la experiencia de lo que les pasa en la biografía personal-profesional (Dubar, 1993), así como en el contexto educativo institucional de la labor docente. Los instrumentos de recolección de información cualitativa empleados fueron un cuestionario diagnóstico y entrevistas semiestructuradas para el trabajo de campo.

Análisis

El análisis temático con método inductivo, en la doble codificación del corpus de datos, primero, manualmente y, enseguida sistematizadamente, en Atlas Ti, y la rigurosa vigilancia epistemológica, permitió revelar las creencias docentes descriptivas, evaluatorias y las motivadoras de la agencia presentes en el pensamiento docente y verbalizadas en las entrevistas. Las creencias se inventariaron y organizaron en sistemas de creencias docentes, primero individualmente, enseguida, según el pequeño colectivo del área de conocimiento al que pertenecían (Ursin y Paloniemi, 2019), como las Humanidades, las Ciencias Sociales, los Negocios y la Tecnología, principalmente, y; finalmente como colectivo docente de educación continua.

Resultados

El rigor analítico permitió confirmar los hallazgos y encontrar saturación de repeticiones, para establecer generalizaciones de las que emergieron cuatro principales subidentidades o arquetipos docentes (Mendoza Sodi, 2011) que coexisten en el claustro: personas investigadoras, transformadoras, creativas-disruptivas y egresadas pródigas, las que, a su vez, comparten la identidad docente colectiva del profesorado de educación continua de la Universidad Iberoamericana.

Con base en la identidad docente por arquetipo y su incidencia en la práctica docente, el profesorado de subidentidad investigadora, a diferencia de los otros arquetipos, sostienen creencias sobre que se destacan en sus alumnados por ser docentes sumamente actualizados, que investigan con metodología, que se expresan en términos de evidencias y buscan sembrar en sus estudiantes el interés por la investigación.

Por otro lado, quienes poseen una subidentidad transformadora, se les encuentra frecuentemente en las áreas disciplinares relacionadas a las humanidades y las ciencias sociales. Se caracterizan por ser personas que buscan la transformación personal, incluso, espiritual como el objetivo primordial de la existencia y buscan desarrollar en sus estudiantes el interés por el desarrollo personal trascendente como personas que participan de una comunidad y sobre la que tienen un llamado a transformarla.

Enseguida, las personas que pertenecen al arquetipo creativo-disruptivo, se les encontró, principalmente, en las artes y las humanidades, poseen cierta naturaleza rebelde y contestataria al orden social establecido, y promueven en su alumnado el pensamiento crítico-reflexivo.

Finalmente, entre las filas del arquetipo de egresado o egresada pródiga encontramos docentes de todas las disciplinas. El rasgo identitario más importante es que en sus inicios académicos con su disciplina, en la Universidad, les causaba conflicto y con el tiempo lograron superarlo, la mayoría cambiando de carrera: al final, las personas entrevistadas que presentaron en esta subidentidad, principalmente, refirieron que decidieron regresar a la IBERO, por agradecimiento a la institución, con la intención de “mover el nombre de la IBERO” o a “enseñar como les enseñó la IBERO.”

A continuación, la Figura 1 caracteriza cada una de las subidentidades o arquetipos docentes que emergieron a partir del análisis de sus creencias en las diferentes categorías analíticas.

Figura 1. Subidentidades docentes en la educación continua según su arquetipo



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 muestra la afinidad de las disciplinas con ciertos arquetipos docentes.

Tabla 1. Subidentidades docentes y sus áreas de conocimiento

Investigador (a)	Transformador (a)	Disruptivo (a)/Creativo (a)	Egresado (a) pródigo (a)
Mercadotecnia	Ciencias Religiosas	Diseño	Tecnología
Coaching negocios	Desarrollo Humano	Arquitectura	Gastronomía/ Nutrición
Economía	Coaching transformacional	Letras	Derecho
	-	Arte	Liderazgo
	Idiomas	Filosofía	Negocios Electrónicos
	Derechos Humanos		

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Gutiérrez Chávez, 2022, p. 385.

Se concluye que el profesorado de la educación continua de la IBERO tiene una identidad docente caracterizada por atributos propios identificables a partir de los significados y representaciones sociales expresadas como creencias respecto a los elementos de su biografía personal-profesional y su interacción e intercambio de significados con los elementos físicos, sociales y abstractos dentro de la labor docente y en el contexto institucional de la educación que la IBERO provee.

Que el centro de la identidad docente se conforma por las creencias y significados contenidos en la biografía y trayectoria disciplinar-profesional del profesorado, organizadas en categorías relacionadas con los legados familiares, los aspectos socioemocionales vinculados a la vocación disciplina, la pasión por su área de conocimiento, la autodefinición como personas intuitivas, empáticas, honestas intelectualmente, éticas, comprometidas socialmente, convencidas del valor de la multidisciplinariedad en la labor profesional y docente, y con una clara identificación con los valores sociales y la filosofía educativa de la institución (Alonso Sáez, et al., 2015), con un desarrollado sentido de la horizontalidad respecto a sus pares docentes como respecto al alumnado de educación continua, a quienes consideran colegas. Lo que se traduce en una práctica docente en la que se evita la verticalidad con el alumnado porque se ven a sí mismos como docentes facilitadores de procesos de aprendizaje; más que como docentes que dictan cátedra, buscan que el alumnado aprenda haciendo, por lo que los contenidos se tornan sumamente prácticos, evitando un contenido teórico abrumador.

Que es un profesorado cuya práctica docente está motivada intrínsecamente por la significación del servicio a los demás como la razón de ser de la educación humanista, atributo vinculado directamente al sentido de la educación ignaciana con la que se identifican (Tojeira, 2014).

Así pues, la identidad del profesorado de la educación continua en la IBERO CDMX se caracteriza por ser múltiple y dinámica por las identidades individuales de sus integrantes y la realidad cambiante en el contexto de la educación continua, a la vez que, reúne atributos vinculados a la identidad institucional que le brindan relativa estabilidad identitaria como colectivo.

El caso del profesorado de la educación continua de la IBERO CDMX resultó adecuado para conocer y caracterizar la identidad docente individual y colectiva a partir del análisis de las creencias docentes organizadas en sistemas.

La diversidad de áreas de conocimiento presentes en la educación continua de la IBERO, la heterogeneidad de identidades individuales en el profesorado y la naturaleza de la institución como educación privada de inspiración cristiana, le confirió al caso, un interés intrínseco para ser estudiado (Stake, 2005, 2013) de manera continua.

Referencias bibliográficas

Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C. y Arandía Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51–74. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>

Blumer, H. y Mugny, G. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método, 1–44. <http://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>

Dubar, C. (1993). *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4248

Gutiérrez Chávez, H. P. (2022). *Identidad docente del profesorado de educación continua: un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana, CDMX.

Marcelo-García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15–42. Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>

Mendoza Sodi, F. A. (2011a). Arquetipos docentes desde la filmografía. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, NL. Noviembre de 2011.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2261.pdf

Moscovici, S. (1981). On social representations. *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*, 8(12), 181-209.
https://www.researchgate.net/publication/335241052_On_Social_Representations

Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1960-35023-000>

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications Ltd.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa. En Denzin y Lincoln (comps), *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. III. Ed. Gedisa.

Tojeira, J. M. (2014). Perfil humanista de la universidad jesuita. *eca Estudios Centroamericanos*, 69(736), 105–109. http://www.uca.edu.sv/upload_w/20/file/736/5-Jose-Maria-Tojeira.pdf

Ursin, J. y Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development*, 23(2), 233–248. doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274

Construcción de identidad docente en las prácticas pedagógicas de normalistas

María Estela Rojas Fajardo

Introducción

De manera tradicional en México, la profesionalización de los docentes de Educación Básica (Primaria) se lleva a cabo en las escuelas normales, una actividad fundamental en la formación de estos profesionales es la realización de las prácticas pedagógicas, donde los docentes en formación llevan a un espacio real (un grupo de estudiantes de primaria) lo que han aprendido en su institución formadora, pero donde también ponen a prueba su ideal de docente que quieren ser cuando entren al campo laboral. Es en este contexto de las prácticas pedagógicas donde a partir de cómo afrontan los incidentes que les hacen sentirse exitosos o no; como construyen y reconstruyen su identidad docente, además de tomar en cuenta otros aspectos como su historia personal, su desempeño como alumnos y las diversas visiones que sobre el magisterio encuentran en el ámbito social. Para poder dar cuenta del significado que les dan a las prácticas pedagógicas y a cómo se perciben ellos mismos como docentes en cada ocasión que dan clases, se pretende realizar un estudio fenomenológico para recabar datos sobre las experiencias originarias de estos sujetos a través de la observación participante y entrevistas en profundidad.

La identidad docente es motivo de estudio desde la fundación del oficio de enseñar con el inicio de los Sistemas Educativos en los Estados Nacionales. Durante el siglo XX en México, el oficio de enseñar pasó de ser un oficio, a ser una profesión; en la década de los 40s el 76% del magisterio federal y el 86% de los maestros rurales, no tenían título (Navarrete-Cazales, 2015). Durante las décadas de los 50s y 60s las escuelas normales respondieron al llamado del gobierno federal, formando profesores de educación básica con la misión de lograr la alfabetización de la población y la cobertura de educación primaria para la mayoría de los niños de 6 a 14 años en el país.

La pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿Cómo contribuyen las prácticas pedagógicas a la construcción de las identidades docentes de los normalistas del Colegio Anáhuac y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Prof. Jesús Romero Flores, ambas de Morelia, Michoacán? El objetivo principal que se pretende lograr en esta investigación es: Analizar la influencia de las prácticas pedagógicas en la construcción de las identidades docentes de los normalistas de la Normal Particular Colegio Anáhuac y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Prof. Jesús Romero Flores de Morelia, Michoacán.

Desarrollo

Experiencias de construcción de identidades docentes

El concepto de identidad es ampliamente estudiado desde las ciencias sociales desde múltiples enfoques teóricos (Adamini, 2013; Giménez, 2002; González, 2012; Íñiguez, 2001), que complejizan su comprensión y utilidad para acercarse a la realidad social. La identidad docente está ligada al proceso de formación de los profesores y esta, con las diversas reformas educativas en materia de profesionalización de los maestros, sobre todo de educación básica (Castañeda Salgado, 2003; Güemes García, 2007), pero también toma en cuenta la biografía del docente.

Lo anterior se observa en el estudio que Patrón Reyes y Chagoyán García (2019) realizaron relativo a la formación de la identidad profesional de estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato en México, donde concluyen que la identidad profesional se construye como configuración social que es resultado de la historia personal y social de los individuos, a consecuencia de la convivencia y diálogo entre semejantes del mismo entorno y de compartir conocimientos, saberes y experiencias, de la influencia que sobre ellos ejerce la estructura institucional normativa, representada por el Estado y por la escuela normal y del reconocimiento y asimilación de sus condiciones sociales en su vida particular.

Respecto de las diversas identidades que conviven en el sujeto, cabe mencionar que la identidad está ligada al contexto y, por ende, no puede desligarse de su historicidad; es por ello, que la autopercepción y comprensión de sí-mismo es un proceso humano interminable; justo por esto es que se aduce que la identidad es cambiante y dinámica, su fuente es la subjetividad, por lo mismo se entiende que las emociones y sensaciones influyen en el ser (Barreto, 2018; Echarte y Erquiaga, 2019; Lagos y Polster, 2018; Crespo, 2019).

Las prácticas pedagógicas

En lo que se refiere a las prácticas pedagógicas, son un elemento fundamental en la formación inicial de los estudiantes para maestros en general, y de educación básica en particular. A través de estas no solo se consolidan conocimientos teóricos (pedagógicos) y prácticos (didácticos) [Ripoll-Rivaldo, 2021], sino que se acrecientan las habilidades de enseñanza de los normalistas y sus competencias para el acercamiento a sus alumnos y obtener su confianza, el manejo del grupo, a la transmisión de los principios y valores morales que se plantean los normalistas (Díaz Quero, 2006), asimismo también viven y comprenden las costumbres y tradiciones de las escuelas primarias, la normatividad y las políticas educativas que se vuelven realidad en los planes y programas de estudio.

Es en las prácticas pedagógicas donde los normalistas no sólo desarrollan sus competencias como enseñantes, sino también como aprendices de nuevas maneras de implementar las actividades de aprendizaje de y con sus alumnos (García García, 2018, Tardif, 2004). En el plan de estudios de estos alumnos, específicamente en la malla curricular, se señala la integración de los normalistas a las prácticas pedagógicas desde el primer semestre de su licenciatura, pero realmente acuden a atender alumnos de primaria en las escuelas públicas a partir del segundo semestre. Y para ello, se desata un proceso de organización y planificación de “las prácticas” –como llaman a este proceso los estudiantes y profesores de la licenciatura en Educación Primaria-, en el que los alumnos de dicha licenciatura deben elaborar secuencias didácticas y la elección de las estrategias de enseñanza que consideren convenientes para la implementación del proceso de aprendizaje, así como la elaboración del material didáctico necesario, además del material con el que ambientan el salón, que también tiene un carácter didáctico.

Consideraciones finales

Para explicar teóricamente el fenómeno de estudio se propone analizarlo partiendo de la distinción conceptual identidad / diferencia, relativa al sentido de pertenencia que construyen las y los estudiantes normalistas. El eje del marco teórico conceptual en este trabajo es la distinción identidad docente normalista / diferencia docente normalista. Entendiendo a la identidad docente como el proceso de identificación que se lleva a cabo por parte de los estudiantes para maestros con un colectivo profesional en lo que respecta a su autopercepción como parte de dicho colectivo y sus tradiciones, comportamientos, códigos y formas de actuar como maestros.

Se puede observar que la construcción de la identidad docente en los normalistas no solo es un proceso complejo, sino que pasa por condiciones complejas, los cambios a los que se enfrentan les obligan a diversificar su manera de observar la educación y lo que implica pensar de forma interdisciplinaria, porque se dan cuenta que con un solo tipo de saberes –pedagógicos y didácticos- no pueden dar respuesta a las necesidades de los alumnos que atienden. Es notorio que una visión compleja de la formación de la identidad docente puede contribuir a que la mirada sobre este fenómeno permita una comprensión más abarcadora de todo aquello que incide en la construcción-deconstrucción-reconstrucción constante de las identidades de los docentes en formación inicial en la escuela normal.

Se retoma a la Fenomenología como método, ya que se considera que la identidad docente de los normalistas en formación es un fenómeno que puede describirse y explicarse si se observa tal y como se presenta en la realidad de los sujetos y, para lograrlo se hace necesaria una mirada desprovista de preconcepciones y juicios previos sobre el fenómeno.

El método fenomenológico se plantea conocer los objetos a manera de vivencias del sujeto; lo que aquí se busca es aprehender las experiencias que viven los estudiantes de magisterio, respecto de la docencia, en este caso, como practicantes de maestros; por ello, se propone observar las acciones, las emociones, las reflexiones que hacen estos sujetos en sus prácticas pedagógicas, sobre todo en el quinto y sexto semestre de su formación profesional en las escuelas normales.

Referencias bibliográficas

Adamini, M. (2013). La identidad inaprensible. Aproximaciones a su abordaje a través del análisis del discurso como estrategia metodológica. Presentado en X Jornadas de Sociología, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Barreto, M. (2018). La Identidad. *RedPensar*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v6i1.12>

Castañeda Salgado, M. A. (2007). Narrativas e identidades en la formación permanente de docentes, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.

Crespo, M. (2019). Emociones morales, revelación de la identidad personal y evidencia del corazón. *Quién: revista de filosofía personalista*, (10), 137-152

Díaz Quero, V, (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, en *Laurus, Revista de Educación* vol. 12, núm. extraordinario, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Echarte, L., y de Erquiaga, J. (2019). Del yo narrativo a la identidad personal. *Humanidades: Revista De La Universidad De Montevideo*, (5), 111-148. <https://doi.org/10.25185/5.5>

García García, V. (2018). Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (34), Chile. pp. 129-138. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734vgarcia1>

Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En *Sociología de la identidad* (pp. 35–62). Universidad Autónoma Metropolitana y Porrúa.

González, D. (2012). Identidad Organizacional: marco teórico para el análisis organizacional. *Estudios Interdisciplinarios de la Organización*, 1(2), 35–63.

Güemes García, C.R. (2011). La práctica de la docencia reflexiva: una encrucijada en la formación inicial de los maestros de educación especial, Congreso Internacional de Educación. *Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En *La constitución social de la subjetividad* (Primera, pp. 209–225). Los libros de la Catarata.

Lagos, G., y Polster, J. (2018). David Hume y el problema de la identidad personal (Doctoral dissertation, Universidad Católica de la Santísima Concepción)

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en escuelas Normales de México. Siglo XX, en *Revista de Historia Educativa Latinoamericana*, 17(25), pp. 17-34.

Patrón Reyes, A. L., y Chagoyán García, P. (2019). Los Inicios de la Identidad Profesional en la Formación del Profesorado de Secundaria en Guanajuato, México. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 53–70. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9399>

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico, en *Telos*, 23(2), pp. 286-304, 2021, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea. <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

Rendimiento académico durante y después de la pandemia: incidencia de medidas flexibles en estudiantes universitarios en una institución pública en Colombia

Olga Lucía Uribe Enciso
Universidad Industrial de Santander
olgaurib@uis.edu.co

Resumen

Es un hecho conocido que la pandemia obligó a hacer cambios inmediatos en los procesos para desarrollar, en las nuevas condiciones, los ejes misionales de las instituciones de educación superior colombianas públicas y privadas: investigación, extensión y educación, así como internacionalización para aquellas universidades que la incluyen. Algunos cambios fueron temporales; otros, permanentes y ambos nos dejaron lecciones aprendidas que hoy aplicamos. Las acciones temporales en la misión educativa, por medio de medidas flexibles, permitieron una transición pronta e inicialmente improvisada a los nuevos escenarios de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Un año después, la nueva realidad se asentó y las diferentes prácticas incorporadas se tornaron habituales durante el confinamiento. Sin embargo, en el retorno a la presencialidad que también involucró cambios, se evidenció un rezago en el rendimiento académico del estudiantado, causado, según la hipótesis del profesorado y estudiantado, principalmente por la prescripción de las medidas flexibles relacionadas con las estrategias de evaluación, el registro de asignaturas perdidas y las fechas de cancelación.

Consecuentemente, este estudio mixto con diseño explicativo secuencial que involucró 200 participantes encuestados y posteriormente, 40 de ellos entrevistados, indagó sobre las percepciones de profesores y estudiantes sobre las medidas flexibles adoptadas durante la pandemia y su incidencia en el rendimiento académico específicamente. Los resultados confirmaron la hipótesis manifestada por los participantes y, aunque se reconoció que tales medidas flexibles no fueron la causa exclusiva del rendimiento académico superior durante la pandemia, se evidenció que su prescripción influyó en el rendimiento académico bajo en los semestres postpandemia.

Palabras clave: educación superior, evaluación, medidas flexibles, pandemia, rendimiento académico.

Introducción

Las consecuencias de la pandemia COVID 19 han sido evidentes en todos los ámbitos de la vida y todos los sectores del desarrollo humano. En la educación superior los efectos post COVID se han manifestado en los ejes misionales de cada institución, en nuestro caso específico, la docencia, la investigación y la extensión, cada uno con sus propios desafíos.

Aunque las tres misiones son diferentes, también son complementarias para el engranaje de la educación integral; durante la pandemia compartieron el reto primordial de comprender que el cambio abrupto y, en la mayoría de los casos, sin preparación, de la presencialidad a la presencialidad remota y la virtualidad en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, involucró mucho más que la adopción permanente de las herramientas digitales.

En la investigación de corte cualitativo, por ejemplo, el aislamiento interpuso barreras puesto que las actividades que requieren interacción personal, observación en espacios concurridos o salidas de campo, entre otras, fueron restringidas. Si bien es cierto las TIC son una alternativa, las relaciones de empatía y confianza con los participantes son difíciles de establecer y elementos como el lenguaje no verbal y la proxemia son escasamente observables. Además, la familiaridad con el uso de la tecnología por parte de los participantes y los investigadores y la ‘no presencia’ del investigador, pueden imponer un sesgo en el análisis de la información y los resultados (Presado, Baixinho & Oliveira, 2021).

En cuanto a la extensión, los desafíos estuvieron relacionados con la discusión sobre la naturaleza de la extensión como misión universitaria y las implicaciones de tal concepción (Brítez, 2022); también, con la imposibilidad de la presencialidad necesaria para llegar a las comunidades con baja o nula conectividad y la escasez de herramientas digitales, y la necesidad de continuar las actividades solidarias y no solidarias que vinculan a la universidad con la sociedad y la empresa. En lo concerniente a la educación, fue fundamental abordar las transformaciones didácticas, la reflexión sobre los roles y las competencias de quienes educan, evalúan, investigan y aprenden, y la necesidad de alternativas para procurar que la contingencia no marginara aún más a las poblaciones más vulneradas.

Los desafíos de la pandemia y el confinamiento requirieron de la adopción de medidas que permitieran acoger, de forma mesurada, los cambios drásticos y necesarios para vivir la nueva realidad impuesta por la pandemia. Una vez superado el periodo de confinamiento y con menor probabilidad de picos altos de contagio, el retorno a la realidad antes de la pandemia también es un proceso de adaptación, aunque los aprendizajes adquiridos durante la pandemia permanezcan. No es simplemente volver a la realidad interrumpida por dos años ya que no somos los mismos. Las experiencias y vivencias durante la pandemia crearon nuevos hábitos y necesidades.

Particularmente en la docencia, los retos han surgido desde diferentes aspectos como el regreso al aula como espacio físico sincrónico y las dinámicas relacionadas con el manejo del aula propias de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, y la prescripción de las medidas flexibles adoptadas durante la pandemia. Además, surgieron necesidades sociales y emocionales y otros factores externos al aula, pero que inciden directamente en las actitudes y el rendimiento académico del estudiantado como, por ejemplo, incluir nuevamente en el itinerario diario el tiempo de desplazamiento hacia la universidad y la necesidad de trabajar para ayudar con el sustento de sus familias y el propio; la conjunción de dichos factores y otros se evidencia en un rezago escolar (Meléndez, Avilés & Gill, 2023).

De los anteriores aspectos, la investigación de naturaleza mixta reportada en este texto indaga sobre la incidencia de la finalización de las tres medidas flexibles tomadas durante los cuatro semestres de pandemia (2019-2 hasta 2021-1), y su finalización en los semestres post pandemia (2021-2 y 2022-1) en comparación con el reportado durante los semestres de la pandemia y el anterior a la misma; aunque, a pesar de su descenso las cifras son positivas institucionalmente, ha sido una de las preocupaciones manifestadas por el profesorado, el estudiantado y los directivos a cargo de las unidades académicas, lo cual ha activado medidas de seguimiento y apoyo estudiantil.

En reuniones de claustros, nodos de calidad, reuniones curriculares y charlas informales, el profesorado afirma constantemente que, en términos generales y en comparación con los periodos anteriores y durante la pandemia, la participación de los estudiantes en sus clases ha decrecido, que el desempeño en las actividades ha desmejorado, que la cancelación de los cursos ha aumentado y que el rendimiento académico ha bajado; aseveraciones que pueden corroborarse en los registros académicos y en las reuniones sobre balances académicos convocadas por las directivas académicas de la institución.

El rendimiento académico se concibe como:

nivel de conocimientos que el alumno demuestra tener en el campo, área o ámbito que es objeto de evaluación; es decir, el rendimiento académico es lo que el alumno demuestra saber en las áreas, materias o asignaturas en relación con los objetivos de aprendizaje y en comparación con sus compañeros de aula o grupo. Así pues, el rendimiento se define operativamente tomando como criterio las calificaciones que los alumnos obtienen (Solano, 2015, p. 25).

Si bien es cierto que, en aras de la evaluación holística, continua y formativa, las calificaciones, de carácter sumativo, no son el único criterio para valorar el desempeño de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, su registro determina el rendimiento académico y el avance de los estudiantes en sus planes de estudio. La Tabla 1 a continuación presenta la información del balance académico entre el semestre anterior al confinamiento, 2019-1 y los semestres del retorno a la presencialidad, 2021-2 y 2022-1; incluye la categoría normal, condicional y PFU (por fuera de la universidad).

Tabla 1. Balance académico 2019-1 a 2022-1

Semestre	Promedio ponderado acumulado <3.2 Normal	Promedio ponderado acumulado 2.7-3.1 Condicional 1	Promedio ponderado acumulado 2.7-3.1 Condicional 2	Promedio ponderado acumulado >2.6 PFU
2019-1	91%	2,8%	1,2%	2,2%
2019-2	96%	0,1%	1,1%	0,1%
2020-1	97%	0,1%	0,5%	0,0%
2020-2	97%	0,1%	0,1%	0,1%
2021-1	98%	0,2%	0,1%	0,1%
2021-2	95%	0,1%	0,5%	0,1%

Fuente: Elaboración propia basada en el histórico del balance académico institucional

El profesorado y estudiantado basan sus afirmaciones en la hipótesis de que las tres medidas flexibles en cuanto a la evaluación: a) realizar más trabajos y menos exámenes, b) no registrar ni promediar las asignaturas perdidas y c) ampliar fechas de cancelación de cursos, tomadas durante la pandemia están directamente relacionadas con los cambios significativos en el rendimiento académico.

Metodología

El enfoque del estudio es mixto y el diseño es explicativo secuencial (Creswell & Plane, 2018), el cual inicia con el uso de un cuestionario administrado a 100 estudiantes de quinto semestre en adelante y 100 profesores de diferentes escuelas que ofrecen pregrados presenciales en la universidad, seguido de una entrevista semiestructurada realizada a 20 profesores y 20 estudiantes de cada grupo de los encuestados. Los participantes se seleccionaron por muestreo simple aleatorio para los datos cuantitativos y por muestreo intencional para los cualitativos. El cuestionario incluyó 8 ítems de selección múltiple, con la posibilidad de comentar en cada uno de ellos, relacionados con las medidas flexibles aplicadas durante la pandemia y el rendimiento académico de los estudiantes durante y después de la misma. La entrevista planteó tres preguntas sobre los mismos aspectos.

El tratamiento de los datos se hizo por medio del análisis de contenido. Las categorías de análisis fueron: estrategias de evaluación, registro y promedio de las asignaturas perdidas, fechas de cancelación, las tres en relación con el rendimiento académico durante y después de la pandemia.

Resultados y conclusiones

El reporte de los resultados sigue las categorías de análisis. El 40% de los estudiantes encuestados y el 37% de los entrevistados resaltó la adopción de estrategias de evaluación diferentes a los exámenes como el factor que más favoreció el rendimiento académico y destacaron los siguientes aspectos: el uso de más recursos digitales, el mayor tiempo para realizar los trabajos, el no tener la obligación de memorizar y la libertad para trabajar individual o grupalmente; sin embargo, reportaron que al mismo tiempo representó una dificultad puesto que aumentaron los trabajos en todos los cursos y el tiempo desarrollándolos fue significativamente mayor al que dedicaban antes de la pandemia. El 65% de los encuestados y el 60% de los entrevistados reportaron que presentar los exámenes por medio de la plataforma Moodle facilitó su desarrollo porque el tipo de preguntas fue mayormente de selección múltiple, falso o verdadero o apareamiento; además, en muchas ocasiones pudieron consultar fuentes o recibir ayuda de compañeros.

En esta categoría, el 35% del profesorado encuestado y el 40% entrevistado expresó que la adopción de otras estrategias de evaluación como los trabajos en grupo y las exposiciones favorecieron las notas de los cursos. Asimismo, el 62% de los encuestados y el 60% de los entrevistados resaltaron el uso de la plataforma Moodle como el elemento que facilitó a los estudiantes la presentación de cuestionarios cortos y exámenes; además, afirmaron que fue necesario modificar la forma de plantear las preguntas y disminuir el valor asignado a los exámenes en comparación con otras estrategias de evaluación, lo cual elevó las notas en comparación con el desarrollo de los mismos presencialmente en el aula y sin recursos digitales.

En lo concerniente a la posibilidad de perder asignaturas y que no se registraran para su récord ni promedio académico, el 100% de los estudiantes encuestados y el 100% de los entrevistados manifestaron que fue de gran ayuda para mantener el promedio o subirlo. Además, el 60% de los encuestados y el 50% de los entrevistados señalaron que fue una medida empática con la situación que estaban viviendo muchos estudiantes y la gente en general. Sin embargo, el 35% de los estudiantes encuestados y el 30% de los entrevistados afirmaron que la medida era injusta en el sentido de ser temporal porque hubo estudiantes que pudieron haber quedado o pueden quedar PFU (por fuera de la universidad) antes y después de esa excepcionalidad; además, cualquier distinción u oportunidad académica o laboral que tenga en cuenta el promedio académico semestral o de carrera, no reflejaría justamente el recorrido académico de los estudiantes.

Desde el punto de vista profesoral, el 100% de los encuestados y el 90% de los entrevistados expresaron que dicha medida elevó los promedios académicos. El 25% de los encuestados y el 30% de los entrevistados destacaron la implementación de la medida como una forma de ayudar al estudiantado a enfrentar la crisis de la pandemia. Sin embargo, el 75% de los encuestados y el 70% de los encuestados señalaron que fue una medida extrema que promovió la falta de compromiso de los estudiantes con su desempeño en los cursos. En concordancia con los estudiantes, aunque con porcentajes significativamente diferentes, el 70% de los encuestados y el 80% de los entrevistados- aseguraron que la temporalidad de la medida la hacía injusta en cuestiones de PFU y promedios de los estudiantes y que dio la impresión de falta de rigurosidad.

En lo relacionado con la medida de flexibilización en las fechas de cancelación de cursos, el 75% de los estudiantes encuestados y el 50% de los entrevistados, afirmaron que no era necesaria si al final las asignaturas perdidas no serían registradas; sin embargo, amplió el tiempo para que los estudiantes decidieran continuar o no con el curso. En el mismo sentido, el 92% de los encuestados y el 80% de los entrevistados del grupo profesoral señaló que flexibilizar las cancelaciones para que al final no se registraran las asignaturas perdidas fue innecesario y que fomentó una especie de cultura de poco esfuerzo.

En lo referente a la pregunta sobre si la finalización de las medidas incidió en el rendimiento académico bajo post pandemia, el 100% de los participantes encuestados y el 90% de los entrevistados consideraron que la prescripción de las medidas, aunque gradual, impactó directamente su rendimiento académico; el registro y promedio de asignaturas perdidas, el restablecimiento de una fecha de cancelación ordinaria y el aumento de los exámenes proporcional a la disminución de otras estrategias de evaluación, principalmente en las carreras de ciencias básicas son determinantes del bajo rendimiento académico reportado durante los dos semestres posteriores a la pandemia.

La hipótesis fue confirmada en su totalidad por los profesores y los estudiantes tanto en el cuestionario como en la entrevista; consideran que la conjunción de las tres medidas adoptadas durante la pandemia está directamente relacionada con el rendimiento académico notoriamente más bajo en los dos semestres post pandemia en comparación con antes y durante de la pandemia. Entre las razones expuestas encontramos que antes no existían las medidas flexibles y los estudiantes se regían por el reglamento y sabían las condiciones y consecuencias de su rendimiento académico y aun así se lograban promedios altos. Introducir medidas flexibles para, en alguna medida, mitigar el impacto del cambio en las condiciones de vida, aunque conciliadoras y efectivas en su momento para disminuir la deserción académica, estableció una nueva dinámica en el estudiantado respecto a su desempeño en los cursos y a su rendimiento académico cuyo lema es: menor esfuerzo, mejores promedios. Consecuentemente, con la prescripción de las medidas, así fuese gradual, el rezago en el rendimiento académico en el periodo focalizado para este estudio fue inminente, aunque el balance académico institucional es positivo.

Es necesario reconocer que los cambios en el balance académico durante la pandemia no obedecen exclusivamente a las medidas flexibles adoptadas, sino también a acciones prontas implementadas por la universidad para acompañar al estudiantado y atender las necesidades emergentes para garantizar condiciones favorables para su permanencia en la universidad.

Continúan las reflexiones de vieja data: ¿el rendimiento académico da cuenta de los saberes y competencias de los estudiantes? ¿cuál es el papel de la evaluación en la educación superior y cuáles sus estrategias? ¿qué significa una medida flexible, cómo implementarla y cómo hacer la transición cuando prescribe? ¿qué ha sucedido con el retorno a la presencialidad que ya no es la misma del 2019-1 porque la pandemia aportó aprendizajes que no pueden ignorarse?

Referencias bibliográficas

Bedoya, C., Murillo, G. & González, C.H., 2021, 'Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia', *Estudios Gerenciales*, 37(159), pp. 251–64.

Paredes Brítez, O. (2022). Realidades y desafíos de la extensión universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. *Kera Yvoty: Reflexiones Sobre La cuestión Social*, 7, 1–27. <https://doi.org/10.54549/ky.7.2022.e2883>

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J., 2020, 'The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China', *Psychiatry Research*, 287(112934), pp. 1

Cobo, Cr., 2017, 'Repensar el futuro de la educación superior: ¿con qué desafíos podemos encontrarnos?', *Propuesta Educativa*, 48, pp. 19–27

Meléndez G., P., Avilés D. I. & Gill L. O. (2023). Desafíos del profesorado para mediar y evaluar el aprendizaje: experiencias post pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1105-1117. Epub 06 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.575>

Presado MH, Baixinho CL, Oliveira ESF. Qualitative research in pandemic times. *Rev Bras Enferm*. 2021;74(1):e74Suppl101. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.202174Suppl101>

Rodríguez Rosero, Diego Danilo, Ordoñez Ortega, Ruber Erlinton, & Hidalgo Villota, Mario Eduardo. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el Departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, (94), 87-126. Epub April 16, 2021. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>

Solano-Luengo, L. O. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio. [Tesis de doctorado, UNED]. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Losolano/SOLANO_LUENGO_Luis_Oct avio.pdf

Los inicios de la universidad en Argentina: análisis de los dispositivos regulatorios del ingreso universitario

Pablo Daniel García
CONICET-Universidad Nacional de Tres de Febrero
pgarcia@untref.edu.ar

Resumen

El objetivo general de esta ponencia es analizar los dispositivos para el andamiaje de las trayectorias de estudiantes en los inicios de las universidades nacionales argentinas a fin de garantizar el acceso y la permanencia en los estudios superiores. En el caso argentino la gratuidad de los estudios superiores, así como a multiplicación de ofertas de formación permitieron la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales, económicos y culturales. Esto implicó un activo proceso de expansión, diversificación y complejización interna del sistema de educación superior, en el que se ponen de manifiesto la presencia innegable de realidades y sujetos significativamente heterogéneos. Las universidades nacionales del país han desarrollado en el último tiempo diferentes dispositivos para regular el acceso al nivel. Este estudio, en términos metodológicos, se presenta como un mapeo de dispositivos regulatorios del ingreso universitario. Se observa una alta presencia de dispositivos regulatorios del ingreso en las universidades nacionales, con características variables en lo que respecta a su modo de organización, componentes curriculares, duración y metodología de evaluación prevista.

Palabras clave: Ingreso universitario, derecho a la educación, universidad y dispositivos de ingreso.

Introducción

La heterogeneidad en las trayectorias académicas de los estudiantes de nivel superior es una preocupación que ha generado diversas líneas de investigación. Muchos jóvenes no logran acceder al nivel, algunos avanzan lentamente en sus carreras y pocos logran graduarse. En este trabajo, se abordará esta problemática desde una perspectiva institucional y organizacional, centrándose en el momento de ingreso a la universidad. Para la democratización efectiva del nivel, se requieren políticas y estrategias que mejoren los índices de ingreso y retención de estudiantes. En Argentina, la Educación Superior en el ámbito estatal es gratuita, habiendo sido establecida oficialmente en 1949 y posteriormente reforzada constitucionalmente en 1994. La Ley de Educación Superior de 1995 establece que el Estado es responsable de financiar las universidades nacionales y garantizar el acceso a la educación como un derecho humano. Además, la reciente reforma, denominada “Ley Puiggrós”, prohíbe gravámenes o aranceles, asegurando la gratuidad de la Educación Superior pública y evitando tendencias mercantilistas.

El objetivo de este trabajo es mapear los dispositivos que las universidades nacionales argentinas utilizan para organizar el ingreso de nuevos estudiantes. Se plantean preguntas sobre la regulación del ingreso, la organización académica e institucional, los campos disciplinares involucrados y el tipo de evaluación que se lleva a cabo. Para ello, se realizó un relevamiento de la normativa institucional y la información disponible en las páginas web de las instituciones. El ingreso a la universidad se ha convertido en un tema problemático en los últimos años. Las políticas de admisión, que buscan regular el acceso a este nivel, han generado controversia, con posturas que consideran la educación como un derecho y otros que la ven como un privilegio. ¿Cómo se accede al nivel superior? ¿Se requiere solo la acreditación del nivel medio o se aplican dispositivos de selección? Estas son preguntas que este artículo busca abordar para ofrecer posibles respuestas.

Marco teórico

En aras de presentar una síntesis del marco teórico, se abordan dos conceptos esenciales para esta investigación: las trayectorias educativas y los dispositivos de ingreso. El concepto de trayectorias permite enfocar la compleja trama de aspectos o esferas que conforman el recorrido o itinerario de los sujetos, evitando perspectivas lineales. Siguiendo las ideas de Bourdieu (1977), este concepto combina las biografías individuales con los condicionamientos estructurales. En el ámbito educativo, se ha adoptado el concepto de "trayectorias escolares" para referirse a los caminos y formas en que los estudiantes transitan las instituciones de educación formal. Además, se utiliza el término "trayectorias educativas" para reconocer los diversos ámbitos formativos que influyen en las biografías y recorridos de los estudiantes, como el primer empleo, experiencias laborales, actividades políticas y participación en instituciones educativas no formales (Brachi, 2016). La trayectoria académica refleja el itinerario que los estudiantes trazan a través de las instituciones educativas, resultado de la interacción entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2001).

El análisis de trayectorias implica considerar tanto la toma de decisiones influenciada por características individuales como los determinantes socioeconómicos de un momento histórico y un contexto social particular (Frassa, 2007). Los estudiantes transitan su formación de manera heterogénea, variable y contingente (Terigi, 2007), y es fundamental reconocer que no están solos, sino que la institución debe brindarles el apoyo necesario para garantizar su trayectoria. Por tanto, la trayectoria es un fenómeno tanto subjetivo como institucional (Nicastro y Greco, 2012). Atender a trayectorias diversas y situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo implica considerar la complejidad de la experiencia educativa y evitar reduccionismos binarios o explicaciones monocausales. En su lugar, es preciso comprender la composición compleja de diversos factores (emocionales, familiares, interpersonales, relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje o el ambiente institucional) que se combinan a lo largo del tiempo y dan lugar a diversas situaciones (Días López y Pinto Loría, 2017).

En Argentina, los estudios sobre trayectorias comenzaron a formar parte de la agenda de las instituciones de educación superior en la década de 1990, con el objetivo de identificar y analizar las diferentes problemáticas que enfrentan los estudiantes a lo largo de su vida académica, así como las fortalezas y debilidades institucionales que sustentan decisiones de mejora (Zandomeni y Canale, 2010). Varios autores han señalado que el ingreso universitario bajo condiciones contemporáneas resulta poco sostenible y que existen mecanismos de selección implícitos para aquellos estudiantes que acceden sin el capital cultural requerido por la experiencia universitaria (Juarros, 2006; García de Fanelli, 2014; Tinto y Engstrom, 2008). Esta situación ha llevado a plantear que el ingreso universitario abierto no es tan democratizador como se esperaba, e incluso se ha hablado de una "puerta giratoria" (los que ingresan pronto se retiran) y una "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2011).

Por tanto, el ingreso a los estudios superiores se ha convertido en una preocupación para políticos, pedagogos, administradores universitarios, cátedras, departamentos, cursos de ingreso y agrupaciones estudiantiles (Brachi, 2016). En este sentido, esta investigación se centra en las condiciones, estrategias y mecanismos institucionales que respaldan las trayectorias de los estudiantes ingresantes en la educación superior, y es aquí donde el concepto de dispositivo de ingreso adquiere relevancia.

El concepto de dispositivo tiene una larga tradición en el análisis institucional. Según Michel Foucault, un dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, infraestructuras arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas (Agamben, 2011). Un dispositivo se caracteriza por la red de relaciones que establece entre estos elementos y siempre tiene una función estratégica concreta, inscrita en una relación de poder y saber. En el contexto universitario, los dispositivos pueden entenderse como entramados de relaciones que involucran diversos componentes institucionales y despliegan una variedad de recursos (burocráticos, humanos, económicos) y estrategias (pedagógicas, de apoyo administrativo, etc.). Los dispositivos tienen la capacidad de articular y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales (Capelari, 2009).

Con el crecimiento del sistema de universidades nacionales, surgió un complejo sistema de diferentes dispositivos de ingreso en cada institución, debido a la autonomía que tienen las universidades para dictar sus propias normas de acceso (Ramallo y Sigal, 2010). Aunque el ingreso irrestricto se ha consolidado en Argentina desde la recuperación democrática, todavía existen numerosos mecanismos de admisión que requieren que los aspirantes cumplan con diversas instancias administrativas y académicas (Sigal, 1995). Algunos de estos dispositivos buscan limitar el acceso a aquellos que se considera que no poseen las competencias o conocimientos mínimos necesarios para el nivel, mientras que otros buscan acompañar las trayectorias de los estudiantes y atender especialmente el período de transición en sus recorridos educativos. Por lo tanto, es importante distinguir entre dispositivos que limitan el acceso y aquellos que apoyan el proceso de "afiliación" a la institución (Coulón, 2005).

Este trabajo se propone profundizar en el estudio de los dispositivos reguladores del ingreso universitario, enmarcándose en los debates mencionados. Reconociendo el ingreso universitario como un momento crítico y un período en el que las instituciones deben brindar apoyo a los ingresantes, es relevante analizar los dispositivos que se han desarrollado para tal fin.

Marco metodológico

El estudio de los dispositivos de ingreso universitario implica llevar a cabo una investigación sistemática con el propósito de obtener una visión completa de sus características y presentar una descripción de los diversos modelos de organización para acceder a la universidad. En este mapeo, se analizan las 57 universidades nacionales de Argentina, excluyendo otras instituciones públicas como las universidades provinciales, los institutos universitarios y la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Este trabajo se desarrolla mediante un enfoque descriptivo y analítico. La parte descriptiva busca proporcionar una caracterización general de los dispositivos utilizados en la admisión a las universidades públicas en Argentina, mientras que el enfoque analítico pretende captar tendencias en la configuración del sistema de educación superior en el país, considerando el contexto sociohistórico. Además, el trabajo se ubica en una perspectiva comparativa, permitiendo identificar similitudes y diferencias entre los dispositivos bajo análisis (Raventós y Prats, 2012 y Bray y Thomas, 1995). Siguiendo a Ruiz (2011), esta perspectiva comparada contribuye al desarrollo de un corpus teórico sobre el objeto de estudio y asiste a los responsables de políticas públicas al analizar alternativas basadas en experiencias en otros contextos.

El proceso de mapeo se llevó a cabo en tres etapas: planificación, implementación y análisis de resultados. En la fase de planificación, se definió el universo de análisis (las universidades nacionales y sus unidades académicas), las categorías a considerar para caracterizar los dispositivos de ingreso en cada institución y las fuentes de información para el relevamiento. Las categorías seleccionadas para el análisis incluyen la denominación del dispositivo de ingreso, la unidad académica responsable, la modalidad institucional adoptada, los espacios curriculares involucrados, la duración del cursado estipulada y la modalidad de evaluación (si corresponde). Para obtener la información necesaria, se recurrió a la normativa relacionada con la organización de los dispositivos de ingreso en cada institución o unidad académica (resoluciones rectorales, resoluciones del Consejo Superior, reglamentaciones, ordenanzas, información de difusión institucional) y a datos publicados en los sitios web de las universidades seleccionadas. La implementación del trabajo condujo a la construcción de una base de datos organizada según las dimensiones de análisis previamente establecidas. Luego, se procedió al análisis de la información recopilada y sistematizada, buscando identificar tendencias generales y aportando ideas para el debate sobre el potencial de selección o apoyo a las trayectorias que presentan los dispositivos identificados.

Aspectos contextuales

A continuación, se describen algunas características importantes del sistema universitario en Argentina que son relevantes para el análisis del ingreso. En la actualidad, el país cuenta con 57 universidades nacionales distribuidas en todo su territorio. Es importante señalar que este desarrollo no ha sido uniforme en el tiempo, ya que el sistema de educación superior ha experimentado diferentes etapas de creación, e incluso se encuentran en proceso de aprobación 8 nuevas instituciones de nivel superior. Otro aspecto para considerar es la distribución desigual de las universidades nacionales en el país, lo cual está relacionado con las disparidades en las oportunidades de formación para aquellos que desean iniciar una carrera universitaria en diferentes regiones del país (ver tabla 2). Hay 20 universidades nacionales en el área metropolitana de Buenos Aires, 7 en la región bonaerense, 7 en la región centro, 7 en la región Nuevo Cuyo, 6 en la región Sur, 5 en la región Noreste y 5 en la región Noroeste.

Es relevante también plantear la concentración de estudiantes en cada universidad, lo que refleja la importancia de sus políticas institucionales en la configuración del sistema. En este sentido, la Universidad de Buenos Aires destaca al acoger el 18,2% de la matrícula total del sistema universitario, seguida por la Universidad Nacional de Córdoba (con el 8,7% del total) y la Universidad Nacional de La Plata (con el 6,3% del total). Luego se encuentra la Universidad Tecnológica Nacional, que representa el 5,2% de la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, pero es importante destacar que esta cifra está distribuida en sus 33 regionales ubicadas en diferentes provincias del país. En el año 2019, se registraron 75.022 nuevos ingresantes en la Universidad de Buenos Aires, 33.180 en la Universidad Nacional de Córdoba y 25.941 en la Universidad Nacional de La Plata. Por otro lado, algunas universidades como Villa Mercedes, Rafaela, Pedagógica, Scalabrini Ortiz, Alto Uruguay y Guillermo Brown tuvieron menos de 1000 nuevos ingresantes en cada institución. Estos datos sobre la magnitud de la matrícula en las instituciones son fundamentales para considerar el alcance de sus dispositivos de ingreso y los recursos institucionales necesarios para su implementación en sus respectivas regiones.

Desarrollo

El desarrollo de este trabajo se organiza en una serie de apartados que inicia con la presentación de la clasificación de los dispositivos identificados, la caracterización de ellos y la identificación de algunas tendencias comunes.

Relevamiento de dispositivos de ingreso identificados

Dentro del marco de su autonomía y en cumplimiento de la legislación vigente, cada universidad nacional en Argentina toma decisiones respecto al ingreso de nuevos estudiantes. A través del relevamiento de los dispositivos regulatorios que emplean, se ha construido una tipología que permite clasificar la regulación del ingreso según su modalidad de organización básica. La tipología resultante del análisis muestra tendencias claras en la organización de los dispositivos de ingreso en las universidades nacionales argentinas, lo que permite comprender mejor la diversidad y complejidad del sistema universitario en el país.

En primer lugar, el "tipo 1" hace referencia a aquellos casos en los que el ingreso se limita a un trámite administrativo de inscripción, sin ningún dispositivo institucional organizado para organizar el acceso a la universidad. Aunque todas las universidades tienen un proceso de inscripción y presentación de documentación, en un grupo reducido de instituciones, este proceso administrativo es la única instancia para regular el ingreso. Por ejemplo, las Universidades Nacionales del Oeste, Patagonia Austral, Pedagógica y Rafaela se encuentran en este tipo, donde los nuevos ingresantes comienzan directamente las carreras universitarias, y durante este período, participan en actividades complementarias que buscan contribuir a su adaptación y desempeño académico. También se incluye aquí a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), que ha incorporado recientemente los "Talleres Iniciales" como parte formal de su plan de estudio para cada carrera.

En el "tipo 2", se encuentran las universidades que han diseñado un único dispositivo de ingreso que abarca todas las carreras de la institución, generalmente enfocado en preparar y sensibilizar a los estudiantes para la vida universitaria. En muchos casos, estos dispositivos incluyen espacios de obligatoria participación, pero sin exámenes, evaluando el progreso a través de actividades individuales y grupales presentadas para su corrección. Ejemplos de esto son el Ciclo de Inicio Universitario de la Universidad Nacional de José C. Paz, el curso de formación para la vida universitaria de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco y el curso de Nivelación Universitaria de la Universidad Nacional del Alto Uruguay, los cuales son únicos para todos los nuevos ingresantes de estas instituciones.

El "tipo 3" engloba a la mayoría de las instituciones (25 de las 57 universidades nacionales). En este grupo, las universidades han organizado un dispositivo regulador de ingreso a nivel institucional que luego tiene variaciones específicas según la unidad académica o carrera a la que se desee ingresar. Estos dispositivos suelen estar compuestos por varios espacios curriculares, variando entre 2 y 7 según la institución, que pueden ser seminarios, módulos, talleres o materias, entre otros.

Además de espacios vinculados al desarrollo de competencias de lecto-comprensión y análisis del plan de estudios, también se incluyen temas de "Vida Universitaria" para sensibilizar a los estudiantes sobre sus obligaciones, derechos y la vida institucional. En este caso, junto con los espacios disciplinares, también hay instancias formales de evaluación (parciales, finales o integradoras) para demostrar los aprendizajes. Universidades como la Nacional de Formosa, del Chaco Austral y la de La Matanza, entre otras, adoptan este tipo de dispositivo institucional único, pero con variaciones de acuerdo con la unidad académica o carrera a la que se accede.

Por último, el "tipo 4" agrupa a 19 casos en los que las instituciones tienen dispositivos variables según la unidad académica. En estas universidades, no hay un formato único de ingreso, sino que existen amplias variaciones entre las carreras de diferentes unidades académicas. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de La Plata, cada facultad organiza su dispositivo de ingreso, lo cual incluye diferentes cursos o actividades según la carrera a la que se desee ingresar. Esto se repite en otras universidades como la Nacional del Nordeste, donde cada facultad dicta cursos introductorios específicos para sus carreras.

Algunas características identificadas en los dispositivos regulatorios del ingreso

Tal como se mencionaba en el apartado anterior, el mapeo de dispositivos identificados ha permitido hacer una primera distinción entre diferentes modelos organizacionales para la organización del ingreso universitario. Para el análisis que sigue, se consideran a los tipos 2 y 3 que permiten dar cuenta de dispositivos con cobertura institucional [1].

a) Sobre las modalidades elegidas para la regulación del ingreso

Con relación en la modalidad institucional adoptada para los dispositivos de ingreso, entre las 33 instituciones universitarias que se encuentran en los tipos 2 y 3, se pueden identificar diferentes nombres utilizados para organizar el acceso de nuevos ingresantes. Estas denominaciones incluyen términos como "curso", "ciclo", "taller", y en menor medida, "etapa", "programa" o "seminario". Cada nombre ofrece pistas sobre las intencionalidades de estos dispositivos: algunos enfatizan la "preparación" para el nivel superior, otros se centran en la nivelación académica, mientras que algunos destacan específicamente el "ingreso" a la universidad. En general, los denominados "cursos" son la modalidad más elegida para nombrar al ingreso, y suelen estar compuestos por varias materias o seminarios específicos. Estos cursos pueden incluir componentes diversos, como talleres, lo que muestra una amplia variabilidad en el formato de los dispositivos entre diferentes instituciones.

[1] Las instituciones catalogadas como de Tipo 1 fueron excluidas por carecer actualmente de un dispositivo organizador para su ingreso mientras que las de Tipo 4, por la diversidad que suponen al considerar cada unidad académica (o incluso carrera) serán abordadas en un próximo texto específico.

Otras modalidades menos utilizadas para configurar los dispositivos también tienen connotaciones específicas. Por ejemplo, los dispositivos denominados "taller" tienen un enfoque más práctico y operativo para la construcción de habilidades, mientras que los términos "etapa" y "ciclo" sugieren una duración más extensa, relacionándose con una totalidad más amplia, como podría ser el caso del "Ciclo de Ingreso Universitario" o incluso el "Ciclo Básico Común".

b) Espacios curriculares que componen los dispositivos de ingreso

El análisis de los dispositivos de ingreso revela tres grandes grupos de espacios curriculares que componen dichos dispositivos. En el primer grupo, se encuentran materias específicas relacionadas con el campo de estudio de la unidad académica en la que se enmarca el ingreso. Estas materias tienen como objetivo introducir al estudiante en el nuevo campo disciplinar y anticipar contenidos de la carrera que cursará, asegurando cierto nivel de conocimiento para el inicio de los estudios. En un segundo grupo, se incluyen materias que abordan competencias generales valiosas para el desarrollo de los estudios superiores. Estas competencias pueden incluir comprensión lectora, pensamiento matemático, escritura académica, metodología de estudio, entre otras. La finalidad es preparar al estudiante para la vida universitaria y superar algunas de las diferencias entre las lógicas institucionales de la universidad y la escuela secundaria. El tercer campo de saberes aborda la "vida universitaria" y busca enseñar al estudiante cómo ser un estudiante universitario. Estos espacios, como el Taller de Vida Universitaria, son fundamentales para cuidar las trayectorias de los estudiantes y ofrecen contenidos relacionados con la gestión universitaria, resolución de trámites, acceso a beneficios, entre otros aspectos importantes para desenvolverse en la vida académica. La combinación de estos diferentes campos curriculares varía según cada universidad. Algunas instituciones tienen los tres tipos de componentes en sus dispositivos de ingreso, mientras que en otras se combinan dos tipos de componentes, y en solo cinco instituciones se encuentra un solo tipo de componente curricular. Por último, se destaca la experiencia innovadora de la Universidad Nacional Guillermo Brown (UNGB) que ofrece un Taller de Sensibilización de perspectivas de género y derechos humanos en el ingreso. Esta iniciativa obligatoria brinda a los nuevos ingresantes contenidos y herramientas conceptuales relacionadas con la Ley Micaela y promueve la reflexión sobre las relaciones interpersonales desde una perspectiva de derechos.

c) Sobre la duración de los dispositivos de ingreso

La duración del proceso de admisión varía significativamente entre las 33 universidades analizadas. En primer lugar, el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, que se considera el primer año en todas las carreras, se destaca por ser el período de ingreso más extenso. Con diferentes modalidades de cursada y la opción de rendir de forma remota o libre, este ciclo supone al menos un año para aquellos que eligen la cursada regular.

Además, según la figura 5, siete universidades ofrecen programas de admisión cuatrimestrales, algunas de las cuales también incluyen opciones intensivas. Por ejemplo, podemos mencionar el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de la Matanza o el Curso de Preparación Universitaria de la Universidad Nacional de San Martín, así como el Seminario Universitario de la Universidad Tecnológica Nacional, con sus diversas variantes regionales.

En cuanto a la duración, catorce universidades tienen dispositivos de admisión que duran entre 5 y 8 semanas, mientras que 8 universidades proponen programas de un mes de duración. Además, tres universidades han organizado dispositivos de menos de un mes, generalmente enfocados en preparar a los estudiantes para la "vida universitaria". Es relevante además considerar el momento en que se organiza el proceso de admisión. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero o en la Universidad Nacional de José C. Paz, el ingreso ocurre en el primer cuatrimestre, al inicio del ciclo lectivo. Por otro lado, en muchas de las regionales de la Universidad Tecnológica Nacional, el ingreso coincide con la finalización del último año de la secundaria para muchos de los nuevos estudiantes. La duración del proceso de admisión no es un aspecto menor, ya que el factor tiempo juega un papel crucial en el logro de los objetivos que las instituciones se proponen con el ingreso. Hace más de dos décadas, los trabajos de Sigal y Ramallo (1999) ya nos alertaban sobre la importancia de la planificación y organización del ingreso universitario.

d) Sobre la obligatoriedad y la evaluación en los dispositivos de ingreso

Un aspecto final a tener en cuenta se relaciona con la obligatoriedad del proceso de admisión y la forma de evaluación. Como se puede observar en el anexo, solo en un número muy reducido de casos es posible evitar el proceso de admisión, y esto ocurre en universidades donde la evaluación se realiza mediante exámenes, permitiendo la opción de rendirlos de manera independiente. Tal es el caso del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y el Curso Nivelatorio de la Universidad Nacional de Chaco Austral, que ofrecen la posibilidad de rendir exámenes libres para cada materia del curso. También es especial el caso de la Universidad Nacional de Rosario, donde el Curso preuniversitario es opcional, ya que complementa instancias específicas de ingreso organizadas por cada unidad académica. Al analizar los dispositivos de admisión, se puede identificar una división en dos grupos principales: por un lado, aquellos que utilizan una evaluación continua y procesual basada en actividades y trabajos prácticos, que los estudiantes presentan para obtener retroalimentación (21 instituciones). Por otro lado, existen dispositivos que incluyen algún tipo de evaluación parcial o final mediante exámenes o pruebas por materia o seminario (12 instituciones). En el caso de las instituciones donde se emplean exámenes, en muchas ocasiones se ofrecen oportunidades de recuperación, pero claramente establecen un espacio de exclusión determinado.

A veces, esta decisión se asocia con cupos, relacionados con los recursos disponibles, como por ejemplo, en áreas de salud donde se requiere una cantidad limitada de plazas para realizar prácticas. En otras ocasiones, cuando no se establecen cupos específicos, la decisión de emplear exámenes se debe a la necesidad de garantizar conocimientos específicos que deben demostrarse para comenzar las carreras.

Conclusiones

A modo de cierre, se exponen algunas tendencias identificadas a partir de un enfoque analítico y comparativo de los dispositivos regulatorios de ingreso a las universidades. En primer lugar, se destaca que la mayoría de las universidades han dedicado recursos institucionales para diseñar algún tipo de dispositivo de ingreso, lo cual refleja su interés en acompañar a los nuevos estudiantes.

En segundo lugar, se observa una diversidad de formatos y denominaciones para estos dispositivos, lo que puede resultar confuso para los aspirantes al intentar comprender su recorrido inicial. Incluso dentro de un mismo grupo de universidades, existen variaciones entre las carreras de diferentes unidades académicas. En este contexto, se valora la importancia de brindar tiempo y apoyo a los nuevos ingresantes para que se familiaricen con las normas y códigos de la institución.

En tercer lugar, se identifican dos grandes grupos de dispositivos de ingreso universitario: aquellos que buscan acompañar las trayectorias de los estudiantes y familiarizarlos con la vida universitaria, y aquellos que tienen un carácter selectivo, requiriendo la aprobación de exámenes para acceder a las carreras. Esta dualidad refleja una tensión entre el ingreso irrestricto, con dispositivos de acompañamiento, y el ingreso selectivo basado en méritos específicos.

Una cuarta tendencia es la mutabilidad en el tiempo de los dispositivos de ingreso, ya que las instituciones realizan evaluaciones periódicas y ajustes para adaptarse a las necesidades cambiantes. Esto implica que el mapa de dispositivos puede quedar desactualizado rápidamente, ya que muchas universidades buscan nuevas modalidades de ingreso, especialmente en el contexto de la pandemia y la virtualización. Otra tendencia creciente se relaciona con la preocupación por la construcción del "oficio de estudiante universitario", donde se destacan los esfuerzos para facilitar el pasaje entre culturas institucionales diferentes y brindar acompañamiento a los estudiantes de primera generación.

Aunque la gratuidad universitaria está establecida, las políticas de ingreso han evolucionado y comenzado a considerar las características reales de los nuevos ingresantes y sus trayectorias educativas. Los debates sobre el acceso a la universidad no son nuevos y han evolucionado desde la lucha por el acceso formal hacia la búsqueda de equidad en el ingreso y cambios en la organización académica e institucional para abrir la universidad a todos. Se plantea la necesidad de seguir trabajando para garantizar el acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes. En este contexto, se propone considerar el ingreso a la universidad como un proceso más amplio que incluye la transición desde la escuela secundaria, la experiencia laboral y el primer año universitario, siendo este último un momento crítico para evitar la deserción. La atención a “los inicios” y el diseño de dispositivos de acompañamiento forman parte del compromiso político y pedagógico de las instituciones con el derecho a la educación superior.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011 <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdd>

Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En: *Razones prácticas*. Anagrama.

Brachi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*. Volumen 2, N° 3. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58075/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bray, M. y Thomas, R. (1995) Levels of comparison in Educational Studies: different insights form different literatures and the value of Multilevel analysis. *Harvard Educational Review*, Vol 65. N 1y 2, pp 472-490. <https://web.edu.hku.hk/f/staff/376/Bray-Thomas-Comparison-1995.pdf>

Capelari, M.I. (2009). “Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Anthropos

Díaz López, c. y Pinto Loría, m (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. En: Praxis educativa, Vol. 21, N° 1; enero-abril 2017, pp. 46-54 <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Ezcurra, A. M. (2011) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Frassa, J. (2007). Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. Cuestiones de sociología (4), 243-266. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3687/pr.3687.pdf

García de Fanelli, A.M. (2014) Educación superior en la Argentina: Tendencias, políticas destacadas e incertidumbres. En: Brunner, J.J.; Villalobos, C. (2004) Políticas de Educación Superior en Iberoamérica 2009-2013 (pp.133-168).

Juarros, M.F. (2006) “¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región”. Revista Andamios, 3 (5), 69 -90. 2006. ISSN 2594-1917. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a5.pdf>

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, 10(18): 25-36 <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>

Nicastro, S. y Greco M.B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Horno Sapiens Ediciones.

Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf

Raventós, F. y Prats, E. (2012) Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. Revista Española de Educación Comparada, 20. pp. 19-40. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7592>

Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. RELEC / Año 2 N°2. Pp. 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6500326>

Sigal, V. (1995). El acceso a la educación superior. Serie Estudios y Propuestas. Ministerio de Cultura y Educación.

Sigal, V. (2003) La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano. <http://bit.ly/48DFUCe>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Mimeo.

Tinto, V. y Engstrom, C. (2008). “Access without support is not opportunity”. *Change* 40, 46-51 <https://www.jstor.org/stable/40178285>

Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones. *Ciencias económicas*. Año 8, Volumen: 02/ páginas 59-66. <https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>

Género y educación

La Educación STEM y la brecha de género en Nuevo León; México

Maribel Flores Zaragoza
Universidad Autónoma de Nuevo León
maribel.floresz@uanl.edu.mx

Lizette Berenice González Martínez
Universidad Autónoma de Nuevo León
lizette.gonzalezmr@uanl.edu.mx

Resumen

En la actualidad uno de los grandes logros del sistema educativo mexicano es el contar con la paridad de género en todos sus niveles educativos; sin embargo, en la Educación Superior el reto que sigue existiendo es el bajo número de mujeres inscritas en las áreas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Las denominadas áreas STEM, por sus siglas en Inglés). En este artículo se presentan los hallazgos de una investigación cuantitativa realizada con estudiantes inscritos en la ES y al padrón nacional de Investigadores e Investigadoras por México del CONAHCYT en el estado de Nuevo León; México, con el objetivo de identificar y valorar la brecha de género en las áreas STEM. También se dará respuesta a tres interrogantes que son de interés para el análisis de la situación. Los resultados pusieron en evidencia la existencia de la brecha de género en estas áreas tanto en la ES como en el padrón de investigadores.

Palabras clave: *Educación Superior, matrícula femenina, áreas del conocimiento y brecha de género.*

Introducción

El aumento en las cifras de niñas y mujeres inscritas en los distintos niveles educativos representa un gran avance desde la perspectiva de género. Hoy en día el número de niñas que asisten a la escuela es el más alto, pero esto no quiere decir que gozan de las mismas oportunidades para completar su educación, elegir libremente una carrera profesional u obtener un puesto laboral que les permita beneficiarse y mejorar su vida.

Desde pequeñas las niñas cargan con las expectativas de su familia y los prejuicios y normas sociales presentes en su comunidad; estos factores influyen en la educación que reciben y en su decisión al elegir que estudiar. Esto incide en que el número de mujeres presente en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), y posteriormente en las carreras relacionadas con STEM sea menor que el de los hombres.

Según datos de la UNESCO, alrededor del mundo el número de mujeres que estudia una carrera profesional relacionada con STEM alcanza solo el 35%; lo mismo ocurre con las investigadoras científicas que representan menos del 30% (UNESCO, 2019).

Dada la relevancia que ocupan la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas como líneas conductoras para un mejor desarrollo económico sustentable de cualquier comunidad, ciudad o país, es de suma importancia que las mujeres estén presentes equitativamente y formen parte activa en estas actividades.

Los avances tecnológicos presentes en nuestros días se dan a una gran velocidad, según Raphael Spinelli, cuenta con el potencial de desaparecer 85 millones de empleos para 2025. Por otro lado, también cuentan con la capacidad de generar 97 millones de nuevas posiciones laborales (Téllez, 2022). Las habilidades y conocimientos que demandarán los empleos del futuro tienen que ver con las profesiones relacionadas con las áreas STEM. Las mujeres al ser una minoría en estas áreas enfrentarán una desigualdad de oportunidades para tener acceso a estos nuevos puestos laborales.

El presente trabajo busca en primera instancia constatar el incremento del número de mujeres inscritas en el periodo que va de 2017 a 2022 en las áreas relacionadas con STEM tanto en la ES como en el padrón de investigadores y que tradicionalmente han sido consideradas como propias de lo masculino, así como identificar y valorar la brecha de género. Además, pretende responder a algunas cuestiones que son el origen del interés, tales como: ¿las carreras relacionadas con las áreas STEM son de igual interés que las otras áreas para las mujeres? ¿cuál área del conocimiento relacionada con STEM resulta más atractiva para las mujeres? ¿hay alguna diferencia en la matrícula de las mujeres en las áreas STEM entre las instituciones públicas y las privadas?

Para realizar la parte del análisis correspondiente a la ES se trabajó con la información correspondiente al estado de Nuevo León que presenta la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en sus anuarios estadísticos; para el análisis correspondiente al nivel de posgrado se utilizó el padrón nacional de Investigadores e Investigadoras por México del CONACYT. En la parte final se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información, la respuesta a las tres preguntas planteadas y las conclusiones que se desprenden de esta investigación.

Metodología

El presente es un trabajo de investigación cuantitativa en el cual se realiza una exploración de la matrícula de las mujeres en la ES en las áreas relacionadas con STEM a nivel nacional en México para luego ser comparada con la del estado de Nuevo León. El objetivo principal es el de obtener información que permita analizar la tendencia de la presencia de las mujeres en las áreas STEM en las universidades ubicadas en el estado de Nuevo León para identificar y valorar la brecha de género. Como ejes de partida para este análisis se consideró el número de estudiantes inscritas en las áreas STEM a nivel profesional y el número de investigadoras inscritas en el padrón nacional de Investigadores e Investigadoras por México del CONACYT. La información para la investigación de la ES se obtuvo con base en los datos de los anuarios de la ANUIES en los ciclos escolares del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

Para establecer los campos, áreas o carreras STEM se adopta la definición propuesta por la iniciativa SAGA (STEM -Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática por sus siglas en inglés- and Gender Advancement), la cual desarrolló una definición estándar internacional para educación STEM utilizando la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés). Dicha definición considera como población educada en STEM a aquella que 1) cuente con una cualificación en el nivel de educación ISCED entre el nivel 5 y el nivel 8, y 2) haber escogido entre los tres campos amplios de estudio de STEM: 05 Ciencias naturales, matemáticas y estadística; 06 Información y comunicación tecnológicas; o 07 Ingeniería, manufactura y construcción (Baena, 2019).

El criterio número dos es el que aplica para esta investigación, ya que es el que corresponde a las disciplinas de la educación formal en STEM. En la tabla 1 se muestran los diez campos amplios de formación en los que la ANUIES divide a la ES, los cuales para fines de esta investigación se separan en áreas STEM y otras áreas.

Tabla 1. División entre áreas STEM y otras áreas

Áreas STEM	Otras áreas
<ul style="list-style-type: none">• Ciencias naturales, matemáticas y estadística.• Ingeniería, manufactura y construcción.• Tecnologías de la información y la comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Administración y negocios• Agronomía y veterinaria• Artes y humanidades• Ciencias de la salud• Ciencias sociales y derecho• Educación• Servicios

Nota: tabla de elaboración propia con los campos amplios de formación como aparecen en los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en la ES de la ANUIES de los ciclos escolares del 2017 al 2022.

Con el análisis de la información se responderá a las tres preguntas planteadas: ¿las carreras relacionadas con las áreas STEM son de igual interés que las otras áreas para las mujeres? ¿cuál área del conocimiento relacionada con STEM resulta más atractiva para las mujeres? ¿hay alguna diferencia en la matrícula de las mujeres en las áreas STEM entre las instituciones públicas y las privadas?

Marco teórico

Atrás quedaron los años en que niñas y mujeres veían bloqueado su acceso a los sistemas educativos. En 2014 se logró, alrededor de todo el mundo, el que las niñas tuvieran, en promedio, la misma oportunidad que los niños de ingresar a la primaria y al primer y segundo ciclo de secundaria. A pesar de este gran avance aún permanecen la desigualdad en muchas regiones del mundo, esto en detrimento de las niñas. La paridad de género en la educación superior aún no se alcanza a nivel mundial (UNESCO, 2019).

De acuerdo con un informe realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) México es uno de los pocos países que ha logrado conseguir la paridad de género en su sistema educativo. Se resalta el logro del acceso igual para mujeres y hombres a la educación media superior y superior (Excelsior, 2018).

Si bien, para nuestro país es un importante avance el lograr la paridad de género en la educación superior, al analizar la presencia de las mujeres en las áreas denominadas STEM encontramos que representan una minoría.

La educación STEM es una tendencia mundial relacionada con el aprendizaje formal, no formal e informal. En la educación formal e informal, implica la inclusión en la currícula de prácticas y proyectos que abordan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria e integrada, con un enfoque vivencial y de aplicación de conocimientos para la resolución de problemas. Este enfoque busca formar en los individuos las habilidades clave que les permiten desenvolverse exitosamente en el Siglo XXI, tales como el pensamiento creativo, reunir evidencias y hacer uso efectivo de la información y el trabajo colaborativo. Todos estos, aspectos esenciales para la innovación, el desarrollo sostenible y el bienestar social (APSTEM, 2019).

El trabajo científico no está preestablecido para hombres o mujeres, nacionalidades o preferencias sexuales. Las mujeres son igual de capaces para desempeñar la actividad que seleccione ya sea en las ciencias sociales, la administración, la ingeniería, las artes, la investigación, etc. La matemática Karen Uhlenbeck ganadora del premio Abel en marzo de 2019, el cual fue entregado por primera vez en 19 años a una mujer por la Academia de Ciencias y letras de Noruega, en una entrevista al diario El País dijo: no creo que nadie pueda distinguir entre el trabajo matemático realizado por los hombres del trabajo matemático realizado por las mujeres. Y sea cual sea la verdad, los hombres siempre han tenido ventajas (Ansedé, 2019).

En la entrevista Uhlenbeck reconoce las barreras de género que enfrentó cuando buscó trabajo hace cincuenta años, se le dijo que nadie contrataba a mujeres matemáticas, que el lugar de las mujeres era en casa teniendo y cuidando bebés. También comparte el que no es de su agrado el que la etiqueten como “la mujer matemática”, se reconoce como una persona matemática que pertenece al género femenino y que no está de acuerdo en que a las científicas las etiqueten como la mujer, la negra o la estadounidense. El valor de las científicas está en lo que hacen, en el producto de su trabajo (Ansedé, 2019).

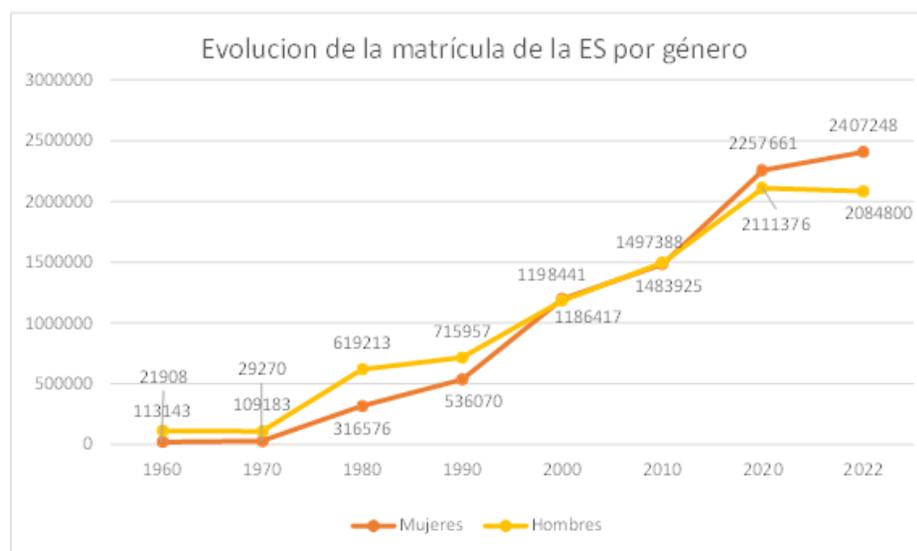
Las mujeres y su matrícula en la Educación Superior (ES) en México

En el pasado, la formación académica de las mujeres fue vista como innecesaria dado el rol social que jugaban, su preparación era en el ámbito familiar y su formación era para el desempeño de las actividades domésticas. El primer acercamiento formal de las mujeres a la ES en México se dio en 1890, cuando se fundó la Escuela Normal de Maestras en el Distrito Federal. Unos pocos años después en 1893, las mujeres lograron el derecho a ingresar a la escuela Nacional Preparatoria, después de ser rechazadas en varias ocasiones (Cano, 2000). En México la primera mujer en titularse como Ingeniera fue Concepción Mendizábal Mendoza, en 1930; su formación profesional fue en la Escuela Nacional de Ingenieros y se tituló con excelentes calificaciones de la carrera de Ingeniería Civil; antes de ella fueron aceptadas cuatro mujeres más, pero ninguna logró titularse (Román, 2019).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior fue creada en el siglo pasado en la década de los 40. En esa época el número de habitantes en México era de 25 millones, los estudiantes inscritos en la educación superior alcanzaban la cifra de 32,000 estudiantes; de esa cantidad el 12 por ciento correspondía a las mujeres que equivalen a 3,800 (ANUIES, 2022). Con esto nos damos cuenta de la baja representación con la que iniciaron las mujeres su participación en la ES en México.

A partir de 1970 el porcentaje de las mujeres en la ES paso de ser una pequeña cantidad que representaba más o menos la cuarta parte del total de estudiantes inscritos, a presentar importantes incrementos década tras década. Como podemos observar en la gráfica 1 para el inicio del siglo XXI las mujeres lograron alcanzar la paridad y para la segunda década han superado al número de hombres.

Gráfica 1. Evolución de la matrícula en ES en México separados por género



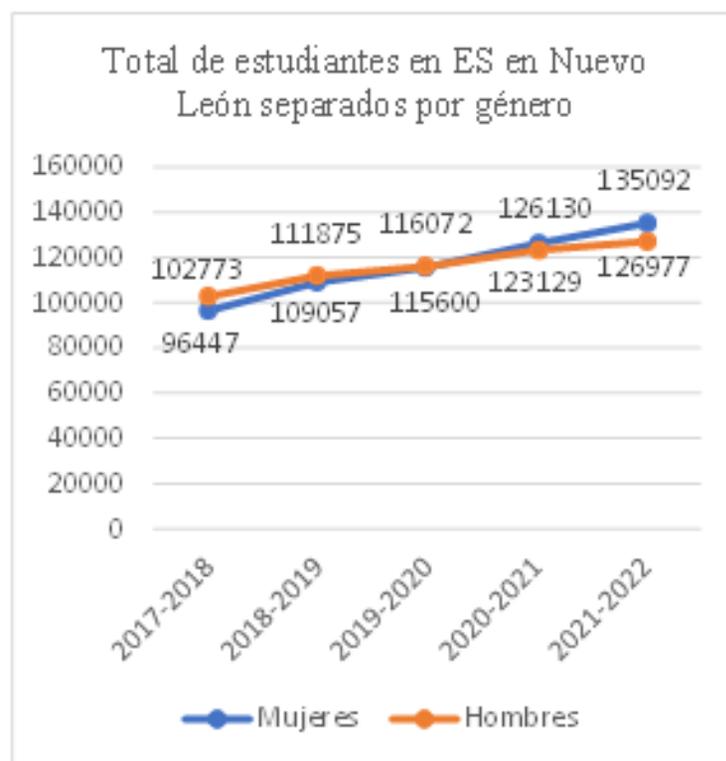
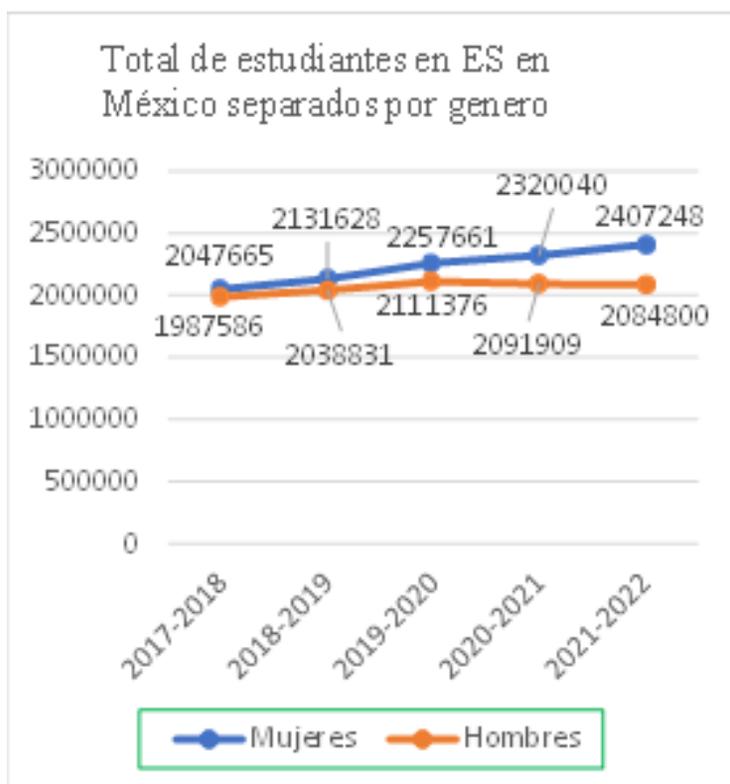
Fuente: Gráfica de elaboración propia a partir de los anuarios de la ANUIES y de los programas de información del INEGI (ANUIES, 2022).

En la gráfica 2 se muestra la evolución del total de estudiantes inscritos en la ES en México para los ciclos escolares del 2017 al 2022. Para el ciclo escolar 2017-2018 el número de mujeres inscritas en la ES era ligeramente mayor al de hombres, un 50.74% contra un 49.26% respectivamente. Esta diferencia se ha ampliado y para el ciclo 2021-2022 el número de mujeres inscritas en la ES representa el 53.6% contra un 46.4% de los hombres.

Para el Estado de Nuevo León, como podemos observar en la gráfica 3, en el ciclo escolar 2017-2018 el número de mujeres inscritas era ligeramente menor al de los hombres, 48.4% contra un 51.6% respectivamente. Las mujeres fueron aumentando su número en los siguientes ciclos para en el ciclo 2020-2021 superar a los hombres. Esta diferencia se ha ampliado y para el ciclo 2021-2022 el número de mujeres inscritas en la ES representa el 51.5% contra un 48.5% de los hombres.

Gráfica 2. Total de estudiantes en ES en México separados por género

Gráfica 3. Total de estudiantes en ES en Nuevo León separados por género



Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en Educación Superior ANUIES, del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

Al comparar los comportamientos de la matrícula de los cinco ciclos escolares analizados nos damos cuenta de que a nivel nacional desde el ciclo 2017-2018 ya se logró la paridad y la mayoría en la matrícula de las mujeres, mientras que en Nuevo León la paridad se logra hasta el ciclo 2019-2020 y ya para los siguientes ciclos las mujeres representan una mayoría.

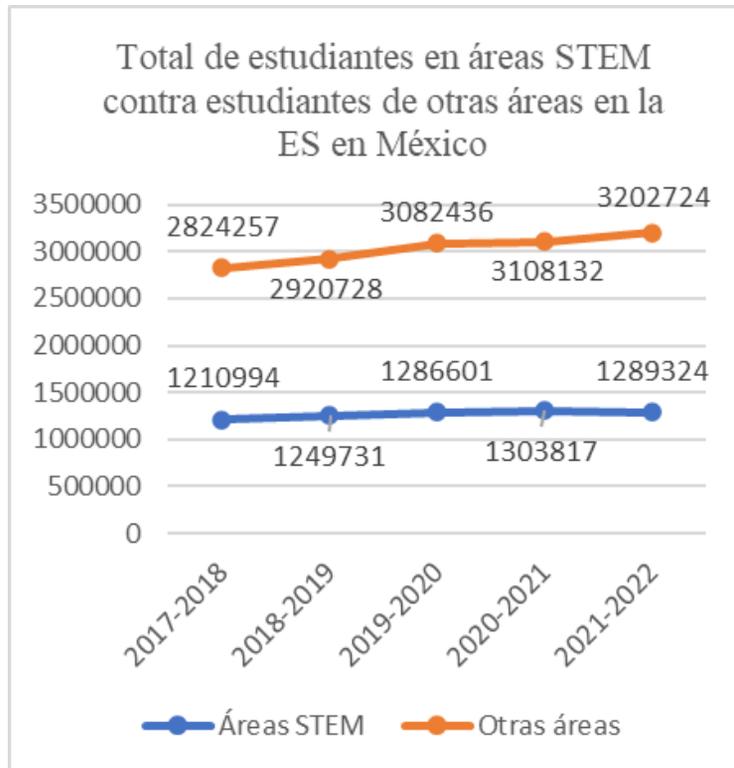
Participación de las mujeres en las áreas STEM en la ES en México

Después de siglos de ser excluidas del derecho a la educación, en las últimas siete décadas las mujeres lograron introducirse hasta llegar a los niveles más altos de la educación. Las mujeres padecieron la discriminación, y en su lucha por vencer los obstáculos se enfrentaron a los estereotipos existentes en la sociedad que preestablecían carreras profesionales y ambientes laborales adecuados solo para los hombres.

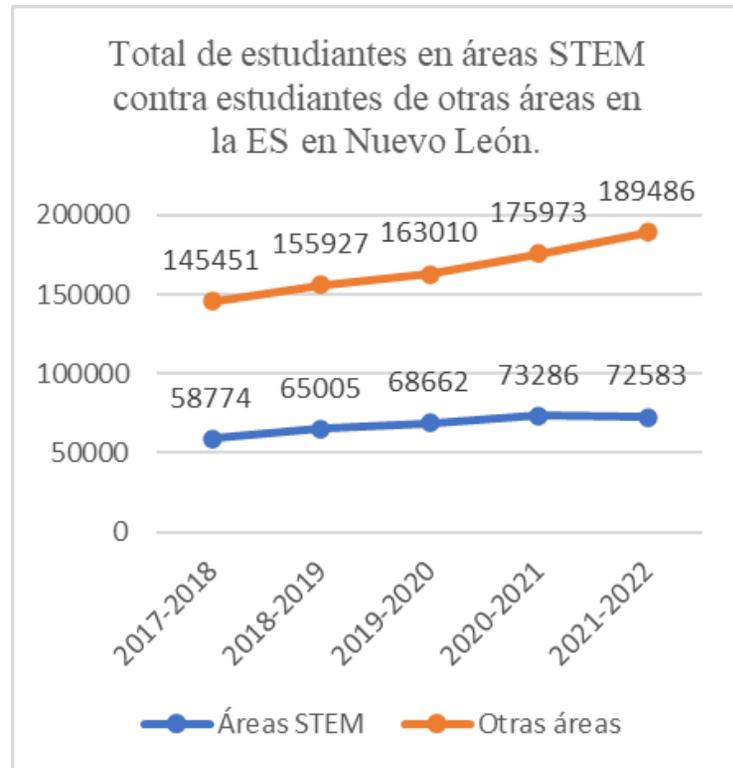
Si bien el logro de la paridad de género en la ES representa una gran victoria al analizar las profesiones en las que las mujeres se matriculan nos damos cuenta de que existe un sesgo de género. Distintos estudios afirman que las mujeres tienen una clara diferencia de género en sus mentalidades a la hora de seleccionar una carrera relacionada con las áreas STEM; esto tendría sus orígenes en los tipos de experiencias educativas que estas recibieron en su formación básica y a medida que las niñas crecen van perdiendo el interés en las materias STEM en comparación con los niños (Calvo, 2023).

En la gráfica 4 podemos observar la gran diferencia que existe cuando separamos al total de estudiantes en la ES en México en los inscritos en las áreas relacionadas con STEM y los inscritos en las otras áreas. Para el ciclo 2017-2018 el porcentaje era de 30% y 70% respectivamente. En los ciclos posteriores la matrícula en las áreas STEM presentó ligeros aumentos para finalmente sufrir un retroceso en el 2021. Para el ciclo escolar 2021-2022 el porcentaje de estudiantes inscritos fue de 29% en áreas STEM y 71% en otras áreas.

Gráfica 4. Total de estudiantes en áreas STEM contra estudiantes de otras áreas en la ES en México



Gráfica 5. Total de estudiantes en áreas STEM contra estudiantes en otras áreas en la ES en Nuevo León



Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en Educación Superior ANUIES, del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

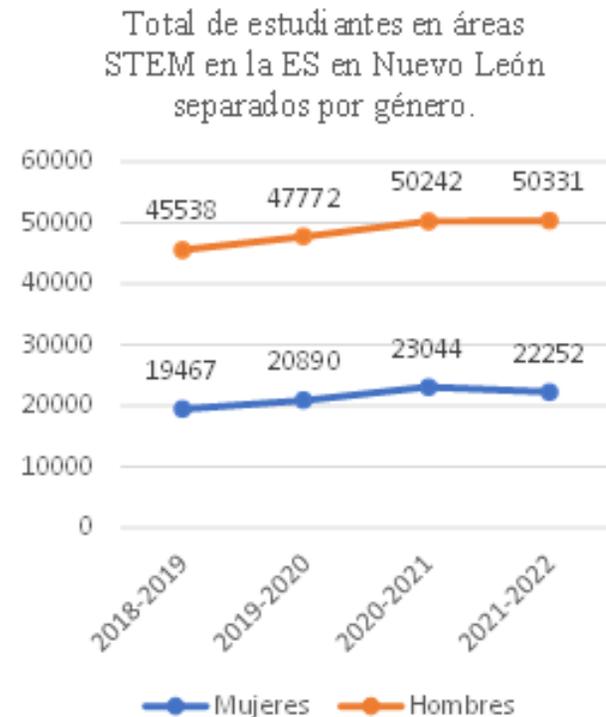
En el estado de Nuevo León, como podemos observar en la gráfica 5, para el ciclo 2017-2018 el número de estudiantes inscritos en las áreas relacionadas con STEM representaba el 29% contra un 71% de estudiantes inscritos en las otras áreas. En los ciclos posteriores la matrícula en las áreas STEM presentó ligeros aumentos para finalmente sufrir un retroceso en el 2021. Para el ciclo escolar 2021-2022 el porcentaje de estudiantes inscritos fue de 28% en áreas STEM y 72% en otras áreas.

En la gráfica 6 se muestra la cantidad de estudiantes mujeres inscritas en la ES en las áreas STEM contra la cantidad de hombres inscritos. Para el ciclo 2018-2019 el porcentaje de mujeres representa el 30% contra un 70% de hombres. En los siguientes ciclos existen pequeños aumentos para finalmente sufrir una disminución en el ciclo 2021-2022. En este ciclo las proporciones fueron de 32% y 68% respectivamente.

Gráfica 6. Total de estudiantes en áreas STEM en la ES en México separados por género



Gráfica 7. Total de estudiantes en áreas STEM en la ES en Nuevo León separados por género



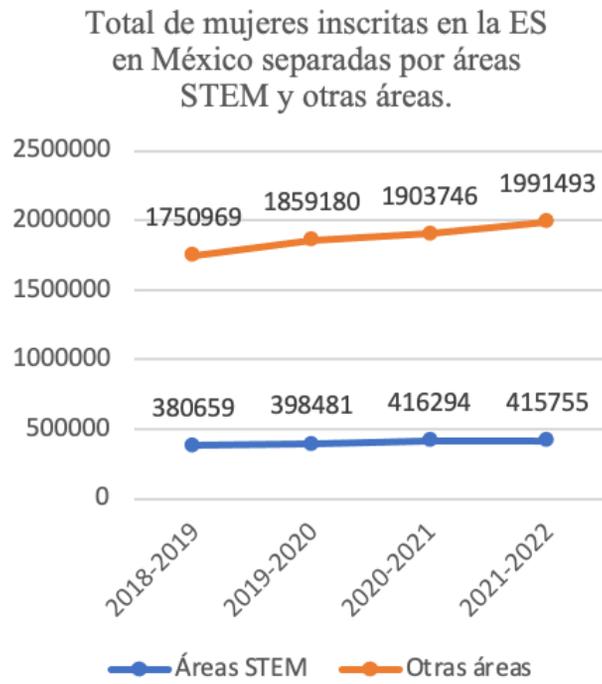
Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en Educación Superior ANUIES, del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

Para el Estado de Nuevo León de acuerdo con la información de la gráfica 7, la matrícula en la ES para el ciclo 2018-2019 de estudiantes mujeres en STEM fue de 30% mientras que para los hombres fue de 70%. Para los siguientes dos ciclos se presentaron ligeros incrementos para finalmente tener un retroceso en el ciclo 2021-2022 volviendo a las proporciones del ciclo 2018-2019.

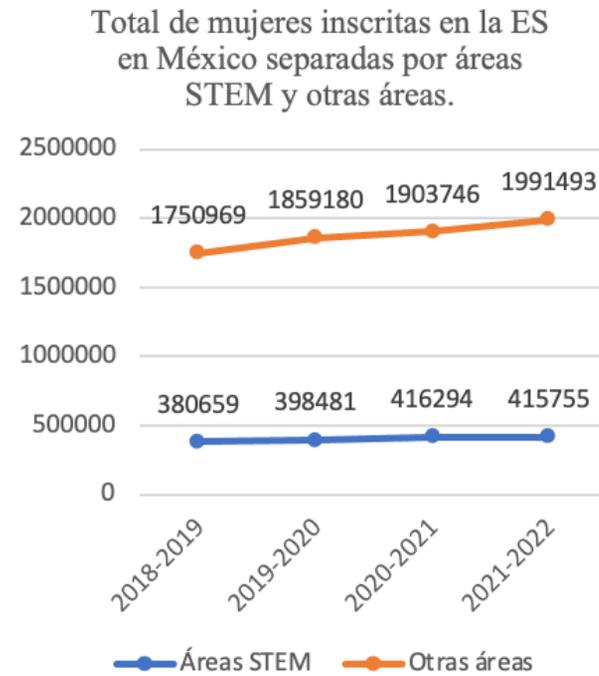
En la gráfica 8 y 9 podemos constatar la gran diferencia que existe en la preferencia de las mujeres al inscribirse en los distintos campos de formación en la ES superior en México. Para el ciclo 2021-2017 mientras que el porcentaje de mujeres inscritas en las áreas STEM solo alcanzan el 17% las otras áreas representan el 83%.

Para el estado de Nuevo León la situación es más o menos la misma. En el ciclo 2021-2017 las mujeres inscritas en las áreas STEM representan un muy bajo 16% contra un 84% de mujeres inscritas en las otras áreas.

Gráfica 8. División de las mujeres inscritas en la ES en México separadas por áreas STEM y otras áreas.



Gráfica 9. División de las mujeres inscritas en la ES en Nuevo León separadas por áreas STEM y otras áreas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en Educación Superior ANUIES, del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

Cuando se analizan las preferencias en las áreas del conocimiento relacionadas con STEM que aparece en la gráfica 10, encontramos que a nivel nacional el área de mayor interés para las mujeres es la de Ingeniería, manufactura y construcción (CMC) con un 69% de preferencia, seguida por la de Ciencias naturales, estadística y matemáticas (CNEM) con un 16%, al final queda la de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el 15%.

Según la información de la gráfica 11, en el estado de Nuevo León las tendencias son muy parecidas a las obtenidas a nivel nacional, el área de mayor interés para las mujeres es la de Ingeniería, manufactura y construcción (CMC) con un 66% de preferencia, seguida por las de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con un 17% y la de Ciencias naturales, estadística y matemáticas con el 17%.

Gráfica 10. Matrícula total de mujeres en la ES en México separadas en las tres áreas STEM



Gráfica 11. Matrícula total de mujeres en la ES en Nuevo León separadas en las tres áreas STEM.

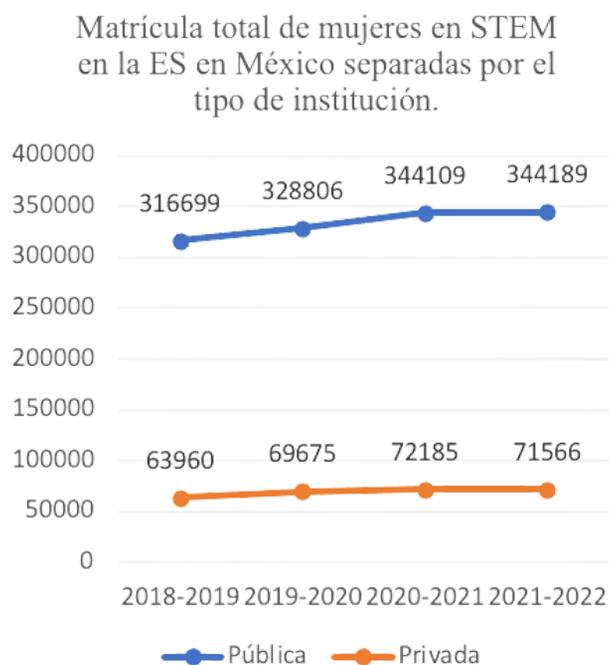


Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en Educación Superior ANUIES, del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

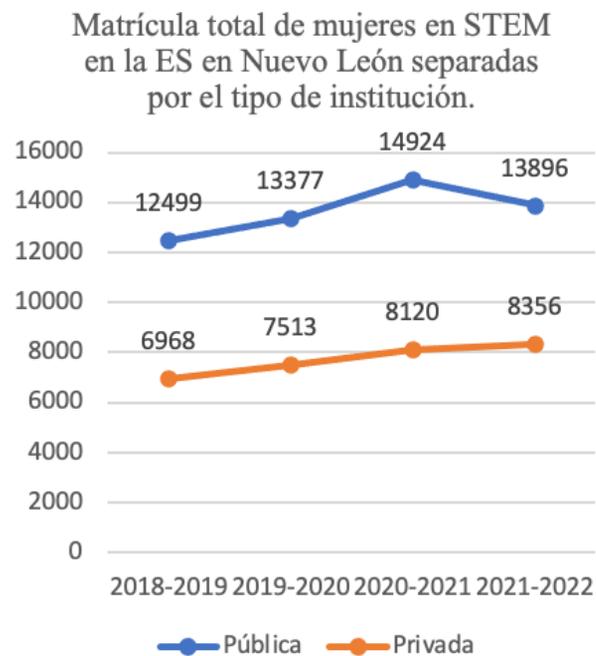
En la ES en México el tipo de institución ya sea pública o privada también tiene una marcada diferencia en cuanto al número de mujeres matriculadas en las áreas STEM. De acuerdo con la información de la tabla 12, en el ciclo 2021-2022 las mujeres inscritas en las áreas STEM de instituciones con sostenimiento público representaron el 83% contra un 17% de las instituciones con sostenimiento privado.

Para el estado de Nuevo León, de acuerdo con la información de la tabla 13, en el ciclo 2021-2022 se encontró que el número de mujeres inscritas en las áreas STEM en las instituciones con sostenimiento público fue de 62% contra un 38% de las instituciones con sostenimiento privado. En este punto existe una marcada diferencia en los resultados presentes a nivel nacional con respecto a los del estado de Nuevo León.

Gráfica 12. Matrícula total de mujeres en STEM en la ES en México separadas por el tipo de institución



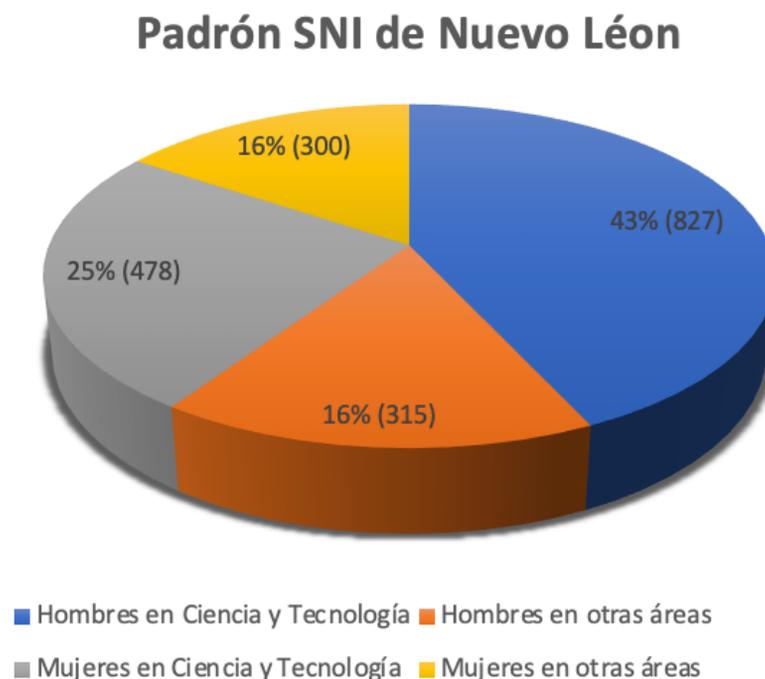
Gráfica 11. Matrícula total de mujeres en STEM en la educación superior en Nuevo León separadas por el tipo de institución.



Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Población Escolar en Educación Superior ANUIES, del 2017 al 2022 (ANUIES, 2022).

En la gráfica 14 aparece la información referente del padrón SNI para Nuevo León, se hace una separación por género y por áreas de conocimiento. Se observa una participación del 41% de mujeres investigadoras contra un 59% de hombres. Para el área de ciencia y tecnología la participación de las mujeres es de 25% contra un 43% de hombres. Algo importante a resaltar es que hay más mujeres investigadoras en las áreas de ciencia y tecnología con un 25% que mujeres investigadoras en las otras áreas con un 16%.

Gráfica 14. Distribución por género y áreas de Ciencia y Tecnologías del padrón SNI en Nuevo León



Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos del Padrón de Beneficiarios. Sistema Nacional de Investigadores (CONAHICYT, 2023).

Resultados

Después de llevar a cabo el análisis cuantitativo de la matrícula de los estudiantes inscritos en la ES en México la evidencia nos permite identificar que existe una marcada brecha de género en las áreas relacionadas con STEM tanto a nivel nacional como en el estado de Nuevo León. Si tomamos como referencia el dato que nos da la UNESCO de que en el mundo solo el 35% de las mujeres estudian una carrera relacionada con STEM, nos damos cuenta de que tanto a nivel nacional como en el estado de Nuevo León estamos cerca de ese valor con un 32% y un 30% respectivamente.

Con lo que respecta a las investigadoras en el padrón SNI también se identifica la existencia de la brecha de género, aunque esta es menor ya que las mujeres representan el 37% de los investigadores en las áreas relacionadas con STEM. Si tomamos como referencia el dato que nos da la UNESCO de que en el mundo menos del 30% de las investigadoras son mujeres podemos darnos cuenta de que en Nuevo León estamos por encima de ese valor.

Respecto a las preguntas planteadas, los siguientes tres párrafos corresponden respectivamente a la respuesta para cada una de ellas; del análisis de la información podemos deducir que:

En Nuevo León las mujeres tienen un bajo interés hacia las carreras relacionadas con STEM. En el Estado las mujeres inscritas en la ES son mayoría con un 51.5% en el ciclo escolar 2021-2022, pero son una minoría en las áreas relacionadas con STEM con una presencia de solo el 16%.

Ingeniería, manufactura y construcción resulta ser el área del conocimiento relacionada con STEM que mayor interés representa para las mujeres en la ES en Nuevo León ya que cuenta con un 66% de la matrícula.

Contrario a lo que se puede pensar hay una diferencia marcada entre la inscripción de mujeres en las áreas STEM en la educación pública y privada, observándose una menor participación en las escuelas privadas. Las instituciones con sostenimiento público acaparan el 62% de la matrícula de las mujeres inscritas en las áreas STEM en la ES en Nuevo León.

Es relevante y pertinente el trabajar en incentivar a las mujeres a decidirse por estudiar una carrera relacionada con las áreas STEM. Desarrollar estrategias y metodologías que permitan a todos los estudiantes el interactuar con las áreas STEM para que se despierte el interés y se acerquen con decisión y confianza a ellas.

Este trabajo de investigación se desprende del trabajo de tesis doctoral que se está realizando por las autoras y cuyo objetivo es aumentar el interés en las carreras relacionadas con STEM entre los estudiantes desde la educación básica. Las autoras consideran que es necesario trabajar en el desarrollo e implementación de estrategias educativas que contribuyan a:

- Introducir a los programas educativos de todos los niveles básicos distintas actividades que se realicen a lo largo del ciclo escolar y que involucren a los maestros y a los estudiantes femeninos como masculinos por igual.
- Difundir la información de las carreras STEM para que los estudiantes las conozcan y se identifiquen con ellas. Involucrar a las familias y a la comunidad en las actividades para que estas tengan una mayor difusión tanto dentro como fuera de la escuela.
- Crear equipos de trabajo con igualdad de género, no crear clubs exclusivos para ellos o para ellas, el que los equipos se integren en igualdad de género es fundamental para impulsar la formación STEM.

Conclusiones

La evidencia que se obtuvo de este análisis nos da el sustento para afirmar que, aunque se han tenido grandes avances en este tema y la brecha de género se ha ido cerrando, persisten barreras que provocan un menor número de mujeres en las áreas relacionadas con las STEM en comparación con el número de hombres. Una de las principales barreras es la idea fuertemente arraigada de que estas profesiones son más adecuadas o exclusivas para los hombres, lo cual dificulta enormemente el acceso de las mujeres a este tipo de educación. Una vez que logran concluir sus estudios profesionales tienen que ser aceptadas para ocupar un puesto y posteriormente desarrollarse y competir contra sus compañeros hombres para conseguir ubicarse en posiciones de alta jerarquía.

A pesar de que la ciencia y la tecnología son reconocidos como los pilares de un desarrollo social y económico más sustentable para todas las personas, y que, tanto las niñas como los niños tienen derecho a este tipo de educación, hoy en día permanecen las barreras de género que ponen al sexo femenino en desventaja. Por tanto, toma especial relevancia el que todos los actores involucrados en la creación de los programas y sistemas para promover el estudio de las áreas STEM, tomen en cuenta la desigualdad de género, con el objetivo de incluir políticas y acciones para contribuir en la reducción de esta situación.

Finalmente es necesario presentar a las niñas modelos femeninos de profesionales e investigadoras exitosas para que estas sirvan de ejemplo y despierte en ellas el deseo aspiracional hacia las áreas STEM. Es pertinente hacer hincapié en que las cuestiones de género no son tema solo de derecho, el que las mujeres se vean bloqueadas en el camino hacia estas profesiones priva a la sociedad de la visión femenina y de todo el potencial que pueden aportar a su comunidad, país y al mundo. En esto es donde radica la importancia de tender puentes entre las mujeres y la educación básica, la universidad y el ámbito laboral para ir cerrando las brechas de género presentes en estos ámbitos.

Referencias bibliográficas

Ansede, M. (23 de Marzo de 2019). “No me gusta que me llamen mujer matemática. Soy una persona matemática que resulta ser mujer”. El País. https://elpais.com/elpais/2019/03/22/ciencia/1553282571_242902.html?event_log=oklogin

ANUIES. (2020-2021). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Estado de México: ANUIES. Retrieved 10 de febrero de 2023, from <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

ANUIES. (16 de Noviembre de 2022). ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/resena-historica>

APSTEM. (Febrero de 2019). Retrieved 15 de abril de 2023, from Talento aplicado: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://talentoaplicado.mx/wp-content/uploads/2019/02/Visio%C3%ACn-STEM-impresio%C3%ACn.pdf>

Baena, G. A. (15 de Noviembre de 2019). [movimientostem.org](http://www.movimientostem.org). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.movimientostem.org/wp-content/uploads/2023/01/Mapa-Indicadores-STEM-Mexico_EtapaAnalisis_2022.pdf

Calvo, B. P. (19 de Abril de 2023). Instituto de la mujer. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/pdf/20230419/10-analisis_de_la_brecha_de_genero_en_las_carreras_stem_de_la_uclm.pdf

Cano, G. (2000). Genero y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato. En G. Cano. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gabrielacano.colmex.mx/images/pdf/genero-construccion-cultural-profesiones-porifirato.pdf>

CONAHCYT. (2023). Padrón de Beneficiarios. Sistema Nacional de Investigadores. Cd. de México: CONAHCYT. <https://conacyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/padron-de-beneficiarios/>

Excelsior. (11 de Septiembre de 2018). México logra paridad de género en sistema educativo: OCDE.

Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/mexico-logra-paridad-de-genero-en-sistema-educativo-ocde/1264304>

Mundial, B. (11 de octubre de 2022). Género. (B. Mundial, Editor) Retrieved 15 de enero de 2023, from Asociación Internacional de Fomento: <https://www.bancomundial.org/es/topic/gender/overview>

Mundial, B. (2022). La mujer, la empresa y el derecho. Washington: Banco Mundial. Retrieved febrero de 17 de 2023.

Román, E. V. (9 de Marzo de 2019). La primera ingeniera mexicana. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/mochilazo-en-el-tiempo/la-primera-ingeniera-mexicana/>

Téllez, C. (11 de Noviembre de 2022). Robot 'mata carita': 85 millones de empleos pueden desaparecer por avance de la tecnología. El Financiero. Retrieved 12 de Febrero de 2023, from <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/2022/11/11/robot-mata-carita-85-millones-de-empleos-pueden-desaparecer-por-incremento-de-la-tecnologia/>

UNESCO. (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Paris, Francia: UNESCO. <https://doi.org/978-92-3-300107-7>

UNESCO. (2019). Educación en STEM con perspectiva de género: empoderar a las niñas y las mujeres para los trabajos de hoy y de mañana. (UNESCO, Ed.) <https://doi.org/0000366803>

Formación digital. Restricción y construcción del espacio femenino

Silvia Ochoa Ayala
Gumersindo David Fariña López

Resumen

¿Es el ámbito de la formación digital un espacio que promueve la equidad? ¿Qué vivencias acompañan a las jóvenes en el camino de su formación como ingenieras que trabajan la digitalidad? En este estudio, se buscó identificar la forma en que las jóvenes politécnicas conforman su bagaje académico el ámbito digital, entendiendo que lo digital es un medio para producir que se encuentra articulado con la forma en que es legitimada una forma de producción: la androcéntrica. Se entrevistó a 20 jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 20 y 24 años, reciben su formación académica en la Escuela Superior de Sistemas Computacionales (Ingeniería en Sistemas Computacionales) y en la Unidad Profesional de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (Ingeniería en Informática).

A través de la narración de sus experiencias durante la vida estudiantil, se construyeron 6 categorías de análisis: a) Experiencia durante el bachillerato, b) Transición del bachillerato al nivel superior, c) Vínculo con las y los docentes, d) Ambiente escolar y relación con los pares, e) Violencia epistémica y f) Acoso. Se identificó que las jóvenes reciben un elevado grado de violencia epistémica a lo largo de su formación que inicia en el nivel bachillerato, teniendo continuidad en el espacio de formación superior, siendo uno de sus indicadores el reducido número de mujeres que cursan estas carreras, además de la expresión de maltrato que las jóvenes relatan. Por otra parte, también se expresaron diferencias didácticas entre las y los docentes y una significativa distancia emocional en la relación entre pares.

Palabras clave: *Formación tecnológica, mujeres, prácticas escolares en educación superior, violencia escolar*

Introducción

Históricamente las mujeres han sido invisibilizadas respecto a su papel en la creación tecnológica. Esta invisibilidad se ha construido a partir de mirar la ciencia y la tecnología como ámbitos propios de los hombres, al considerar que son ellos los constructores del conocimiento objetivo y neutral, es decir de un conocimiento “puro, racional y universal” contraponiendo el saber derivado de otras formas de aprehender la realidad, como distorsionado por la inestabilidad y falta de control de las emociones imbricadas en su producción.

Se les atribuyó a los varones la capacidad y posibilidad de llegar a la construcción del conocimiento que obedecía a la verdad ya que argumentaban eliminar de su proceso científico, toda huella emocional, compromiso político y/o religioso además de tener prácticas científicas derivadas de la imparcialidad y justicia propias del varón, valores que buscaban la verdad última y única. En este sentido, las mujeres fueron relegadas por ser consideradas seres que incorporan a su saber, factores subjetivos e inmediatos que desfiguraban la pretensión de verdad universal, neutral y pura. Esta postura que fractura la integración de los saberes y que obscurece la agencia de otras formas de producir conocimiento, ha sido cuestionada por teóricos como Kuhn (2004) entre otros. Los cuerpos históricamente dan cuenta del énfasis que se ha hecho de la mente sobre el cuerpo (Ortíz, 2006), construyendo sobre sí dicotomías que se manifiestan en diversos campos, principalmente en aquellos donde el conocimiento científico y tecnológico ha tenido lugar. Sennett (2009) dialogando con la historia, cuestiona el lugar que se brindaba al trabajo manual desde la ciencia clásica y la dicotomía de cuerpos generizados:

Esta ciencia [clásica] oponía la destreza manual del hombre a la fuerza de los órganos internos de las mujeres como portadoras del hijo en su seno; contrastaba los músculos de los brazos y las piernas de uno y otro sexo, más fuertes en los hombres que en las mujeres, y daba por supuesto que el cerebro masculino era más «musculoso» que el femenino. (Sennett, 2009:20).

Sennett expresa a través de este pasaje de la era clásica, el lugar femenino en las prácticas y destrezas manuales, colocando al cuerpo como el espacio material, en donde las desigualdades de género encuentran uno de los argumentos fundamentales para sostener la división del trabajo. La trayectoria de las dicotomías genéricas relacionadas al cuerpo y a la producción de saberes, permite presenciar la permanencia de las desigualdades relacionadas a la distinción corporal y a la posición epistemológica en que los saberes integrados con conocimientos y prácticas fuera de la élite académica y tecnológica son vistos generalmente como poco confiables, guiados por la subjetividad o sin sustento válido. La posición en que se ha colocado la producción tecnológica como subalterna de la ciencia (conocimiento teórico), ha contribuido a pensar, desarrollar y practicar las actividades técnicas como producciones humanas de menor rango, propias de las personas que únicamente aplican conocimientos ya producidos, sin intervenir en su puesta en marcha; es decir, como meramente consumidoras de tecnología.

De igual forma, se obscurece la agencia de los dispositivos y artefactos de la técnica en el proceso de producción y su uso. En este sentido, las mujeres como usuarias y productoras de tecnología también son vistas como agentes con menor jerarquía.

Las mujeres como grupo minoritario han sido objeto de desigualdades específicas relacionadas a su estancia en un área y especialidad “para hombres”. Algunas alumnas toman estas desigualdades como un reto personal a vencer, otras traen a la escuela historias de vida que las hacen identificarse con las actividades que les son atractivas independientemente de su signo masculino, otras vinculan su formación con la continuidad en su proyecto de vida, y otras sufren discriminación por su condición femenina, con sentimientos de inferioridad y rechazo explicitando cómo han enfrentado estos sentimientos en su vivencia escolar. En todos los casos, las jóvenes muestran formas distintas de agencia[1] frente a este proceso de desigualdad.

En esta investigación se buscó explorar y describir las relaciones en que género, desigualdades sociales, experiencia e historia se imbrican en la formación tecnológica de las jóvenes politécnicas que se han formado en producción de conocimiento digital.

Marco teórico

Pensando el género como una construcción social que no es esencial en las personas, es posible acceder a su estudio reconociendo de acuerdo a Oberti, (2014) que las personas se “engeneran“ en y a través de una compleja red de prácticas, discursos e institucionalidades que se encuentran históricamente situados y que le brindan sentido y valor a su autodefinición y a su realidad.

De acuerdo con Serret (2011) el género es un organizador significativo de las sociedades humanas tradicionales y contemporáneas, que se construye culturalmente acorde a la diferencia sexual y que es un sistema primario de relaciones de poder que atraviesa la historia y la cultura. Para Gamba (2008) la mirada de género conlleva comprender que las relaciones de género implican poder y en este vínculo los hombres generalmente son favorecidos. Las relaciones genéricas social e históricamente asimétricas, son constitutivas de los géneros y se articulan con otras intersecciones como edad, preferencia sexual, religión, (dis) capacidades clase y etnia atravesando por completo el entramado de la sociedad. La producción de conocimiento no es ajena a esta asimetría.

[1] En este sentido, denomino agencia a la actividad de las jóvenes sobre su entorno que conlleva una intencionalidad, acción y reconocimiento de la normatividad que pueden o no transgredir, en este caso, la normatividad de género que las sitúa en una posición específica.

Autores como Latour (2008) basándose en el principio de asimetría, proponen un giro ontológico en el análisis de la ciencia y la tecnología. La ciencia en acción es la propuesta que, a través de la Teoría del Actor Red, coloca a los integrantes de la red de producción científica y tecnológica, humanos y no humanos[2], en diversos niveles de agencia.

La consideración de que todos los seres participantes en la construcción tecnológica poseen una forma de agencia, permite pensar tanto en las diversas formas de ordenamiento en la producción de redes como en la diversidad de posibilidades de agenciamiento de los actantes[3]. La propuesta de Latour cuestiona la participación de la ciencia en la sociedad, a la que ya no piensa como relación dicotómica sino como construcción dinámica de redes entre ellas. De esta manera, cuestiona la dicotomía cultura/naturaleza, proponiendo el análisis asimétrico en la descripción de los acontecimientos, donde todos los actores presentes y relacionados juegan un papel en la red, es decir tanto actores como actantes conforman las redes, algunos con mayor agencia que otros, pero siempre vinculados en conformaciones específicas. En relación con los productos de la tecnología Bernabéu (2022) afirma:

La opresión de género es un sistema de desigualdad, jerárquico, injusto, que impregna la totalidad de la realidad social. Todo está sexualizado, generizado; desde los objetos culturales y el modo en que accedemos o nos relacionamos con ellos hasta nuestra propia corporeidad. La realidad material y cultural está embebida de atribuciones simbólicas masculinizadas o feminizadas; sexuadas y generizadas, incluidos los artefactos técnicos con los que interactuamos cotidianamente. (Bernabéu, 2022, pág.114).

Estudios más recientes sobre ciencia, tecnología y sociedad (Maffía, 2007; Pérez Sedeño, 2001, 2006) han analizado la producción del conocimiento, cuestionando también la verdad única, objetiva y universal. No hay una consecuencia natural o desprendimiento directo de la ciencia, menos aún, autonomía en la producción respecto a los actores que participan en la misma; es decir, ciencia y tecnología son un producto social que muestra redes heterogéneas que construyen realidades científicas y tecnológicas, las cuales no permanecen fijas, sino que se imbrican con los intereses y necesidades histórico-sociales (Harding, 2012). Diana Maffia se refiere a los productores de la ciencia, resaltando las características interseccionales que presentan en su mayoría:

[2] Esta dicotomía es usada por Latour para dar lugar a los actores, no para enfatizar la dicotomía, a los seres “no humanos” les denomina actantes ubicando su agencia de forma distinta pero no menos importante en el movimiento que construye la tecnología a su paso.

[3] Actante en la Teoría del Actor-red de Bruno Latour (2008, 2013) es el ser no humano, que produce cambios en la forma en que se establece la red de asociaciones, por ejemplo: las leyes, los artefactos, las sociedades anónimas. Estos actantes emergen como mediadores en las acciones humanas “hacen que otros hagan cosas”. Latour no pretende dicotomizar humano-no humano, su propuesta es identificar a través de la descripción a los seres que confluyen en un nodo. En las asociaciones que se conforman, los actantes cobran vida en el sentido de que posibilitan o no determinadas acciones, cambian los tonos y las intensidades. Latour apunta sobre todo a cuestionar la asimetría de agencia que ha sido signada para los seres no humanos.

El sujeto de la ciencia no es neutral, no es intercambiable por cualquier sujeto, de otro modo no habría conservado durante casi tres siglos las condiciones del sujeto hegemónico: varón, europeo o norteamericano, adulto, blanco, cissexual, heterosexual y propietario. (Maffía, 2021, pág. 44).

Otro aspecto por considerar desde la vida cotidiana de las mujeres que se dedican a la ciencia y la tecnología es el trabajo de cuidado. Siguiendo a Tronto (2013), el cuidado es todo lo que hacemos para continuar, reparar y mantener el mundo, para vivir lo mejor posible; el cuerpo, la colectividad, el ambiente, entretejen una amplia y compleja red para sostener la vida. el cuidado o propiamente los cuidados se llevan a cabo en distintos ámbitos, como la definición sostiene, se trata de dar continuidad a la vida desde el entorno respetado, el mantenimiento y la reparación, el autocuidado y la atención a la colectividad, como actividad cotidiana, ocupa un tiempo muy importante en la vida de las mujeres, Esquivel (2008) afirma que el tiempo de trabajo de cuidado en las mujeres es muy superior respecto a los hombres, lo que repercute en el tiempo que se resta al trabajo académico en la mujeres, de acuerdo a la STPS (2020) y la SNE(2021), del total de horas dedicadas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, los hombres contribuyeron con 22.8%, mientras que las mujeres realizaron el restante, 77.2%. Es decir, a diferencia del tiempo dedicado al trabajo para el mercado, donde los hombres duplicaron el tiempo promedio de las mujeres; en el trabajo no remunerado de los hogares las mujeres de 12 años y más triplicaron el registrado por los varones. Buquet (2017) encontró que existen otros ejes intersecciones que contribuyen a la sobrecarga entre las mujeres científicas, en este caso la persistencia de desigualdades de clase implica mayor carga de trabajo de cuidado entre las jóvenes investigadoras con menores sueldos y recursos. El exceso en la familiarización de los cuidados hace que algunas mujeres no puedan acceder a la academia por falta de recursos y tiempo (Soares,2012; Kelly, 2017).

Escuela y género

Puesto que existen escasas diferencias formales entre los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas y alumnos, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias hacia las mujeres. Sólo un concepto de igualdad construido desde el reconocimiento de la diferencia individual y las diversidades del género permitirá el desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo (Piedra,2022).

Las carreras relacionadas a la ciencia y la tecnología son elegidas por los varones al proporcionarles prestigio y posición económica (Tepichin, Tinat y Gutiérrez 2010), estas motivaciones no son compartidas por las jóvenes, quienes guían su motivación a sentirse capaces en al área matemática, en la experimentación y la utilidad de ésta en las problemáticas sociales (Ruiz, 2005).

Los estereotipos de género, definidos en el seno de una cultura patriarcal, establecen el comportamiento de hombres y mujeres alrededor de un “deber ser genérico” En esta línea, Vázquez, López y Torres (2019) señalan la importancia del currículum oculto en los centros educativos como transmisor y reproductor de estereotipos sexistas, que condicionan el proceso de decisión vocacional diferenciado. Por otra parte, Olivares (2013) indica los principales sesgos de género en el campo laboral: a) La sobrecarga de responsabilidad doméstica y de trabajo de cuidados no remunerados de las mujeres. b) El reconocimiento prácticamente nulo de autoridad y prestigio para las mujeres en la representación y la dirección. c) La cultura sexista vedada entre empresas y organizaciones y d) La ausencia de perspectiva de género en las políticas de empleo.

Entre las situaciones derivadas de estos factores se encuentra la segregación ocupacional que sitúa a las mujeres en ramas profesionales muy determinadas, de menor reconocimiento social y con mayores barreras para acceder a puestos de responsabilidad (Sánchez, 2017; Nuño, 2016).

Tal es el caso del Currículum Oculto de Género, que consiste en saberes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula, sino que se reproducen y expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso (objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, recursos didácticos y metodologías, prácticas escolares, las formas disciplinarias, los sistemas de evaluación y el desempeño docente), como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar (Piedra, 2022).

Giroux (1995) en su crítica sobre la escuela enfatiza en la función ideológica del currículum oculto que subyace en prácticas sociales específicas, en las imágenes culturales y formas discursivas que realimentan la discriminación de género, mientras que simultáneamente se construye la justificación ideológica de la hegemonía sexo genérica. La escuela como institución que conforma (entre otras) la ciudadanía, promueve la organización social que cristaliza las desigualdades.

Metodología

Las jóvenes participantes fueron 10 alumnas de la Escuela Superior de Sistemas Computacionales (ESCOM) y 10 alumnas de la carrera de Ingeniería en informática de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA). Las participantes de ESCOM aceptaron la invitación realizada a través de un docente, quién proporcionó los datos de contacto a la investigadora quién a su vez, se comunicó directamente con las jóvenes acordando entrevistas que se desarrollaron a través de la plataforma zoom. En el caso de las alumnas de UPIICSA, un participante de la Beca de Estímulo Institucional de Formación de Investigadores (BEIFI, IPN) recién egresado de la carrera de Ingeniería en Informática fue quién estableció el primer contacto, proporcionando los datos que permitieron la comunicación directa con las jóvenes.

Las participantes tienen una edad que oscila entre los 20 y 24 años. Ocho de ellas están por concluir la carrera, dos se encuentran en el séptimo semestre, ocho son pasantes próximas a defender su tesis de licenciatura y dos pertenecen al posgrado de ESCOM. Al igual que las alumnas de ESCOM, las jóvenes de UPIICSA fueron entrevistadas a través de la plataforma zoom. Las entrevistas abiertas tuvieron una duración aproximada de 50 min. Las participantes fueron informadas sobre el objetivo de la investigación y accedieron a compartir su experiencia y ser grabadas, con el fin de conservar su registro para posterior transcripción.

A través de la transcripción se recuperaron los relatos de las jóvenes que narraron su experiencia escolar incluyendo el nivel bachillerato, ya que gran parte de ellas coincidió en su formación previa sobre informática, diseño gráfico y campos afines. Posteriormente la conversación giró en torno a las características de su carrera, su permanencia en ella, los saberes adquiridos, el vínculo con docentes, prácticas educativas y campo laboral, igualmente emergió el relato sobre la violencia de género acontecida en su formación académica. Los relatos fueron analizados directamente por la investigadora, construyéndose 6 categorías de análisis:

- 1) Experiencia durante el bachillerato,
- 2) Transición del bachillerato al nivel superior,
- 3) Vínculo con las y los docentes,
- 4) Ambiente escolar y relación con los pares,
- 5) Violencia epistémica y
- 6) Acoso.

Resultados

Los resultados se presentan con relatos de acuerdo con las categorías identificadas en las narraciones femeninas juveniles, en la narrativa de las estudiantes, se puede observar la manifestación de la vida cotidiana estudiantil en cuanto desigualdades, segregación y violencia, particularmente entre pares, maestros y violencia epistémica relacionada a la producción y adquisición de saberes académicos.

Experiencia durante el bachillerato

Mayra, alumna de ESCOM, expresa su experiencia respecto al trato recibido en el bachillerato dentro del IPN en un CECyT, en su narrativa explicita la violencia recibida durante este proceso de formación en la especialidad técnica de informática:

había profesores que si hacían comentarios como muy machistas, de que pues las mujeres no sabíamos muchas cosas y que solo estábamos ahí porque no teníamos de otra, o cosas así, o sea, si había profesores muy machistas. por ejemplo, si una chica no sabía: ¿Cómo pasaste?, de seguro te pasaron por lastima o por ser mujer o cosas así,, eran comentarios de ese tipo... como que no somos iguales en ese sentido de inteligencia con los hombres, a veces como que tienen ese pensamiento (Mayra, 23 años estudiante ESCOM).

Transición del bachillerato al nivel superior

En este apartado las jóvenes exponen las desigualdades vividas en el primer semestre de la carrera, en esta transición diversas formas de violencia fueron reproducidas. En el ámbito académico, se presentaron otros tipos de desigualdad donde los actores escolares también diversos, se entretajeron para configurar formas específicas de violencia. Cabe señalar que uno de estos actantes se configura en la misión institucional de cada escuela, en ESCOM la misión es la siguiente: Formar profesionales líderes en saberes de ingeniería, tecnología y ciencias, de la computación, con una visión globalizada; así como contribuir con investigación y desarrollo tecnológico para el crecimiento del país[4]; en tanto que UPIICSA indica como su misión: Ser la Unidad Académica Interdisciplinaria más reconocida a nivel nacional por el liderazgo de sus egresados, con un enfoque global e innovador en la contribución del desarrollo social y económico de México, en un ambiente de inclusión, libertad, equidad, transparencia y democracia[5]. En el discurso, ambas instituciones coinciden en el enfoque globalizante y el desarrollo nacional, divergen en la vinculación de los conocimientos con el entorno, considerando los procesos inclusivos y democráticos que UPIICSA explicita.

[4] Tomado del sitio oficial de la ESCOM : <https://www.escom.ipn.mx/htmls/conocenos/misionVision.php>

[5] Tomado del sitio oficial la UPIICSA: <https://www.escom.ipn.mx/htmls/conocenos/misionVision.php>

En el proceso de apropiación de la gramática escolar, se atraviesa el currículum de cada institución y las prácticas que esconden lógicas ocultas relacionadas a la perspectiva de género. Es así que las jóvenes narran las prácticas con las que se encontraron al ingresar a sus respectivas unidades académicas:

He tenido maestros que nos dicen así: ya date de baja, como que tú no eres para esta carrera; en primer semestre me paso. También en primero, me tocó un profesor que todo el tiempo quería tener a las 2 niñas que estábamos en el salón en el pizarrón: “usted ahí, ustedes ahí” y sí llegaba a ser incómodo e incluso molesto porque hay más gente que también tiene que aprender (Sofía, 20 años, estudiante ESCOM).

Vínculo con las y los docentes

Las jóvenes expresan diferencias en el trato que les proporcionan las y los docentes, siendo las maestras quienes establecen vínculos afectivos, atención al proceso de aprendizaje y a las necesidades estudiantiles, por otra parte, también se identifica el distanciamiento/favoritismo docente respecto a sus estudiantes mujeres.

Las maestras se preocupan cuando los alumnos no van bien, les ofrecen asesoría personal, trabajos extra, mayor cantidad de ejercicios para reforzar el conocimiento. Se acercan y buscan ayudar. Los maestros les piden a las compañeras que los ayuden a calificar o con trabajos para mejorar su calificación. La maestra Sandra Iveth Ochoa que fue secuestrada y hallada muerta fue mi maestra, muy buena maestra de matemáticas, todos mostramos solidaridad y tristeza al saber sobre su muerte (Rubí, 22 años, estudiante UPIICSA).

(El maestro indica) Voy a hacer un experimento con las mujeres; ustedes tres van en el mismo equipo y.... a mí ya me lo dijo más en confianza: “Se apoyan o se destruyen”, es lo que nos dijo. Las maestras son como más comprensivas y los maestros como que no te creen las cosas y las maestras sí. Los maestros siento yo que son muy duros y las maestras no tanto (Jaque, 23 años, estudiante ESCOM).

Ambiente escolar y relación con los pares

Tuve compañeros y compañeras con mucha solidaridad, sólo con una tuve cierta competencia, pero nada que me afectara. Trabajábamos mucho porque queríamos salir lo mejor posible, me sentí muy contenta en mi escuela, conocí muchos compañeros en varias secuencias, algunos más grandes. El ambiente fue muy bueno, me gustaba mucho estudiar ahí (Rubí, 22 años, estudiante, UPIICSA).

Nunca entendí porque me empecé a achicar mucho. Y pues la verdad es que la mayoría eran niños en el salón... entonces como que me sentía en desventaja... y no sé en otras escuelas, pero en ESCOM se da mucho que el que sabe le gusta darse a notar (Rachel, 20 años, estudiante ESCOM).

Violencia epistémica

La invalidación del conocimiento tecnológico producido por la mujeres, en las escuelas configura un filtro que expulsa tempranamente las vocaciones femeninas, la naturalización de las competencias femeninas deja de lado la mirada hacia las competencias signadas como masculinas, en este caso la programación y desarrollo de software, en el bagaje de las habilidades de las jóvenes, siempre puestas bajo sospecha de incompetencia.

decían que normalmente las mujeres se iban a la ESCA (Escuela Superior de Comercio y Administración), siempre estaba ese comentario, y que era muy raro que una mujer estuviera en una ingeniería. En tercer semestre yo era la única mujer en todo el salón, y si hubo un profesor, que de hecho me dijo: “no sé qué haces tu aquí en esta carrera, deberías cambiarte a algo más fácil porque esto no es para ti”. en su momento si fue, pues feo, te baja la autoestima de cierta forma, pero después el terminar mi carrera, fue como demostrarle a ese profesor que pues no, no era cierto lo que él decía (Mayra, 23 años, estudiante ESCOM).

Cuando me tocaba trabajar con hombres... siempre como que nos dejaban lo más fácil, o sea, como que ellos dividían: “a nosotros nos toca programar y ustedes de como se ve, nada más (Vanessa, 22 años, estudiante ESCOM).

Otra forma de violencia epistémica se mostró cuando los docentes no emplearon el mismo lenguaje en las explicaciones para hombres que para mujeres. Santamaría (2022) denomina mansplaining/condescendencia machista, al manejo lingüístico de la violencia/devaluación contra las mujeres, en este caso contra las estudiantes haciéndoles pensar/sentir que tienen poca capacidad de aprendizaje.

La verdad era más por parte de los compañeros, ... me toco que había una chava que era muy buena en programación o mejor dicho lo intentaba y decía: Voy a participar ¿no? y los compañeros: Ay compañera, ya cállate o compañera ya esto ¿no? Yo me sentía muy insegura y decía: No, pues en mi vida voy a decir una opinión, mejor me callo (Rosa, 21 años, estudiante ESCOM).

Su actitud era diferente porque con nosotras era como: nos explicaba las cosas muy así; como si no entiéramos y a ellos... si les explicaba técnicamente y a nosotras ... paso por paso a pesar de que pues estábamos en el mismo nivel que nuestros compañeros (Arely, 21 años, estudiante UPIICSA).

La naturalización de las habilidades es otra forma de limitar las competencias de las jóvenes y reproducir una forma de construcción del conocimiento ligado a la apariencia, a la estética y con distancia de la competencia tecnológica

pasaba bastante era como que tú haces la presentación pues porque te salen más bonitas las cosas o tú presentas porque tienes como a lo mejor más facilidad y nosotros no sabemos expresarnos, pero si...si me toco varias veces el que ellos quisieran hacer lo pesado o lo interesante de la tarea y a mí solo dejarme: "tu adornarlo, tú hazlo bonito, tú has que se vea así (Sara, 22 años, estudiante UPIICSA).

Acoso

El acoso es un comportamiento que ha sido invisibilizado con diferentes matices en los ámbitos académicos, en el caso de los espacios masculinizados, el acoso se presenta a distintos niveles, las jóvenes relatan algunos eventos significativos que muestran esta invisibilidad, incluso de la violencia que pervive en las escuelas. Indican la falta de vinculación entre jóvenes para afrontar estas situaciones, pero también las iniciativas de visibilización y de organización incipiente para enfrentar esta problemática, Tania comenta sobre estas acciones:

...pues este grupo surgió porque hace 3 años, hubo un caso de acoso, dentro de ESCOM, notamos mucho el hecho de que las mujeres no estábamos unidas, estábamos muy dispersas. Entonces en ese tiempo se hizo un tendedero en donde todas las chicas exponían sus casos de acoso que tuvieron dentro de la escuela, y pues se decidió hacer el grupo de ESCOM para que no nos sintiéramos solas entre nosotras y que si nos pasaba algo así, tuviéramos la confianza de decirnos entre nosotras, porque pues a veces cuando pasamos por esas situaciones, como que nos da pena decírselo a un hombre, entonces igual para tenernos confianza entre nosotras (Tania, 24 años, estudiante ESCOM).

Las bromas y comentarios entre líneas han sido frecuentes en la estancia de las jóvenes en la escuela, la descalificación de capacidades, la expulsión femenina del espacio masculino se ha observado en los distintos testimonios presentados, por otra parte, el ámbito escolar para estas jóvenes se vuelve un lugar inseguro:

Hay hombres algo intensos que van a sentir que las mujeres...por ejemplo para ayudarles en una tarea, van a quererse cobrar de una manera mala ¿no? van a pensar que tienen algún derecho hacia ti (Jaque, 22 años, estudiante de ESCOM).

El profesor nos tenía enfrente a mí y mi compañera todo el tiempo, yo reprobé esa materia y mis compañeros se quedaron sacados de onda y hasta me dijeron: ¿Cómo reprobaste, si tú eras la novia del maestro? Entonces pues para mí eso fue entender porque todo el tiempo me mandaba a mí o me preguntaba a mí o estaba todo el tiempo ahí conmigo... entonces yo si intenté poner una línea para que no volviera a pasar eso, porque en primera no fue cierto y en segunda me podía meter en problemas (Karla. 23 años, estudiante ESCOM).

Conclusiones

Históricamente las mujeres han sido invisibilizadas respecto a su papel en la creación tecnológica, esta invisibilidad se ha construido a partir de mirar a la ciencia y a la tecnología como ámbitos propios de los hombres (Maffía, 2012). al considerar que son ellos los constructores del conocimiento puro, racional y universal (Leff, 2000; Pérez Sedeño, 2008). Para Latour (2008). no hay un único sujeto cognoscente la imbricación de agentes diversos y diversas formas de construcción de conocimiento, permiten reconocer producciones tecnocientíficas desde otros lugares y con la acción de otros actores/actantes. Gandarias (2014) devela la importancia de la reflexibilidad de la incomodidad como análisis metodológico en la dinámica en la construcción de conocimientos, en este sentido las jóvenes politécnicas expresan las asimetrías en la vida académica, así como la necesidad de atender los aspectos relacionales, desde su experiencia como forma de producir conocimiento, identifican en su sentir las desigualdades genéricas. En el ámbito digital, donde la posibilidad de romper con las dicotomías se torna factible, las mujeres se enfrentan también a la invisibilidad de sus producciones.

En estos espacios de producción de conocimiento es importante analizar las posturas de género que se juegan y los espacios genéricos que se establecen en la red de conocimiento. Los espacios de producción de conocimiento son escenarios complejos, refieren a dimensiones físicas y digitales cargadas de sentidos, significados y experiencias diferenciadas entre los hombres y las mujeres en un tiempo y un lugar, fluyen así redes de poder en constante tensión (Massey, 2005; Sassen, 2015). Cabe hacer notar que la gran mayoría de las jóvenes participantes han concluido de manera exitosa su formación académica, dos de ellas se encuentran en el posgrado, lo que proporciona una mirada integral de esta producción académica. Queda como tarea en próximas investigaciones identificar la voz masculina directamente, sin embargo, desde la mirada femenina se ha construido un enfoque que permite hacer visible la red de poder que establece tensiones permanentes no identificadas institucionalmente.

Se observan diferencias entre ambas escuelas, la manifestación de violencia por parte de las estudiantes de ESCOM supera significativamente el nivel de violencia que se presenta en UPIICSA, la misión y prácticas institucionales atraviesan de manera diferencial ambos planteles.

A través de su narrativa, las jóvenes nos han mostrado importantes condiciones desiguales para su formación académica, tanto la violencia epistémica como la violencia entre pares es significativa, así como los comportamientos de acoso por parte de docentes. Se hace necesario desnaturalizar la violencia ejercida hacia las mujeres en este ámbito de formación digital, así como relevar otras formas de producir conocimiento desde la sensorialidad, desde la creación, desde la empatía con las necesidades sociales situadas y desde un tiempo pertinente a la formación estudiantil.

Referencias bibliográficas

Benítez-Eyzaguirre, L y Arencón-Beltrán L. S. (2020) Epistemología feminista y digital en el análisis de la comunicación del ciberfeminismo. *Revista Científica de Información y Comunicación* 2020. 17, pp. 369 – 394.

Bernabéu Franch, C. (2022). Artefactos técnicos y disposiciones de género. *Azafea: Revista De Filosofía*, 24, 113–137. <https://doi.org/10.14201/azafea202224113137>

Bowker, C. G. y Leigh S. S. (1996) How things (actor-net) work: Classification, magic and the ubiquity of standards. *Issue of Philosophia*. Graduate School of Library and Information Science. University of Illinois at Urbana-Champaign USA

Buquet, C. A. y Moreno, H. (2017) Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en México. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). México. Disponible en: <https://ideas.repec.org/p/ecr/col040/41567.html>.

Esquivel, V. (2012) El cuidado infantil en las familias. Un análisis en base a la Encuesta de Uso del Tiempo de la Ciudad de Buenos Aires. En: Faur, L.; Jelin, E. y Esquivel, V. (Eds.) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. UNICEF Argentina.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=643766991006>

Fitoussi J.P. y Rosanvallon P (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Ed manantial. Buenos Aires Argentina.

García, B. y Pacheco, E. (2014) *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México*. (coedición) Primera edición. CEDUA

Gandarias G. I. (2014) Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. *Quaderns de Psicologia*. Vol. 16, No 1, 127-140. ISSN: 0211-3481 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1210>

Gamba, S. (2008) *Feminismo, historia y corrientes*. Publicado en *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos. Argentina.

Giroux, H. (1995) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Ed. Siglo XXI México.

Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). El buen vivir o la disolución de la idea de progreso. En *La medición del progreso y del bienestar*. México: Foro Consultativo Científico y tecnológico.

Kelly, C. (2017). Care and violence through the lens of personal support workers. *International Journal of Care and Caring*.pdf.

Maffía, D. (2012) *Género y políticas públicas en ciencia y tecnología*. En: Blázquez, G. N., Flores, P. F. y Ríos, E. M. (coods.) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología. UNAM. México

Maffía, D. y Suárez T. D. (2021). Introducción al número especial "Políticas feministas latinoamericanas sobre el conocimiento y los saberes". *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. Vol. X, N 3, ISSN: 2250-8619, pp. 41-48. <http://rlfp.org.ar/revista/index.php/RLFP/article/view/126>

Massey, D. (2005) *For space*. Sage Publications. London.

Nova, L. M, (2018). *El Buen Vivir: Redefiniendo los debates sobre el Desarrollo y la Justicia*. Trayectorias Humanas Trascontinentales, 3. URL <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.936>.

Nuño G, L. (2016) El tratamiento de la diferencia sexual en las democracias formalmente igualitarias. *Revista de Estudios Políticos*, 174, 113-141. doi: <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.174.04>

Oberti, A. (2014). Testimonio, responsabilidad y herencia. Militancia política y afectividad en la Argentina de los años setenta. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*. N° 2. Abril, pp. 63-88.

Ortiz, G. T. (2006) *Medicina, historia y género. 130 años de investigación feminista*. Oviedo, KRK.

Pérez Sedeño, Eulalia (2008) Mitos, creencias, valores: cómo hacer más «científica» la ciencia; cómo hacer la «realidad» más real. En Isegoría. *Revista de Filosofía Moral y Política*, No 38, enero-junio, 2008: pp 77-100. ISSN: 1130-2097.

Piedra, D. M. (2022) Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones* 101 (2). DOI 10.15517/rr.v10i12.45869

Ruiz, M. E. (2005) La precarización del campo laboral y sus efectos en la subjetividad de los jóvenes. *Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad* Vol. XI No. 33 T Mayo / Agosto de 2005. <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v11n33/v11n33a4.pdf>

Sánchez, R., Moltó, M. y Lázaro, N. (2004). Desigualdades de género en el trabajo. La brecha de género en el empleo y la distribución de las tareas de cuidado. CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (50),55-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17405004>

Santos, B. (2014). *Derechos humanos, Democracia y Desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia. Colombia.

Sassen, S. (2015) *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz Eds.

Buenos Aires Argentina. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.56.2016.2382>.

Sennett, R. (2009) *El Artesano*. Ed Anagrama. España. ISBN: 978-84-339-6287-4.

SNE Unidad del Servicio Nacional de Empleo (2020) *Diagnóstico del Mercado Laboral de la Ciudad de México*. págs. 21-23.

<https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudioshttps://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/CDMX.pdfpublicaciones/CDMX.pdf>

Santamaría, P. M. (2022). Sextorsión y mansplaining: caracterización y percepción social del léxico de la violencia de género en los medios digitales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 89, 43-55.

Soares, A. (2012), “As emoções do care”. En: Hirata y Araujo Guimares (orgs.), *Cuidado e cuidadoras As várias faces do trabalho do care*, Editora Atlas. São Paulo, Brasil.

Tepichin, M.L.; Tinat, K. y Gutierrez L. (coods.) (2010) Los grandes problemas de México. Relaciones de género. T. VIII. Colegio de México. México.

Tronto J. C. (2013) Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice New York University. USA.

Vázquez R. A., López G.G. y Torres S. I. (2019) La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LI. Universidad Veracruzana, México.

Equidad y políticas educativas

La escuela rural: un servicio básico en los territorios rurales

Rosier Boix
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona
rosier.boix@ub.edu

Francesc Buscà
Departamento de Didácticas Aplicadas
Facultad de Educación Universidad de Barcelona

Resumen

La educación es un servicio básico que en territorios rurales tiene como principal objetivo proporcionar una cobertura educativa en condiciones de equidad territorial e igualdad educativa. El proyecto PID2020-115880RB-I00, La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población, financiado por la Agencia Estatal de Investigación, del Ministerio de Ciencia e Innovación Española, tiene como objetivos generales determinar el papel de la escuela rural como servicio básico en aquellos territorios con una baja densidad de población, así como evaluar la calidad de esta prestación en España. En el presente trabajo se muestran los resultados obtenidos hasta el momento, a partir de la administración de un cuestionario de encuesta aplicado a 650 docentes de escuelas rurales, así como las líneas de actuación en relación a los proyectos que se desarrollan en el marco de la dimensión territorial en colaboración con entidades e instituciones locales. En concreto, se destaca de qué modo el profesorado de estas escuelas españolas reconoce y valora los proyectos educativos que se realiza en colaboración con los agentes de las administraciones, así como con agentes locales, con la intención de fomentar el desarrollo de la dimensión territorial y, al mismo tiempo, conocer cuál es su rol como agente dinamizador del territorio y garante de la preservación y desarrollo de su capital social y cultural.

Palabras clave: Escuela rural, servicio básico, igualdad educativa, justicia social, dimensión territorial.

Introducción

La presencia de la escuela rural no es garante de mejora de la calidad de vida de los habitantes rurales si no va acompañada de planteamientos globales de desarrollo territorial en los que las relaciones del trinomio escuela-territorio-dimensión-territorial formen parte del proyecto educativo de los centros y/o de las agrupaciones de escuela rural además de acciones conjuntas con administraciones locales, comarcales y provinciales.

El trabajo que se presenta se sitúa en el marco del proyecto PID2020-115880RB-I00, La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población, financiado por la de la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación Española; dicho proyecto tiene tres objetivos generales:

- Determinar el papel de la escuela rural como servicio básico en los territorios con baja densidad de población.
- Evaluar la calidad de la prestación del servicio educativo en los territorios con baja densidad de población
- Proponer estrategias de mejora para favorecer, desde la escuela rural, la justicia social y la equidad territorial en los territorios con baja densidad de población demográfica y despoblados.

Los objetivos específicos que se desprenden de los generales son entre otros los siguientes: describir las características de los proyectos que desarrollan la dimensión territorial en colaboración con entidades e instituciones locales e identificar factores que el profesorado de las escuelas rurales valora para el desarrollo de proyectos compartidos. El resultado y conclusiones del análisis y discusión de los datos recogidos para dar respuesta a estos objetivos específicos es lo que se presenta en este trabajo.

Marco teórico

La escuela rural como servicio básico en los territorios rurales es además un verdadero actor del territorio, dado que es generadora de capital social (Boix, 2014), factor clave para la cohesión en el seno de las comunidades en las que se pretende poner en marcha procesos de desarrollo territorial (Esparcia, Escribano y Serrano 2016) y arraigar el sentido de pertenencia al territorio, como también señala Freixa (2023, p. 95) “el sentimiento de pertenencia a un lugar concreto aporta otro principio de la realidad: saca unas raíces todavía más penetrantes, un fuerte vínculo afectivo que da el impulso necesario, sin forzar, para proteger el espacio por encima de todo y de todos”.

La dimensión territorial, a partir del diseño y puesta en marcha en las escuelas rurales, de proyectos vinculados con el territorio, es valedora de este desarrollo y asienta el papel dinamizador de la institución educativa que además de apostar por un rol fundamental como servicio básico impulsa la creación de vínculos sociales, afectivos, culturales e incluso económicos en la comunidad rural.

El estudio en el que se ha basado el trabajo presentado es descriptivo. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario encuesta online, “Escuela Rural, Territorio y Administración Local” (ERTAL), con una muestra representativa de 616 maestras y maestros de escuelas rurales españolas que ejercían su labor docente en localidades de menos de 2000 habitantes y pertenecientes a 11 de las 17 Comunidades Autónomas (o departamentos) del Estado. En la siguiente tabla se pueden observar tanto la distribución de la muestra como las principales características de la misma.

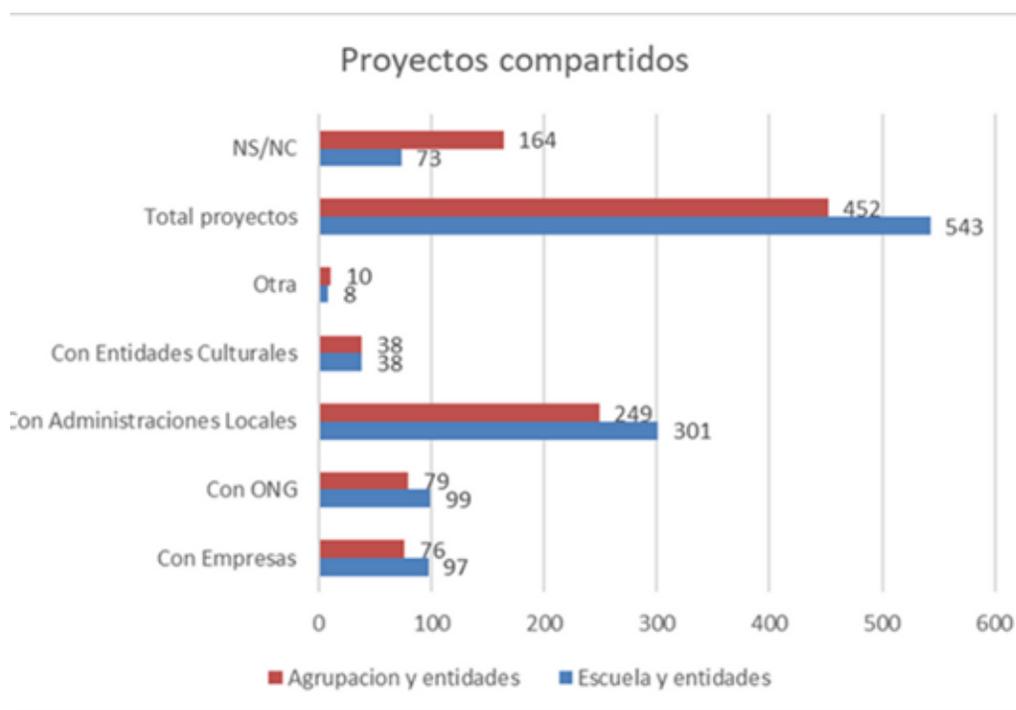
Comunidad autónoma	n	%	Género	n	%
No define	2	0.30 %	Mujer	453	73.5
Andalucía	18	2.90 %	Hombres	155	25.5
Aragón	61	9.90 %	Otros	8	1.3
Asturias	44	7.10 %	Rol*	n	%
Canarias	13	2.10 %	Dirección	243	39.4
Castilla - La Mancha	40	6.50 %	Tutor/a	275	44.6
Castilla - León	37	6.00 %	Itinerante	54	8.8
Cataluya	110	17.90 %	Especialista	114	18.5
Comunidad Valenciana	63	10.20 %	Rol*	n	%
Extremadura	17	2.80 %	Infantil	141	22.9
Galicia	210	34.10 %	Primaria	440	71.4
Navarra	1	0.20 %	Secundaria	38	6.2
Totales	616	100 %	Edad	DE	Var
*Al tratarse de Ítems no excluyentes los % son relativos			43.84	9.16	84.01

Resultados y conclusiones

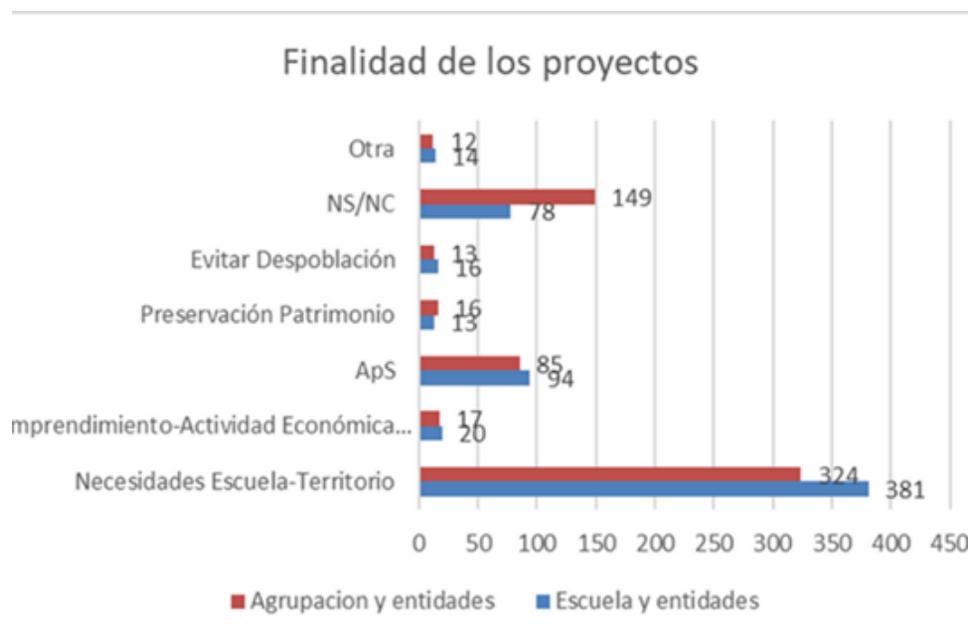
Como decíamos anteriormente, los resultados presentados a continuación intentan dar respuesta a los objetivos específicos del proyecto descrito: describir las características de los proyectos que desarrollan la dimensión territorial y colaboración con entidades e instituciones locales e identificar factores que el profesorado de las escuelas rurales valora para el desarrollo de proyectos compartidos.

Los resultados obtenidos de las características de los proyectos son los siguientes:

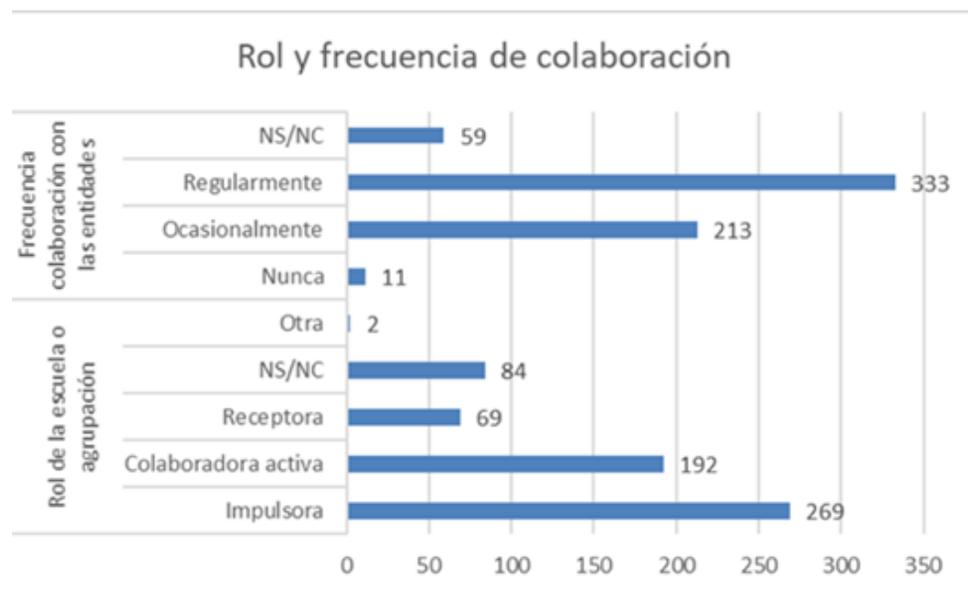
a) El número de proyectos propios de las escuelas es más alto que los realizados con las agrupaciones de escuela rurales a las que pertenecen. Además, los agentes de las administraciones locales son las instituciones con las que más comparten dichos proyectos.



b) Las finalidades de los proyectos vienen determinados, mayoritariamente por las necesidades escuela-territorio seguidos por el desarrollo del aprendizaje-servicio.



c) Por su parte, el rol y la frecuencia de colaboración de la escuela rural con otras entidades es habitual y la escuela colabora de forma activa además de ser frecuentemente impulsora de los proyectos con la comunidad.



Con relación al grado de satisfacción del profesorado de las escuelas rurales sobre el desarrollo de proyectos compartidos se puede comprobar, en la siguiente gráfica, que el profesorado valora muy positivamente el hecho de que se conozcan y compartan las finalidades de los proyectos y actividades desarrollados, tanto a nivel escolar como de la propia comunidad local, al mismo tiempo que manifiesta la necesidad de que sea valorado su trabajo, por las administraciones locales y la comunidad escolar participando, de forma activa y frecuente.

	n	Mean	SD
Grado de satisfaccion	616	3.12	.776
Factors related	LRT	dl	p
Finalidades de los proyectos compartidos (Escuela Rural)	182.839	18	.001**
Finalidades de los proyectos compartidos (Agrupaciones)	111.993	18	.001**
Rol percibido por las administraciones locales	80.632	15	.001**
Rol percibido por la comunidad escolar	89.481	15	.001**
Frecuencia de colaboración	129.499	9	.001**
Factors related	Correlation Index		p
Edad	.069		.09
Años de experiencia docente	.070		.08
Años en la escuela rural	.083		.04*
Note: * p<.05; ** p<.01; n=616			

Además de considerar importante para todo ello, tener ciertos años de experiencia como docente en la escuela y, en consecuencia, ser miembro activo e impulsador de la dimensión territorial.

En definitiva, las primeras conclusiones a las que se llega es la elevada función dinamizadora que tiene la escuela rural, dado que la existencia y desarrollo de proyectos compartidos incrementa su papel activo como actor dinámico del territorio. Además, la presencia de estos proyectos compartidos contribuye al desarrollo de la dimensión territorial y el arraigo al sentido de pertenencia al territorio, lo cual es un índice de calidad educativo-territorial muy relevante y necesario para el asentamiento respetuoso y profundo al territorio.

Referencias bibliográficas

Boix, R. (2014) La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, n.º 24, pp. 89-97 89

Freixa, V. (2023) *Ruralisme. La lluita per una vida millor*. Barcelona: Ara Llibres.

Esparcia, J. Escribano, J. Serrano, JL. (2016) Una aproximación al enfoque del capital social y a su contribución al estudio de los procesos de desarrollo local. *Investigaciones Regionales — Journal of Regional Research*, 34, pp. 49-71.

Políticas públicas para la equidad en el acceso, la permanencia y los resultados en la educación superior pública en México: retos y posibilidades en la universidad

Geovana Esparza Jasso
Universidad Autónoma de Zacatecas
geovana.esparza@uaz.edu.mx

Resumen

En este documento se parte de la problematización de la inequidad en el acceso, la permanencia y los resultados en la educación superior en México. Se muestran las consecuencias negativas que esto tiene en las y los jóvenes de sectores vulnerables a partir de una investigación documental desde el enfoque cualitativo. Se realizó una revisión de cómo se ha tratado este mismo problema en otros países y en experiencias mexicanas. De entre la diversidad de abordajes, se propone una intervención integral de cuatro esferas: formación previa, ingreso a la educación superior, permanencia y egreso, así como pertinencia y calidad.

Palabras clave: equidad educativa, educación superior, políticas educativas

Introducción

Recientemente en México se modificó el artículo tercero constitucional que, entre otras cosas, resalta el derecho al acceso a la educación superior: inclusión, permanencia y continuidad en este nivel educativo (Diario Oficial de la Federación, 2021). Este planteamiento es congruente con el pronunciamiento de organismos internacionales que abogan por asegurar este derecho. Sin embargo, cabe cuestionarse la posibilidad de su cumplimiento en un país tan desigual.

La equidad educativa en educación superior envuelve no sólo el acceso efectivo a este nivel, sino también el aseguramiento de la permanencia en él, la compensación de las desigualdades y la obtención de resultados significativos (Silva, 2014). Refiere a la posibilidad de “distribuir los recursos y procesos educativos de manera que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida” (Silva, 2014, p. 26-27).

Si bien el tema de la equidad ha estado presente en los programas sectoriales de educación de México desde hace, al menos, dos décadas, no se ha concretado en la educación superior. Por ejemplo, hacia el 2016 la cobertura en este nivel para las y los jóvenes del primer decil de ingreso fue del 11.3%, en tanto que para el decil de ingreso más alto fue del 112% (ANUIES, 2021).

Esta situación afecta directamente a las y los jóvenes que provienen de familias con menores ingresos al privarles de beneficios de la educación superior como la movilidad social, la acumulación de capital social, más esperanza de vida y mejores condiciones en ella (Department For Business Innovation and Skills, 2013). La inequidad representa un problema porque contribuye a originar condiciones para la reproducción de factores estructurales dentro del sistema educativo (Villa, 2016), es decir, para reproducir las desigualdades.

Ante este panorama, en nuestro país se ha optado por soluciones dirigidas a jóvenes en desventaja como la ampliación de la matrícula, la entrega de becas, la creación de instituciones de educación superior y programas de tutorías, propedéuticos y remediales. Sin embargo, éstas han resultado insuficientes (Silva, 2014).

Por lo anterior la pregunta que guía la investigación es: cuáles son los rasgos de política educativa que han posibilitado superar la inequidad educativa en nivel superior. El objetivo general es analizar las contribuciones de los programas de política pública al logro de la equidad en educación superior. Para lo anterior, fue necesario pasar por otros objetivos específicos, como diagnosticar la situación actual de la inequidad en educación superior pública, identificar los programas públicos que contribuyen a la equidad en la educación superior pública y contrastar distintas intervenciones gubernamentales en otros países para identificar vías de acción viables de aplicarse en este territorio.

Marco teórico y metodológico

La perspectiva desde la que se observan las políticas públicas para la equidad en educación superior pública es de proceso más que de ciclo, por lo que se asume como complejo. La complejidad no es sinónimo de dificultad, en este caso se trata de la observación de las políticas públicas como un proceso de relaciones (Quintana y Del Cid, 2022).

En este sentido, se recurre a lo que Quintana y Del Cid (2022) denomina Coordinadas analíticas, es decir, una caja de herramientas para observar el proceso en complejidad. Dichas coordenadas son: lo público, la dinámica, lo político, el contexto y los actores.

El enfoque de la investigación será cualitativo, es decir, de carácter interpretativo (Denzin y Lincoln, 2011). La base será una investigación documental. El formato general del documento será el del denominado *policy report* puesto que se constituye en un instrumento útil para el análisis y la propuesta de soluciones de política pública.

Resultados

Las alternativas de solución y su análisis

Ante la problemática de la inequidad en la educación superior, en América Latina se ha recurrido a políticas compensatorias que buscan remediar las desigualdades de origen. Se distinguen entre políticas compensatorias de oferta, aquellas para mejorar el acceso a la educación superior con la creación de escuelas, el aumento en la cantidad de docentes, infraestructura y materiales; y las de demanda, las focalizadas en grupos que así lo requieren a través de transferencias o préstamos (Lozano, 2009).

En Argentina y República Dominicana, por ejemplo, se recurrió a programas de becas para jóvenes de escasos recursos, lo mismo en Perú, pero con acompañamiento a través de tutorías (Vertebral, 2020). En Bolivia se crearon opciones como las universidades públicas indígenas comunitarias interculturales productivas y cambios legislativos para la desconcentración académica (Vertebral, 2020), además de subsidios para alimentación y traslados (Espinosa y González, 2010).

Por otro lado, en Brasil se implementaron sistemas de cuotas y medidas de acción afirmativa para que las instituciones destinaran un porcentaje de sus vacantes a egresados de escuelas públicas (Vertebral, 2020), además de programas de financiamiento y créditos para estudiantes desfavorecidos en instituciones privadas (Espinosa y González, 2010). La estrategia de cuotas también se utilizó en Chile ponderando los criterios para asegurar el acceso de estudiantes provenientes de los tres primeros quintiles de ingreso (Moya, 2011), además de que promovieron programas de apoyo estudiantil (Espinosa y González, 2010) y de admisión para el ingreso de estudiantes con buen desempeño y bajo nivel socioeconómico (Vertebral, 2020).

En Colombia se diseñaron Centros Regionales de Educación Superior que conformaron una alianza entre el sector productivo, el gobierno y la sociedad para aumentar la cobertura (Vertebral, 2020). En Venezuela, junto con Uruguay y Argentina, se prescindió de las barreras de entrada como exámenes de ingreso, además de otras acciones para la permanencia (Espinosa y González, 2010).

En países como Alemania, Australia, Inglaterra e Irlanda, se asoció la estrategia a la formación técnica y profesional con programas dirigidos a estudiantes en situación de desventaja económica, desventaja por género, discapacidad, migración y etnia. Integraron redes entre autoridades, empleadores, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil; fortalecieron el tránsito entre educación secundaria y superior; formaron para el desarrollo de habilidades básicas para el estudio y el trabajo; y desarrollaron mecanismos de transferencias a instituciones de educación superior que formaran a estudiantes en desventaja (Vertebral, 2020).

En México, las soluciones para el problema de la equidad van en ese sentido: la ampliación de la matrícula, las becas, cursos propedéuticos, remediales y de tutorías (Silva, 2014); la diversificación del sistema de educación con la creación de otros subsistemas, como el tecnológico, o universidades como las interculturales y a distancia (Worthman, 2017); así como la descentralización de instituciones ya existentes en regiones en las que previamente no había oferta de nivel superior (Vertebral, 2020).

Es posible identificar experiencias localizadas en nuestro país. A continuación, se retoman sólo un par de ellas. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México, por ejemplo, redujo los requisitos de ingreso a la acreditación de la educación media superior y, ante el exceso en la demanda, hace un sorteo; abrió sedes en las alcaldías más pobres de la ciudad, de donde provenían la mayoría de sus estudiantes; diseñó un programa de integración para la nivelación de aprendizajes; buscó flexibilidad curricular y de horario procurando una evaluación formativa; y contempló la entrega de becas, atención psicológica y de la salud (Silva, 2019).

Por otro lado, la Universidad Autónoma de Chapingo es una institución gratuita que contempla una diversidad de criterios de selección que se encaminan a contrarrestar la desigualdad educativa desde el nivel medio superior. Además de la gratuidad, en la institución se otorgan becas de amplia cobertura tanto para estudiantes internadas o internados en la propia universidad, como para quienes no lo están, con una beca para alimentación. Entre los criterios de selección están: por medias (nacional y regional), por entidad federativa, etnia indígena, municipios pobres y según la escuela de origen (Rivera y Buendía, 2020).

En México las acciones han resultado insuficientes. Es un fenómeno complejo porque las poblaciones excluidas no sólo son las más empobrecidas, sino también las minorías. Entre los factores que dificultan el desarrollo de políticas de equidad están el financiamiento, el contexto familiar y escolar previo, la desarticulación entre niveles educativos, la organización de la educación terciaria y sus mecanismos de selección (Espinosa y González, 2010).

En varios casos las tutorías y los cursos propedéuticos o de nivelación se ofertan sin valor curricular o no están bien focalizados, es difícil concretar la flexibilidad curricular y la evaluación formativa pues predomina la enseñanza instruccional, al mismo tiempo las becas suelen ser insuficientes para cubrir los costos: “existe una tensión entre el uso eficiente de los recursos públicos y los criterios de equidad sobre atención proporcional a las necesidades” (Silva, 2019, p. 52).

La ampliación de la matrícula es insuficiente por las desventajas académicas que son producto de desventajas sociales y económicas. Las instituciones que se han diseñado específicamente para sectores en desventaja también suelen estar limitadas presupuestalmente, dificultándose el logro de sus objetivos (Silva, 2014). Es un reto equilibrar las compensaciones económica y académica, la permanencia y la participación en los procesos internos (Worthman, 2017).

De las experiencias internacionales, en el caso chileno de las cuotas o Cupos de equidad, hubo resultados positivos en tanto se incrementaron los años de escolaridad para los quintiles I y II, así como la participación de la mujer. Incluso en las razones de abandono de la educación superior perdieron relevancia las asociadas a factores económicos y predominaron las relacionadas con el rendimiento académico (Vertebral, 2020). Por otro lado, no se identificó una diferencia sustantiva en la tendencia de acceso de los quintiles más bajos y más altos (Moya, 2011).

Una intervención integral implica una inversión para políticas compensatorias de oferta y de demanda, así como costos directos e indirectos de estudiar la educación superior; envuelve un cambio de cultura que no vea sólo deficiencias en las poblaciones en desventaja, sino que valore la riqueza de su diversidad; pone en común los esfuerzos de todo el sistema educativo y de actores dentro y fuera de él; asimismo, requiere amplias capacidades pedagógicas para la atención del rezago académico (Silva, 2014).

Posible vía de solución

A partir de las diversas iniciativas que se han implementado, es importante pronunciarse por alguna vía que aminore las brechas entre las y los estudiantes que provienen de contextos vulnerables, marginados o precarios. Debido a la complejidad del problema, a sus causas multifactoriales (asociadas a la trayectoria escolar previa, a las especificidades del contexto socioeconómico y a las dinámicas particulares de las instituciones de educación superior), es necesario pensar en procesos complejos de solución que incluyan a una diversidad de actores y la puesta en común simultánea de labores por parte del Estado.

Las acciones que habrían de componer una política integral para contrarrestar la inequidad, según se revisó arriba, comenzarían con un fuerte cuestionamiento al mérito como factor decisivo en la conformación de procesos de admisión selectivos: “para los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior se genera una doble discriminación que puede explicarse por dos razones: por una parte, su origen socioeconómico y, por otra, la inadecuada preparación que reciben durante su paso por la enseñanza media” (Espinoza, 2015, p.48).

En este sentido, una solución integral y compleja contemplaría acciones que han mostrado efectos positivos en otras experiencias encaminadas a resolver el problema. Por ejemplo, elevar la disponibilidad de espacios en las instituciones de educación superior (IES), promover la accesibilidad para las y los jóvenes de sectores vulnerables, contrarrestar el abandono escolar temprano y la baja eficiencia terminal de estos sectores en las IES, así como disminuir las barreras de acceso como los mecanismos selectivos de admisión, el alto costo y la lejanía de las instituciones educativas (García de Fanelli, 2022). Con este panorama la propuesta contempla cuatro esferas de acción (Figura 1): formación previa, ingreso a la educación superior, permanencia y egreso, así como pertinencia y calidad. A continuación, se explica en qué consiste cada una de las esferas.

Formación previa

Esta dimensión contempla las acciones encaminadas a la puesta en marcha de procesos de nivelación académica que, en la medida de las posibilidades, minimicen las brechas de aprendizaje que las y los aspirantes a ingresar a la educación superior tienen como consecuencia de años previos de formación deficiente.

Implica una adecuada coordinación entre el subsistema de educación superior y el subsistema de educación media que posibilite la inclusión de cursos remediales y propedéuticos para el ingreso a la educación superior. Es importante que este proceso fortalezca la transición entre la educación media y la educación superior (el último año de la primera y el primer año de la segunda), debido a que ese lapso es decisivo para asegurar la continuidad de los estudios.

Ahora bien, esto no es suficiente si no se acompaña de un componente que facilite que haya también una aproximación a la igualdad de condiciones con estudiantes que tienen mayor capital social, educativo y económico y que, por ello, son mejores candidatos para ingresar a las IES. Una alternativa para esta situación desigual es lo que en Chile se denominó “cupos garantizados”.

Ingreso a la educación superior

Una de las acciones que se propone para asegurar las posibilidades de que jóvenes en desventaja social accedan a la educación superior son los “cupos garantizados”. Este mecanismo consiste en que quienes estén en un proceso de formación previa (dimensión 1) y que, además, muestren un aprovechamiento académico alto (en la especificidad de su contexto y no comparado con otros), pueden tener un lugar asegurado en la IES que elijan. Esta acción junto con la preparación que inicia desde la educación media y continúa en el primer año de la educación superior, ha producido efectos positivos en términos de equidad (García de Fanelli, 2022).

Un mecanismo de esta naturaleza cuestiona el factor del mérito en los procesos de admisión a la educación superior, por lo que reconoce las desventajas asociadas al origen socioeconómico de las y los aspirantes a ingresar a este nivel educativo. En este sentido, se obliga también a flexibilizar los procesos selectivos de admisión a través de criterios más localizados que reconozcan la diversidad y las posibilidades de las y los egresados de la educación media superior.

Actualmente en México una buena cantidad de IES solicitan exámenes de ingreso a sus carreras [1]. Si bien estas pruebas pueden contribuir a que la entrada sea transparente y se evite la asignación discrecional de lugares, también es viable ponderarles con otros elementos como entrevistas, cursos propedéuticos y/o mecanismos de ingreso y pruebas diseñadas por las propias instituciones.

Otra acción requerida para que se posibilite el ingreso a la educación superior de jóvenes que han crecido en contextos marginados, vulnerables o alejados es acercarlos, geográficamente, la oferta educativa. Se trata de consolidar las IES que ya existen desconcentrándolas de las áreas urbanas y llevándolas a zonas rurales y/o alejadas. En este sentido, no se reproduce la oferta educativa en las nuevas sedes, sino que se diseñan opciones según las características de los territorios locales. Un programa de esta naturaleza en Argentina consiguió ampliar la disponibilidad de vacantes y la accesibilidad de jóvenes provenientes de sectores más desfavorecidos (García de Fanelli, 2022).

Desafortunadamente, el ingreso a la educación superior no es suficiente, es necesario permanecer y concluir. En nuestro país, los primeros ciclos de cada nivel educativo son determinantes para que esto se consiga. De ahí la necesidad de pensar en otra esfera para que las y los jóvenes con desventajas estén en condiciones de permanecer y concluir una carrera.

[1] Principalmente el Examen Nacional de Ingreso (EXANI) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)

Permanencia y egreso de la educación superior

Al igual que se propuso en la esfera 1, es importante que, en los primeros años del curso de la educación superior, las y los estudiantes que así lo requieran puedan contar con acompañamiento para la nivelación de contenidos que les resulten difíciles, esto a manera de tutorías y propedéuticos. Como se revisó arriba, es importante que estos procesos tengan valor curricular, así como una adecuada estrategia de focalización (Silva, 2019).

Una vez que se diseñan estas estrategias de fortalecimiento académico también es relevante la opción de las becas para que se cubran los costos directos e indirectos que implica el curso de la carrera. Dicha beca puede estar condicionada al estatus de estudiante regular y, al mismo tiempo, ofrecer recursos suficientes para que las y los alumnos se dediquen de tiempo completo a sus actividades académicas. Ambas vías pueden pensarse con énfasis en los primeros años de la educación superior pero también en que, de ser necesario, sean permanentes.

Pertinencia y la calidad de la oferta educación del nivel superior

En la esfera 3 se puso de manifiesto la necesidad de acercar la oferta educativa a los contextos más alejados de ella. Sin embargo, no con las mismas opciones educativas, sino adecuándolas a cada territorio y a sus necesidades, esto es la pertinencia. Se trata de una relación entre lo que las IES ofrecen y lo que la sociedad espera de ellas.

Por otro lado, todo proceso de creación de nuevas opciones educativas o bien de desconcentración de la oferta de instituciones ya existentes, implica seguimiento y valoración para que ofrezcan educación de calidad. De ahí que habrían de diseñarse los mecanismos de evaluación para que las instalaciones, los docentes, la oferta y los aprendizajes que se ofrezcan en territorios o contextos con ciertas desventajas no demeriten su calidad.

En suma, la propuesta para contrarrestar la inequidad en el acceso, la permanencia y los resultados en educación superior es como se muestra en la Figura 2. Contempla en la esfera de Formación previa la implementación de cursos remediales y propedéuticos en educación superior; en la esfera del Ingreso incluye establecer cupos para jóvenes en situación de desventaja, diseñar proceso de admisión flexibles e incluyentes y acercar la oferta educativa; en la esfera de la Permanencia y el egreso destacan las becas con acompañamiento académico y; finalmente, en la esfera de la Pertinencia y la calidad destacan emprender proceso para la evaluación de ésta y el diseño de oferta educativa adecuada a la realidad local.

Varias acciones propuestas en las cuatro esferas ya se han implementado en México. Sin embargo, parece ser que lo que haría exitosa la estrategia es la operación simultánea de todas ellas. No sólo es flexibilizar los procesos de admisión, sino completarlo con acompañamiento antes y durante el ingreso; no sólo es la dotación de becas, sino también la formación académica sólida; no sólo se trata de desconcentrar la oferta, sino de que ésta sea de calidad. Además del factor temporal de la simultaneidad, es imprescindible integrar el esfuerzo de diversos actores, la inversión pública en estos rubros, el seguimiento y el monitoreo, así como el diseño de los mecanismos legales.

Requerimientos y consecuencias para la implementación de la solución

Los requerimientos para llevar a cabo una iniciativa de esta naturaleza son lo que se muestran en la Tabla 1 y que van desde suficiencia en la información recabada a través de un diagnóstico, así como procesos de formación y capacitación docente y la creación de figuras organizativas para la gestión de los procesos. También resultan importantes los procesos de evaluación; los cursos de nivelación entre las y los estudiantes a través de, por ejemplo, tutorías; la coordinación entre los niveles educativos medio y superior; así como la descentralización de la oferta y la pertinencia de esta.

Lo anterior también habría de contemplarse en la Ley de educación. Para cada una de las acciones de las esferas tendría que darse un diseño amplio. El éxito de iniciativas de esta naturaleza depende de: el grado de cobertura de las estrategias, la planificación de la oferta en función de la demanda social en el mediano y largo plazo, la consideración de los costos de oportunidad para las y los estudiantes en desventaja, la mejora de los recursos educativos con los que éstos acceden a la educación superior, la calidad de la oferta educativa a la que ingresan y el seguimiento y monitoreo permanente (García de Fanelli, 2022).

La factibilidad técnica

Como se observó en las distintas propuestas de solución revisadas, una iniciativa de esta naturaleza implica el diseño detallado de las estrategias a llevar a cabo. Debido a que funciona mejor la puesta en práctica de acciones que están debidamente reguladas, es necesaria, una adecuada estructura normativa y coordinada entre los subsistemas, un sistema de información actualizado y localizado de las condiciones de las y los jóvenes en desventaja, así como la apertura de más espacios en educación superior. En este sentido, también se requieren la flexibilización de los procesos de admisión, la adecuación de planes y programas de estudio y, además, amplios procesos de capacitación docente y formación para las tutorías y el acompañamiento de quienes más lo necesitan.

Además de lo anterior, una intervención de esta naturaleza implica una mayor asignación de presupuesto, de control de este y de una adecuada focalización de los recursos.

La factibilidad política

Es necesaria la coordinación entre actores de distintos sectores y que representan diversos intereses. Implica la voluntad política de las y los actores de la agenda gubernamental, no sólo para realizar los cambios más adecuados en la legislación sino también para asignar un mayor presupuesto y colocar la equidad en el sistema educativo como una prioridad de la agenda.

Otro punto es el de la propia dinámica micropolítica de las instituciones que serían participes de esta propuesta de solución. Cada uno de los centros escolares tiene en sí juegos de poder, conflictos y negociaciones en sus gremios y en sus organizaciones. La vía para concretar es hacer de ello un proceso de planeación participativo e incluyente.

Conclusión

El problema público del que se parte es la inequidad en el ingreso y la permanencia de las y los jóvenes que provienen de contextos en desventaja a la educación superior. Las limitaciones que les marcan a lo largo de su vida y de su trayectoria escolar previa les limitan también la posibilidad de movilidad social a través de la educación superior.

Este tipo de reflexiones posibilitan contar con un acercamiento a las alternativas que han resultado exitosas en otros contextos y que, con un adecuado diagnóstico y propuesta intervención, podrían resultar de utilidad para la imaginación de vías de acción novedosas en un problema apremiante para nuestro país.

Con base en el objetivo de este trabajo, para el problema de la inequidad en el nivel educativo superior se plantea una alternativa de solución que es producto de la observación de experiencias exitosas en otros contextos. Por la complejidad del problema, se busca incidir en varios componentes: las desventajas económicas, académicas y geográficas. Esto se lograría a partir de la intervención antes del ingreso a la educación superior, de la oferta de más espacios (a manera de cuotas), de la flexibilidad de los procesos de selección, de la descentralización de las instituciones educativas existentes, del acompañamiento académico, de la entrega de transferencias y del diseño de nueva oferta de calidad.

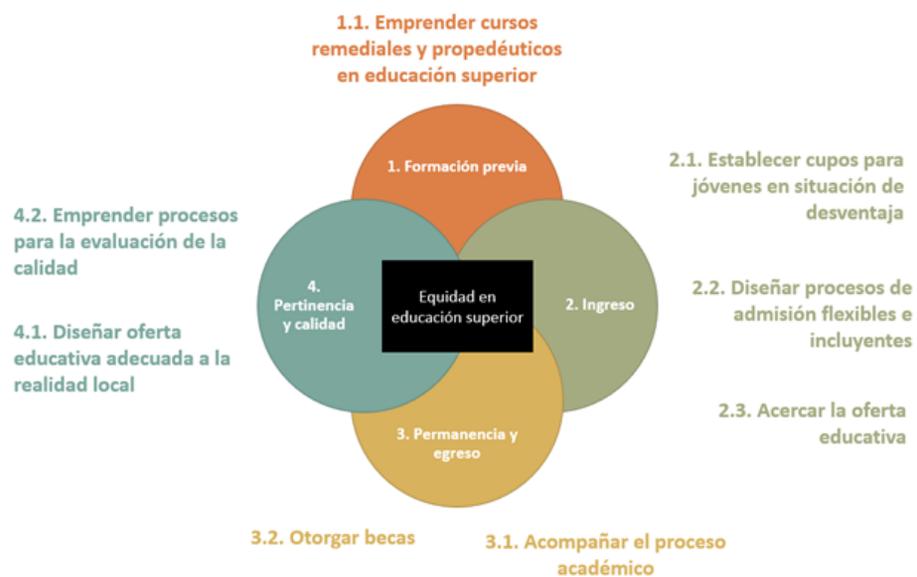
Tablas y figuras

Figura 1. Propuesta de política para la inequidad en el acceso, la permanencia y los resultados en la educación superior



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Componentes de la política propuesta



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Requerimientos para la implementación de la estrategia

Esfera	Acción	Requerimientos
1. Formación previa	Emprender cursos remediales y propedéuticos en educación media superior	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Padrón de instituciones de educación superior que concentran a jóvenes que provienen de contextos vulnerables a partir de un indicador que puede asemejar lo que en Argentina se denominó vulnerabilidad multidimensional.</i> • <i>Docentes especializados en la enseñanza en este nivel educativo y en las competencias básicas necesarias para desarrollarse en educación superior.</i> • <i>Figura organizativa (FOI) que gestione la coordinación entre las autoridades y las y los docentes de educación media superior y educación superior.</i>
2. Ingreso	Establecer cupos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proceso de planeación coordinados por la FOI para la identificación de posibles casos de aspirantes de ingreso a la educación superior de contextos vulnerables.</i> • <i>Mecanismos de evaluación del aprovechamiento académicos específicos a cada centro educativo de nivel medio superior o a su contexto.</i> • <i>Cursos de nivelación con valor curricular y asociados a los contenidos y competencias necesarias para la educación superior.</i> • <i>Docentes especializados en la nivelación de jóvenes con desventajas académicas.</i>
	Diseñar procesos de admisión flexibles e incluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrategias flexibles de selección para la admisión.</i> • <i>Instrumentos para la ubicación del aprovechamiento académico en relación con su contexto.</i>

Esfera	Acción	Requerimientos
2. Ingreso	Acercar la oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Procesos de planeación para la descentralización de la oferta educativa en el mediano y largo plazo.</i> • <i>Estudios de factibilidad para la propuesta de nueva oferta según las necesidades territoriales.</i> • <i>Figura organizativa (FO2) que gestione las decisiones asociadas al tipo de oferta. Esta figura incluirá a docentes y autoridades universitarias, así como actores locales del territorio en el que se ubiquen las nuevas sedes (presidentes municipales, comisariados ejidales y/o actores clave).</i> • <i>Recursos humanos y materiales, principalmente docentes e infraestructura necesaria.</i>
3. Permanencia y egreso	Acompañar el proceso académico	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cursos y mecanismos efectivos de tutorías permanentes para los contenidos que representen mayor dificultad académica.</i> • <i>Docentes especializados en la nivelación de jóvenes con desventajas académicas y con conocimientos básicos para canalizar para la atención de otras problemáticas.</i> • <i>Equipos de tutores pares que trabajen de cerca con quienes así lo requieran.</i>
	Otorgar becas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tabulador de montos según la condición socioeconómica.</i> • <i>Padrón que permita la adecuada focalización de los recursos de acuerdo con la trayectoria específica de las y los beneficiarios (no sólo condicionada al rendimiento académico).</i>

Esfera	Acción	Requerimientos
4. Pertinencia y calidad	Diseñar oferta educativa adecuada a las necesidades locales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planes y programas de estudio de carreras adecuadas a las necesidades locales surgidos a partir de procesos participativos de la FO2.</i> • <i>Estudios de pertinencia y factibilidad de las opciones educativas.</i> • <i>Procesos de formación y capacitación docente.</i>
	Emprender procesos de evaluación para la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Instrumentos de medición de la calidad con criterios asociados a la pertinencia de las nuevas opciones educativas a partir de procesos participativos en la FO2.</i> • <i>Procesos de formación y capacitación docente.</i>

Fuente: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

ANUIES. (2021). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. ANUIES. Recuperado de: https://visionyaccion2030.anuiem.mx/Vision_accion2030.pdf

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.). (2011). Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa. México: Gedisa. Pp. 43-101.

Department For Business Innovation and Skills. (2013). The Benefits of Higher Education Participation for Individuals and Society: key findings and reports "The Quadrants". Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/254101/bis-13-1268-benefits-of-higher-education-participation-the-quadrants.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1JS0Gi3_Ed7tLND98HXRsl6X5jDPjVon/view

Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. *Propuesta educativa* (online), año 24, no. 43, 46-64. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100006

Espinosa, O. y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista ISEES*, Núm. 7. P. 21-35. Recuperado de: <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/7/3777548.pdf>

García de Fanelli, A. (2022). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345>

Lozano, M. (2009). Educación superior e igualdad de oportunidades en América Latina. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1233-F.pdf

Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la educación*, no.35, p. 255-275. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200011

Quintana, D. y Del Cid, J. (2022). Diplomado Internacional en línea Políticas Públicas: Procesos y Aplicaciones. Cuadernillo de trabajo. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México.

Rivera, R. y Buendía, M. A., (2020). Política institucional para la inclusión educativa en la educación media superior y superior en la UACH. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwih76_os4j4AhVOi4IHScrD10QFnoECCoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv15%2Fdoc%2F3089.pdf&usg=AOvVaw1AMoa8qyqrOAYHA3phbYbx

Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 24, núm. 80, p. 43-68. Recuperado de: https://inide.iberro.mx/assets_front/assets/entradas/tres-iniciativas-equidad-educativa.pdf

Silva, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, núm. 59, pp. 23-3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547004.pdf>

Vertebral. (2020). Políticas de equidad en el acceso a la Educación superior técnico profesional en perspectiva comparada. Centro de políticas comparadas de educación, Cátedra Políticas comparadas de educación superior de la UNESCO, Vertebral Consejo de institutos profesionales y centro de formación técnica.

Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, núm. 68, pp. 51-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37346303006.pdf>

Worthman, S. S. (2017). Las políticas de equidad en la educación superior en México: el caso de la política de regionalización de la BUAP en la Sierra Nororiental de Puebla. Tesis de doctorado. Recuperado de: <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/1094>

El sistema de formación por alternancia de los CEFFA: una experiencia exitosa

González-García Jordi
Secretario General AIMFR, Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural.
Profesor externo Universidad de Barcelona.
jgonzavic@gmail.com

García-Marirrodriaga Roberto
Director Instituto CRIIA-Asociación para la Promoción del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible.

Resumen

El sistema pedagógico de la alternancia de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia), nace de la necesidad de lograr políticas y curricula pertinentes en el medio rural. Se han realizado investigaciones en torno al engranaje de sus instrumentos pedagógicos y su funcionamiento, destacando la importancia del acompañamiento personalizado de las personas en formación, así como de los proyectos personales de los alumnos y de los proyectos comunitarios de las asociaciones que ponen en marcha las escuelas. Este sistema tiene un impacto importante especialmente en contextos frágiles y ha demostrado una relevante contribución en el desarrollo de las personas, de las comunidades y de los territorios, respondiendo al contexto y contribuyendo a la mejora de la justicia social.

Este artículo muestra un resumen descriptivo de los aspectos clave del sistema de alternancia en los CEFFA: sus pilares e instrumentos pedagógicos propios. Se ofrece una clasificación de dichos instrumentos y se apuntan pistas para la sostenibilidad del sistema. Se trata de una síntesis descriptiva cuyo valor reside en mostrar en pocas palabras la potencia de un sistema pedagógico complejo.

Palabras clave: *Educación en alternancia, Desarrollo humano, Desarrollo territorial, Sostenibilidad.*

Introducción

El origen de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia) es rural: la primera escuela nació en el suroeste de Francia en 1935 para responder de manera pertinente a la formación de jóvenes agricultores. Pero mucho antes de eso, existe una visión histórica de la alternancia como relación binaria trabajo-escuela. Ya en las construcciones de las pirámides de Egipto, de las catedrales y castillos de Europa, de los mayas, de los incas, de una forma u otra estaban incluidos esos dos aspectos de la alternancia.

El nacimiento de la pedagogía de la Alternancia en su matriz francesa y también su expansión internacional (González-García, 2020), ha seguido un proceso paralelo a otros procesos de cambio que, especialmente a lo largo del siglo XX, se han desarrollado para dar respuestas a los enormes retos que la educación tiene ante sí. Muchos de ellos son resultantes de los cambios sociales y culturales, otros se plantean de forma imperiosa ante las limitaciones y disfunciones de los sistemas educativos. En este sentido, uno de los focos debe ponerse en el abandono escolar y en los altos índices de fracaso escolar, lo cual tiene mucho que ver con la desmotivación de los adolescentes. La desconexión entre los muy estandarizados métodos educativos y lo que realmente interesa y apasiona a los alumnos, se hace evidente al observar que se siguen impartiendo clases de forma convencional, con los libros de texto como única pauta y con un discurso a menudo unidireccional profesor-alumno. Es famosa la frase, aunque de origen desconocido, que dice que “estamos formando con métodos del siglo XIX y con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”. Quizás no sea una sentencia del todo justa porque el profesorado también forma parte de su tiempo, pero describe de forma muy elocuente la dificultad de cambio de los sistemas educativos.

Cuando hablamos de transformación educativa, especialmente en la realidad del siglo XXI, nos referimos a tratar los temas que el nuevo siglo demanda y que a menudo no tienen cabida en los programas oficiales o que responden a épocas pasadas (Olivé, 2020). Nos referimos también a que la escuela ya no es la única transmisora del saber, a que el oficio de docente cambia, a que el significado de comunidad educativa se amplía (Comas, 2019) englobando a más actores en la formación, introduciendo valiosos elementos de verdad y realidad del entorno. Estamos ante un cambio de paradigma importante. Sin embargo, esta nueva visión más amplia e integral de la escuela que mejora las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes no significa sólo inteligencia cognitiva, sino también tener conciencia emocional de uno mismo y de los demás, ser amable, empático, compasivo, considerado, responsable, de confianza, consciente, honesto, prosocial y con autocontrol, o dicho en pocas palabras, emocionalmente inteligente. Esta nueva mirada significa cambiar el foco sobre las habilidades cognitivas por una fuerte preocupación por la formación, y el desarrollo social y emocional (Matthews et al., 2012).

La alternancia en los CEFFA

No hay una exclusividad ni monopolio de la alternancia, es decir que no existe para la alternancia una definición única, sino especificidades o sensibilidades distintas. El sistema dual alemán es una forma de alternancia; y las escuelas de aprendices en las fábricas, son formas de alternancia.

En algunos momentos se ha escrito sobre las alternancias (Malglaiive, 1979; Bourgeon, 1979) calificándolas de verdadera, falsa, aproximada, real, yuxtapositiva, integrativa, interactiva... Pero dada la difusión actual y la promoción del sistema de alternancia en el mundo a distintos niveles, nos parece mejor hablar de cuáles son las especificidades de la alternancia aplicada en los CEFFA pertenecientes a la Asociación Familiar de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR).

El primer aspecto específico y diferenciador será el de la visión sistémica, transdisciplinar y holística que comportan los cuatro componentes de los CEFFA que se citarán posteriormente. Consideramos que esa es una de las señas de identidad, a pesar de que ninguno de los elementos es exclusivo de los CEFFA, y que muchos otros procesos, sistemas o instituciones los utilizan, normalmente aplicados de forma separada o binaria, pero sin interacciones claras y definidas entre ellas.

La alternancia de los CEFFA es un modo de formación inclusiva que se adapta en los espacios y tiempos a las distintas realidades humanas, sociales y económicas. Podríamos decir que hablamos de una continuidad en la formación, en una discontinuidad de actividades, espacios, tiempos y personas (Puig-Calvó, 2006). Una formación a tiempo completo organizada con un ritmo apropiado. Dicho de otro modo, no se aprende solo en la sala de aula, ni solo con los profesores porque cada momento experiencial es una realidad formativa. Para que esto se realice plenamente, los docentes necesitan una formación específica y los programas oficiales una adecuación metodológica.

Los orígenes y la expansión de los CEFFA están en Europa (Francia) y van ligados a procesos de desarrollo y solidaridad de personas e instituciones que buscando alternativas descubren y promueven la fórmula que se desarrolla en los países latinos (Francia, Italia, España y Portugal). En dichos países no utilizaban métodos de formación específicos para la formación profesional ni para la educación rural. Otros países europeos como Alemania, Bélgica o Dinamarca tenían experiencia en la relación trabajo-estudio. El sistema dual alemán, con sus resultados reconocidos y valorados mundialmente, es el mejor ejemplo.

Para el movimiento de los CEFFA, la alternancia es uno de los medios -uno de los “pilares”- pero formando parte de un todo, de un conjunto de elementos que definen el sistema. Dicho de otro modo: hacer algún tipo de trabajo o de prácticas en una empresa no implica la comprensión completa ni la utilización de todas las posibilidades que ofrece la alternancia de los CEFFA como sistema.

En Europa hay unas 500 escuelas tipo CEFFA, la mayoría de ellas en Francia, pero es en América Latina donde su desarrollo. En todos los casos, los orígenes de los CEFFA son una aventura de los padres, que se comprometen verdaderamente para construir el futuro de sus hijos. Pero igualmente, como dice Métivier (1999), desde los orígenes, las colaboraciones iniciales necesarias con los poderes públicos y religiosos han vivido momentos de buenas relaciones, pero también de grandes disputas.

Las modalidades de la alternancia de los CEFFA, podríamos decir que son tan diversas como las legislaciones educativas, las realidades sociales, culturales y económicas de los países en donde existen las experiencias. Algunos elementos que considerar son:

- La diversidad de niveles educativos, que van desde la educación básica (12-15) años con una base de orientación profesional (formación orientadora, no orientada), seguida de la formación de grado medio (bachilleratos, secundaria y/o formación profesional), pasando por las formaciones superiores no universitarias, hasta llegar a las formaciones universitarias de todos los niveles.
- Partir de la experiencia, alternar acción con reflexión, integrar el medio, buscar el desarrollo integral y la promoción personal y colectiva de forma integradora.
- La diversificación de profesiones. No solo la producción agrícola, sino todas las profesiones que componen el amplio arco de la ruralidad (ERNA, empleo rural no agrícola), son impartidas con este sistema y con las mismas características. Igualmente, las experiencias periurbanas especialmente en la formación profesional de jóvenes y adultos son igualmente una realidad dentro del movimiento de la alternancia en los CEFFA.

Pero para poder alcanzar la calidad y la inclusión social que el sistema de alternancia de los CEFFA permite, son necesarias inicialmente una base asociativa adecuada en donde las familias, los profesionales y la sociedad civil asume su rol en la escuela y sobre todo que los educadores-formadores, a menudo llamados monitores, que son los “dinamizadores”, tengan una formación inicial y continua que les permita formarse y no conformarse en la constante evolución del mundo de la formación y del desarrollo (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019). Juega en ello un papel clave el Centro Pedagógico Institucional (o equipo) de la alternancia en cada país y la relación de éste con el mundo profesional y universitario.

Aspectos clave de la alternancia de los CEFFA

Podemos decir que el objetivo general institucional de los CEFFA es conseguir la promoción y el desarrollo de las personas y de su propio medio social, a corto, medio y largo plazo, a través de actividades de formación integral principalmente de adolescentes, pero también de jóvenes y adultos. Por tanto, las finalidades de los CEFFA se basan en dos ejes principales:

- La Formación integral (holística) acompañando a las personas en la construcción de sus proyectos (personales, profesionales, sociales..., proyectos de vida, en definitiva). La persona se forma en todos los ámbitos -técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual...- como ser humano único e irrepetible, como persona que es parte y actor de la sociedad en la que vive.
- El Desarrollo local. Unido indisolublemente a la finalidad anterior, es una consecuencia y una necesidad. Si el territorio no progresa, no se desarrolla, aunque los jóvenes que viven en ese medio se formen, simplemente se les está obligando a marcharse (Duffaure, 1985). Los CEFFA hacen que los jóvenes y adultos en formación, se conviertan en actores de su propio desarrollo y del desarrollo del territorio en el que se implanta.

Los medios de que disponen los CEFFA para poder conseguir esas finalidades, son:

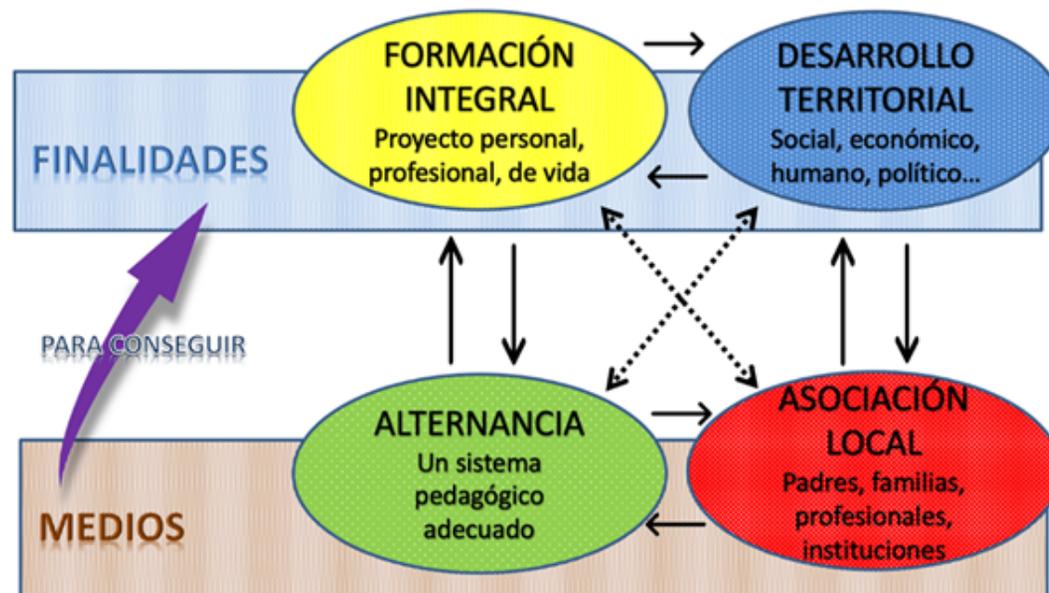
- El Dispositivo pedagógico (la formación en alternancia). La respuesta a un sistema escolar inadecuado es un sistema pertinente, que supere constantemente las corrientes y modos docentes existentes y que responda a la necesidad de adecuación a los retos de la sociedad, las familias y los jóvenes. Es decir, una alternancia integrativa, interactiva entre escuela y medio social y profesional con periodos e interacciones entre uno y otro ámbito, que parte de la experiencia y que implica a todos los actores de la formación.

- La Asociación de base. Constituida principalmente por familias, exalumnos, emprendedores, empresarios, representantes de instituciones, junto con otras personas de la comunidad que se adhieren a sus principios, y que son los gestores del proyecto, los actores de su propio desarrollo.

Estos “cuatro pilares” de los CEFFA (Puig-Calvó, 2006) son las “características propias e irrenunciables de los CEFFA”. Es decir, aquello que una institución educativa debe tener necesariamente para poder ser considerada como CEFFA.

En resumen, como muestra la Figura 1 (en la que la interacción entre los componentes -todos ellos indispensables e interrelacionados, como pretenden mostrar las dobles flechas- hará que tengan sentido e identidad propia), los fines u objetivos son: el desarrollo de las personas en su medio -a partir de una educación y formación integral que culmina en la formulación y ejecución de un proyecto personal de vida con base en lo profesional- y el desarrollo local del propio territorio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local -la Alternancia- gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación junto con otros actores locales del desarrollo (García-Marirrodriaga & De Los Ríos, 2005).

Figura 1. Los cuatro pilares de los CEFFA



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2, todos los elementos constitutivos de la alternancia convergen en la persona en formación como punto de partida y objetivo, sujeto activo de la formación. Se concede la prioridad a la experiencia personal, social y profesional. Se tiene la idea clara de que el formador no ostenta todos los saberes, sino que en una sociedad dialógica es el facilitador de conocimientos que provienen de diferentes personas y lugares. Además, hay toda una red de colaboradores que voluntariamente participan y contribuyen a la formación de los estudiantes. El CEFFA tiene un proyecto educativo que, basado en la alternancia, tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas y el desarrollo del territorio (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2014). Para ello se precisa, en primer lugar, de un dispositivo pedagógico, de unos instrumentos (Legroux, 1979) y actividades pedagógicas y didácticas específicas que han mostrado su eficacia y resultados en el aprendizaje. En segundo lugar, de un contexto educativo a escala humana donde los espacios de vida escolar, convivencia y estudio, sean elementos facilitadores.

Teniendo en cuenta a la persona como destinatario de la formación, es fundamental colaborar en la construcción de su proyecto personal de vida, a partir de su proyecto profesional. Esto precisa de una formación personalizada (no individualista) que con la tutoría en sus diferentes formas (González-García, 2020) será un elemento de apoyo y referencia de la propia construcción.

Figura 2. Los 9 componentes de la formación



Fuente: Gimonet (1998) y Puig-Calvó (2006).

Rogers (1972) sostiene que un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad, hasta que no está relacionado con situaciones reales de aprendizaje. Por tanto, desligarse del proyecto personal propio de cada persona en un momento y un contexto determinado, es desaprovechar la ocasión de aprendizaje que conlleva.

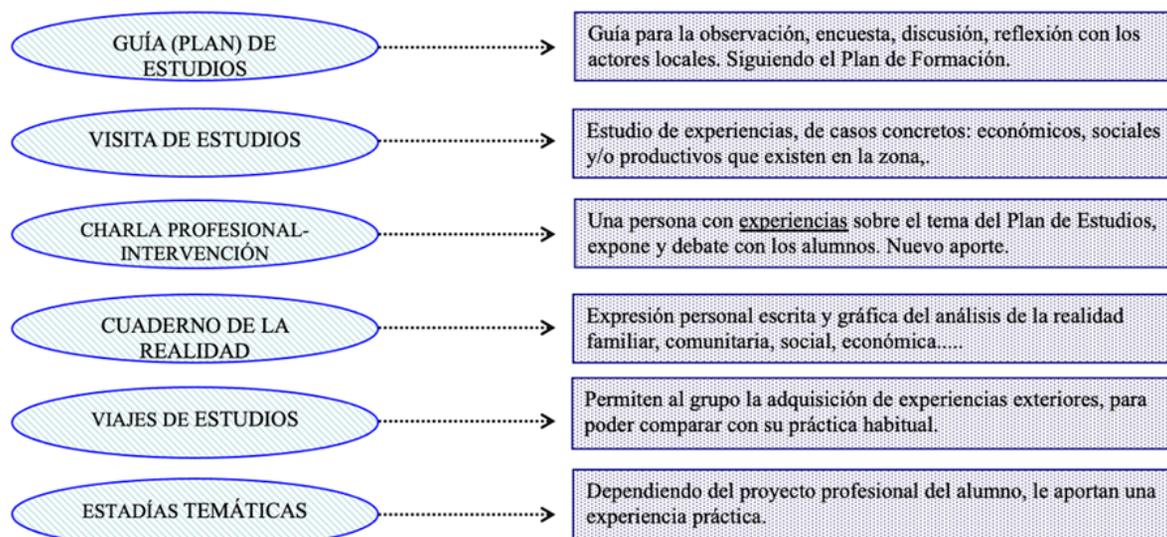
Instrumentos pedagógicos y actividades propias de los CEFFA

En el caso de CEFFA existen unos instrumentos pedagógicos y actividades propias (Legroux, 1979) que han sido experimentados y aplicados a lo largo de los años con los consiguientes resultados que, según la lógica de objetivos, podemos clasificar en cinco grupos. No pretendemos que sea una clasificación única ni concluyente, sino una propuesta que continuamente deberá actualizarse.

Instrumentos y actividades de investigación

Siguiendo el proceso de investigación con la observación, análisis y resultados, estos instrumentos van introduciendo al joven en un proceso de aprendizaje crítico. Los presentamos con el nombre mayormente utilizado en los CEFFA, con una breve explicación para cada uno de ellos.

Figura 3. Los instrumentos y actividades de investigación

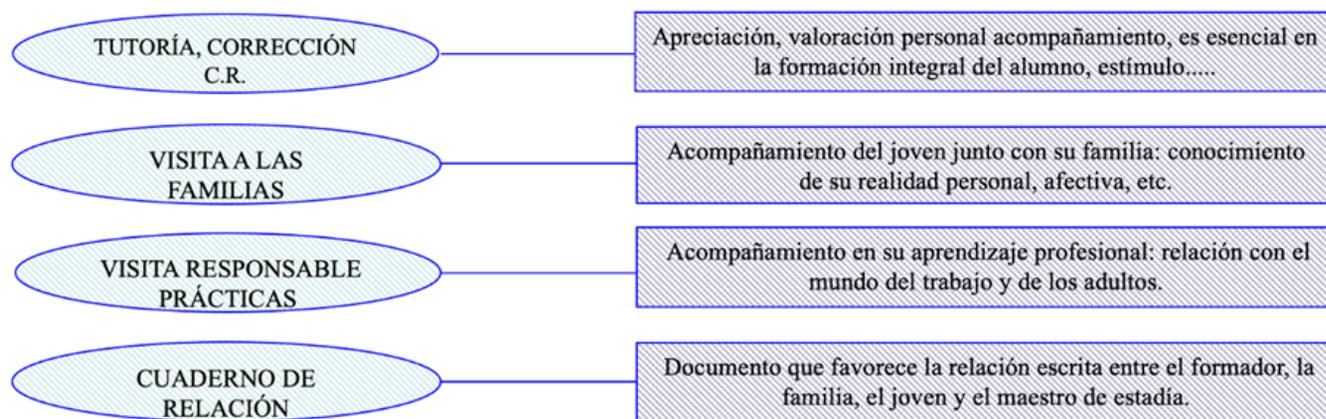


Fuente: a partir de Puig-Calvó (2006).

Instrumentos y actividades de relación

En un contexto de aprendizaje relacional dialógico, el encuentro, diálogo entre pares de la educación, tiene una gran importancia en el sistema de los CEFFA.

Figura 4. Los instrumentos y actividades de relación

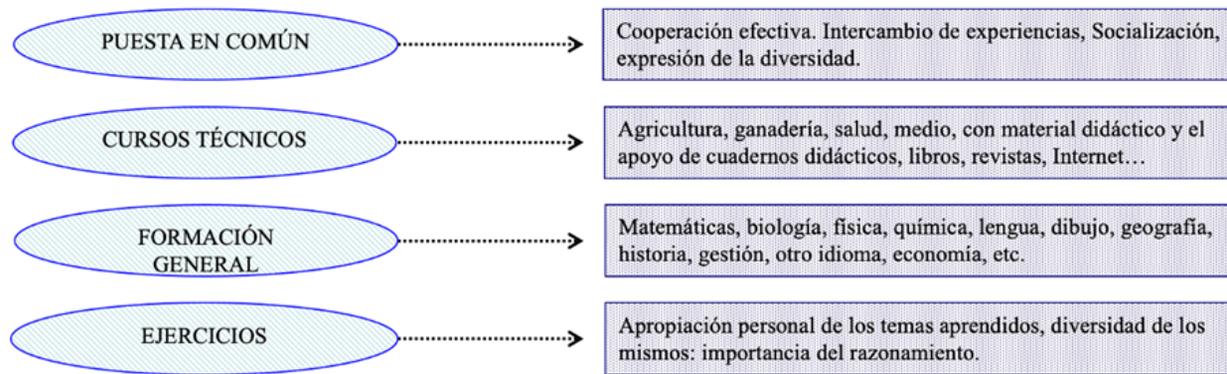


Fuente: a partir de Puig-Calvó (2006).

Instrumentos y actividades didácticos

Partiendo de la realidad y en una formación dialógica, la puesta en común nos ayuda a conceptualizar las diferentes áreas técnicas y generales. Según los currícula nacionales de cada país y nivel de formación, se van a impartir de forma interdisciplinar y transversal a los temas de investigación (lo ya conocido por el joven en formación), haciendo énfasis en los ejercicios, que no son meros elementos de formación, sino de apropiación de conocimientos.

Figura 5. Los instrumentos y actividades didácticas

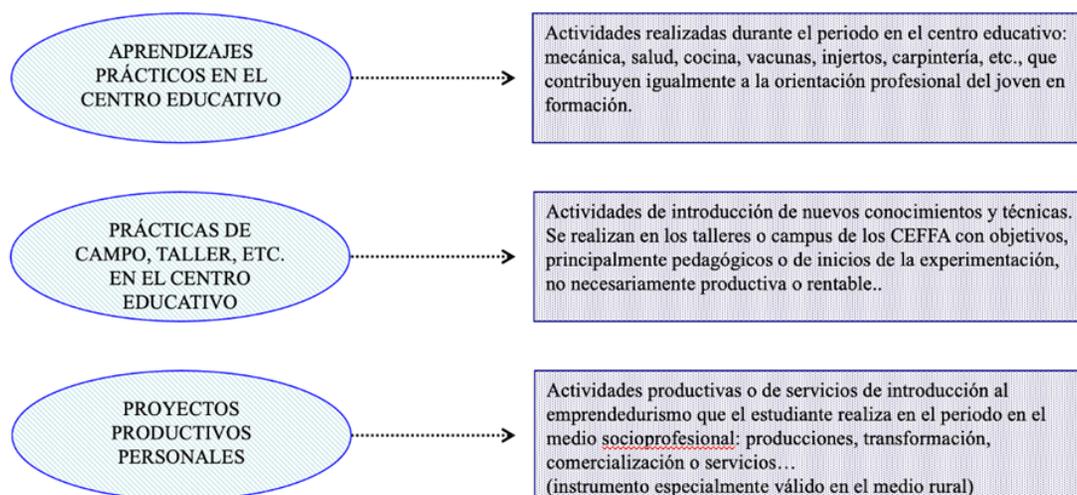


Fuente: a partir de Puig-Calvó (2006).

Instrumentos y actividades prácticas

Es muy importante la comprensión de lo que se hace de forma concreta. El alumno realiza actividades concretas que van a permitirle comprender mejor la formación teórica y, posteriormente, reproducirlo en su familia y comunidad. Son también actividades de orientación vocacional según la edad y nivel de las alumnas y los alumnos.

Figura 6. Los instrumentos y actividades prácticas.

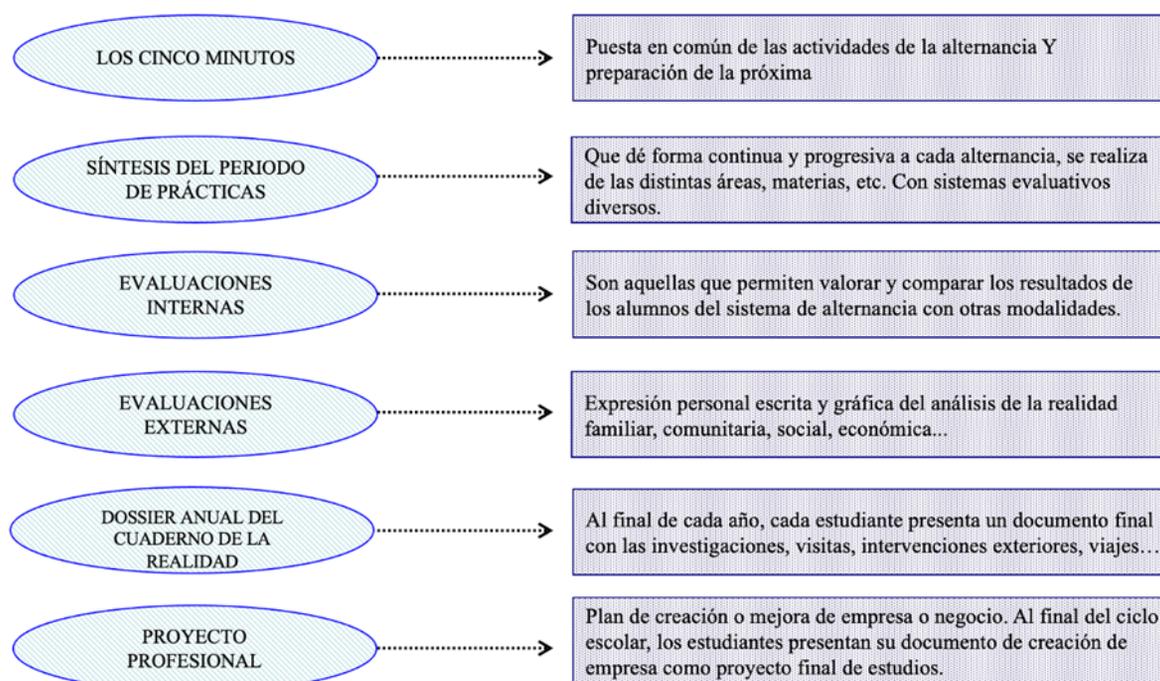


Fuente: a partir de Puig-Calvó (2006).

Instrumentos y actividades de validación-evaluación

Las evaluaciones se realizan de diversos modos. Algunas de forma personal como lo son las tutorías. Pero en el sistema de alternancia hay evaluaciones conjuntas, holísticas que se pueden realizar diariamente o en cada alternancia. Al mismo tiempo, según las normativas de los países habrá evaluaciones internas, junto con evaluaciones externas. Sobre todo, daremos mucho valor a la producción del alumno, que validaremos anualmente con el cuaderno de la realidad y con los proyectos productivos, y al final del ciclo con el proyecto profesional

Figura 7. Los instrumentos y actividades de investigación



Fuente: a partir de Puig-Calvó (2006).

Todos estos instrumentos y actividades están reflejados en el Plan de Formación propio de cada CEFFA, que incluye los referenciales propios de cada nación (currículo nacional) según el nivel educativo o diploma, con las competencias y los contenidos de las materias generales y de las materias técnicas y profesionales, así como los temas generadores que les posibilitan partir de la realidad y la experiencia local. En ningún caso, la formación de los CEFFA requiere un currículo adaptado -es decir rebajado-, ya que adecuar el currículo suprimiendo contenidos y competencias sería engañar a los jóvenes y sus familias. Por lo tanto, al terminar la formación se constataría que fue excluyente (no inclusiva, ni integradora, sino discriminadora) al no proporcionar los mismos conocimientos ni competencias que tendrían los alumnos de las otras escuelas o programas educativos.

Una incorrecta interpretación (traducción) de Vygotsky, del libro “Pensamiento y Lenguaje” (1995), conducen a desviaciones sobre la necesidad de adaptar la educación al contexto. Nunca él habla de rebajar o disminuir contenidos. De acuerdo con Freire (2013), buscando una educación transformadora (es decir, una educación que no sea excluyente según la clase social o procedencia de los alumnos), el movimiento de los CEFFA consigue los resultados pertinentes pretendidos, basándose en sus cuatro pilares, utilizando los instrumentos y actividades que ya han sido experimentados con éxito.

Sostenibilidad del sistema

La sostenibilidad de un sistema educativo podríamos definirla como “la capacidad de permanecer o mantenerse en activo, siendo útil”. Un sistema se puede sustentar o defender con razones objetivas, con evidencias y no con ocurrencias que demasiado frecuentemente son aplicadas al ámbito educativo.

Algunos elementos que contribuyen a la sostenibilidad del sistema de los CEFFA, sin un orden jerárquico, podrían ser:

- Organización educativa flexible.
- Formación inicial y continua de los formadores (Gutiérrez-Sierra & González-García, 2022).
- Cooperación efectiva entre la familia y el centro educativo (padres y profesores) con Centros abiertos a la participación de las familias y de la comunidad.
- Utilización adecuada de los instrumentos pedagógicos del sistema.
- Práctica de actividades educativas exitosas.
- Buenos resultados académicos en evaluaciones externas.
- Orientación profesional adecuada, resultados en la continuidad de los estudios.
- Inserción profesional de los egresados, empleo.
- Financiamiento adecuado de los docentes y de los centros.
- Capacidad de investigación y adecuación.

Consideraciones finales

El éxito del sistema pedagógico de la alternancia CEFFA radica en la estrecha relación y coordinación entre todas las actividades, elementos y segmentos que lo conforman, funcionando como un engranaje donde cada pieza se complementa para lograr un adecuado funcionamiento del conjunto. Por falta de espacio no se han podido definir aquí los instrumentos y actividades propias de la alternancia en los CEFFA. Esto supone una limitación para quien no esté familiarizado con el sistema.

Actualmente, los CEFFA están actuando en distintos contextos (rural, periurbano y urbano); con personas de distintas culturas, con situaciones económicas muy diversas; en distintos niveles educativos; en distintas especialidades. Y si el sistema está bien aplicado, se consiguen resultados de progreso cualitativo en los jóvenes, en las familias y en el territorio. El sistema de alternancia de los CEFFA está actualmente en proceso de evaluación e investigación. Por una parte, se está llevando a cabo desde 2019, un Estudio de impacto internacional realizado por investigadores independientes y diferentes universidades (Gagnon et al., 2023), que confirma esos buenos resultados. Por otra, diferentes tesis doctorales en curso profundizan sobre aspectos específicos de la formación por alternancia CEFFA. Las propuestas de sostenibilidad del apartado anterior están basadas, en parte, en los resultados que se van conociendo de esas investigaciones.

Referencias bibliográficas

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Mesonance.

Comas, M. (2019). *Okupes a l'escola. La veu de les famílies en el sistema educatiu*. Eumo Editorial.

Duffaure, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gagnon, C., González-García, J., Correa Molina, E., Puig-Calvo, P., Coiduras Rodriguez, J., García-Marirrodriga, R., Gerke, J., Ibarrola Nicolin, M., Zapata Esteves, M., Cortez, E., López, O.H. y Desbiens, J.-F. (2023). *Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países. Proyecto de investigación en 15 países*. Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural / Fundación Ondjyla.

García-Marirrodriaga, R., & De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, 66 (258), 129-160. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2005.i258.158>

García-Marirrodriaga, R. & Puig-Calvó, P. (2014). Promoting Rural Development through Education. Furtwangen.

García-Marirrodriaga, R. & Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4.

Gimonet, J.-C. (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. En J. N. Demol, y J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local*, 51-66. L'Harmattan.

González-García, J. (2020). La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia. [Tesis Doctoral, Universitat de Vic]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/670057#page=1>

Gutiérrez-Sierra, A., y González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11, (1-2), 75-90. <https://doi.org/10.7202/1087559ar>.

Legroux, J. (1979). Outils pédagogiques et alternance. Editions Universitaires: UNMFREO.

Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs, in *SIDA* n° 297, janvier 1979, 51-62.

Matthews, G., Zeidner, M. y Robert, R. (2012). *Emotional Intelligence 101*. Springer, Publishing Company.

Métivier, G. (1999). Réussir autrement un mouvement dans l'histoire. Siloé.

Olivé, C. (2020). *Profes rebels. El repte d'educar a partir de la realitat dels joves*. Rosa dels Vents.

Puig-Calvó, P. (2006). Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9345#page=1>

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

**Evaluación,
innovación y mejora**

Programa para reducir la ansiedad ante los exámenes a través de la relajación y la automotivación

Laura Armas Junco
Universidad de Burgos
larmas@ubu.es

Elisabet García Peral
Universidad de Burgos
egperal@ubu.es

Resumen

La relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes y la motivación es un tema de gran interés en el ámbito escolar. Se presenta un programa para reducir la influencia negativa de la ansiedad ante los exámenes, a través de la relajación y el mindfulness que potencie la relación positiva de la motivación sobre el rendimiento a través de herramientas de automotivación. La hipótesis de la que parte la realización de este estudio es la de que: “una vez implementado el programa se observe una disminución de la ansiedad ante los exámenes y un aumento de la motivación del alumnado que haya realizado las actividades programadas”. La metodología utilizada para la implementación de este programa se vertebra sobre el aprendizaje significativo, el constructivismo, el trabajo en equipo y estructuras basadas en los métodos cualitativos, como son los grupos de discusión/debate, sin olvidar la organización propia del mindfulness.

Los destinatarios son alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se espera que el alumnado no solo aprenda y practique con las diferentes técnicas expuestas de motivación y de relajación, sino que también sea capaz de comprender cuáles son las causas que generan su ansiedad, su baja motivación y sus consecuencias, de tal manera que interpreten la reacción emocional y física que tienen, para poder así utilizar la herramienta y el ejercicio más adecuado a cada situación, de tal manera que el rendimiento académico mejore. Además, a través de la utilización de este tipo de programas se proponen mejoras educativas que incluyan el autoconocimiento personal sobre los factores que afecten a una mayor o menor motivación y ansiedad.

Palabras clave: *alumnado; ansiedad; exámenes; motivación; rendimiento*

Introducción

La relación entre el rendimiento, la ansiedad ante los exámenes y la motivación es un tema de gran interés en el ámbito escolar. Para ello hemos de comprender lo que implica cada término. El rendimiento académico se da como resultado del aprendizaje propiciado por el profesorado y que se produce en el alumnado. A esta situación se la puede denominar de varias maneras como son aptitud escolar, desempeño escolar o rendimiento académico y varía en función de las circunstancias y las condiciones orgánicas y ambientales determinantes de las aptitudes y experiencias personales (Lamas, 2015). Se puede considerar como el resultado del proceso educativo en el que se expresan los cambios producidos en el alumnado, en relación con los objetivos académicos previstos. Estos cambios se refieren tanto a los aspectos cognitivos como al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, aspiraciones, etc. que el alumnado debe adquirir a lo largo del curso académico; es por ello, que no se ha de medir simplemente por la cantidad y la calidad de los conocimientos adquiridos por el alumnado, sino que también se ha de tener en cuenta cómo todos los conocimientos adquiridos influyen en todos los ámbitos de la vida de la persona, como afirma Cartagena (2008).

La evaluación del alumnado no depende únicamente de los resultados obtenidos en los exámenes, sino que tal y como establece el Artículo 20 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, ha de ser global, continua y formativa y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.

Ciertos factores como son el nivel intelectual de la persona, la personalidad, la motivación, las aptitudes que posea el alumnado, cuáles son sus intereses personales, los hábitos de estudio desarrollados, la autoestima e incluso la relación profesor/a – alumno/a intervienen en el desarrollo del rendimiento del/la estudiante (Lamas, 2015).

Como se puede observar, son muchas las variables que influyen en el rendimiento académico del alumnado por lo que este estudio se centrará en la ansiedad ante los exámenes y en la motivación. Según Torrano et al. (2017) la ansiedad ante los exámenes es la tendencia del alumnado a responder con angustia a situaciones de evaluación de sus conocimientos y aptitudes. Los aspectos centrales de la ansiedad ante los exámenes son según Piemontesi et al. (2012): la anticipación del fracaso, las consecuencias negativas sobre la autoestima de la persona en cuestión, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado. Este tipo de ansiedad se denomina anticipatoria si se da mientras se estudia o pensando en lo que puede suceder durante el examen; o situacional si esta permanece durante los exámenes (Hernández et al., 2011). Trabajando la relajación, el mindfulness y la gestión de tiempo en alumnado con un elevado nivel de ansiedad, se logrará dotarles de herramientas que les ayuden a regular dichos niveles para conseguir un mejor rendimiento académico.

A continuación, se hace la siguiente pregunta: ¿qué es la motivación? Según Álvarez et al. (2008) es algo que no se puede tocar y que se define como todas aquellas variables que inician, mantienen y dirigen una conducta de una persona, en este caso, todas las relacionadas con las actividades escolares y con el estudio. Las dimensiones de la motivación que más afectan al rendimiento académico son el interés, la capacidad y el esfuerzo. También influye la interacción y relación con sus iguales y la satisfacción con las calificaciones obtenidas (Trujillo y Bermúdez, 2020). Existen muchas estrategias para aumentar la motivación en los estudiantes que podemos definir como herramientas para resolver las situaciones de riesgo que afecten tanto a la valía personal como a los resultados emocionales de la ejecución de esas situaciones (García, 1995, citado en Navea y Suárez, 2017).

Por todo lo anteriormente descrito, se propone la creación de un programa para reducir la ansiedad ante los exámenes a través de la relajación y la automotivación, dotando al alumnado de estrategias que aumenten la motivación y disminuyan la ansiedad de tal manera que los resultados sean más positivos. A través de ejercicios y prácticas, el alumnado asistente al programa podrá hacer uso de estas técnicas y herramientas para poder reducir la ansiedad y aumentar la motivación hacia el estudio.

Marco metodológico

El rendimiento académico es un tema muy estudiado y es por ello que se conoce que la ansiedad y la motivación son factores que inciden mucho en éste. Por este motivo la creación de un programa de mejora del rendimiento escolar a través de la relajación y la motivación se convierte en una herramienta para dotar a los/as alumnos/as de estrategias que aumenten la motivación y disminuyan la ansiedad de tal manera que los resultados académicos sean más positivos para ellos.

Las técnicas de relajación y de automotivación son métodos que ayudan a la persona a reducir tanto la ansiedad física, mental y emocional ya que estos dos conceptos están ligados con el bienestar personal. Son muchos los beneficios que ofrecen la práctica de la relajación como son el aumento de la concentración, un mejor reposo, disminución de la ansiedad, etc. También son múltiples los beneficios de las prácticas de motivación como la mejora del autoconcepto y el predominio de pensamientos positivos.

Destinatarios

Los destinatarios de este programa son alumnado de 1º de ESO hasta 4º de ESO.

Objetivos

Los objetivos principales de este programa son los siguientes:

- Dar a conocer los conceptos de ansiedad ante los exámenes y motivación y su relación con el rendimiento académico.
- Dotar al alumnado de herramientas para disminuir dicha ansiedad y aumentar la motivación en la realización de las tareas académicas y a la hora del estudio mejorando el rendimiento académico.
- Aumentar el autoconocimiento del alumnado mediante la utilización de dos test ayudando al entendimiento de las causas que dan lugar a la ansiedad ante los exámenes y a una baja motivación.

Metodología

La metodología que vamos a implementar se vertebra sobre el aprendizaje significativo, el constructivismo, el trabajo en equipo y estructuras basadas en los métodos cualitativos como son los grupos de discusión/debate, sin olvidar la organización propia del mindfulness. Dependiendo del tipo de actividad, se realizarán individualmente, por parejas, en pequeño o gran grupo.

Se ha de dar un aprendizaje significativo, cuya principal característica es la interacción entre los conocimientos previos del alumno/a y la nueva información que se les ofrece, integrando de esta manera la nueva información en la estructura cognitiva del alumnado, siendo capaces de utilizar las herramientas dadas para disminuir la ansiedad y aumentar su motivación.

En la segunda y tercera sesión se utilizará el debate/grupo de discusión como herramienta para conocer su opinión sobre la ansiedad, sus causas y cómo reducirla y/o eliminarla; y sobre la motivación, sus causas, tipos y cómo aumentarla.

Las explicaciones sobre ansiedad, motivación y rendimiento académico se realizarán en clases magistrales de quince minutos de duración y con el apoyo de una presentación PowerPoint y el proyector. Para las actividades de relajación, el alumnado seguirá una serie de instrucciones después de una pequeña explicación.

Dependiendo de la dificultad, se combinará la realización de actividades de reducción de ansiedad y aumento de la motivación en una misma sesión, o sobre ansiedad o motivación en sesiones completas independientes. A continuación, en la Tabla 1, aparecen las sesiones y actividades propuestas.

Tabla 1. Programa de mejora del rendimiento académico

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Objetivos Pase de cuestionario	Debate ansiedad	Debate motivación	Técnicas cognitivas de afrontamiento
Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Relajación muscular progresiva de Jacobson	Pequeñas pausas Calendario	Visualización guiada Meditación	Respiración Mindfulness
Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12
Entrenamiento autógeno de Schultz	Dibuja el estrés y/o la motivación Expresa dramáticamente	Visualización y debate del corto “Marcianos”	Debate final Pase de cuestionarios Cuestionario de satisfacción

Fuente: Elaboración propia

Temporalización

El programa está dividido en 12 sesiones de una hora, que se realizarán semanalmente, todos los jueves durante los meses de enero, febrero y marzo. Empezando el programa después de los exámenes del primer trimestre y acabando cerca de la programación de la evaluación del segundo trimestre, de manera que el alumnado pueda poner en práctica las herramientas facilitadas y así poder evaluar la eficacia del programa, comparando las calificaciones de ambos trimestres. La última sesión se realizará el primer jueves después de la finalización de los exámenes del segundo trimestre.

En la Tabla 2, vemos los recursos humanos y materiales necesarios para la realización del programa.

Tabla 2. Recursos humanos y materiales

<i>Humanos</i>	<i>Materiales</i>
El/la responsable de la realización de las actividades. El/la tutor/a del curso.	Hojas de papel, bolígrafos, lápices de colores, rotuladores, ceras, plastilina, colchonetas, proyector, ordenador, pantalla, pizarra, altavoces. Aula de clases, gimnasio y patio.

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación

La evaluación se va a realizar a través de una metodología mixta que combina elementos cuantitativos y cualitativos, ya que de esta manera se pueden valorar de una manera más completa los resultados obtenidos.

Para la recogida de los datos sobre ansiedad se va a utilizar el Cuestionario de Autoevaluación elaborado por José Manuel Hernández, Doctor en Psicología y Profesor de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador de la Comisión de Ansiedad y Estrés en el campo de la educación. A través de este cuestionario se evalúa el nivel de ansiedad y estrés ante los exámenes. Consta de 12 ítems con respuesta de tipo Likert en que el 1 indica “Nunca me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen” y el 5 indica “Siempre me ocurre esto cuando tengo que realizar un examen”.

Para obtener los datos sobre motivación se utiliza el Cuestionario de Autoevaluación de la motivación en el aprendizaje que consta de 10 ítems cuya respuesta es dicotómica (sí o no), creado por el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería.

La evaluación que se va a realizar durante todo el proceso del programa será global, continua y formativa. Para ello se dividirá en tres momentos:

- Evaluación inicial: durante las 3 primeras sesiones, a través de la cumplimentación de los dos cuestionarios mencionados al alumnado y la realización de grupos de discusión.
- Evaluación durante: a través de las fichas de seguimiento que se rellenarán al final de las sesiones y mediante la observación directa y sistemática de las conductas del alumnado. Se incluirán en estas fichas las incidencias o cualquier situación que llame la atención.
- Evaluación final: se llevará a cabo al finalizar los exámenes trimestrales, el primer jueves. Constará de un grupo de discusión sobre motivación y ansiedad con las mismas preguntas que las realizadas en la evaluación inicial, y la cumplimentación de los cuestionarios sobre ansiedad y motivación ante el estudio.

Una vez finalizado el programa, para su evaluación, se utilizarán los datos obtenidos tanto de los instrumentos cualitativos como de los cuantitativos utilizados. Se procederá con estos datos al análisis de la consecución de los objetivos propuestos. De esta manera, se conocerán aquellos aspectos que se han de mejorar de cara a la implementación futura del programa. Para este fin, también nos serviremos del cuestionario de satisfacción que se administrará al alumnado al finalizar el programa.

Resultados y conclusiones

El desarrollo de este programa de reducción de la ansiedad mediante la relajación y en combinación con el aumento de la motivación, se puede dotar de estrategias de carácter general a los/as adolescentes para mejorar estos aspectos. En este aprendizaje de herramientas se incluye también la gestión del tiempo y las estrategias de generación de metas y de expectativas positivas.

Si se tienen en cuenta los resultados obtenidos por Ruiz et al. (2014), se puede afirmar que el uso de este tipo de programas por parte de los/as estudiantes ayuda a:

- Reducir el estrés, la ansiedad, los síntomas de depresión, la reactividad, los problemas de conducta y la tendencia a distraerse (tanto de estímulos internos como externos).
- Mejorar la concentración, la atención, la memoria de trabajo, la capacidad de darse cuenta o ser consciente, la capacidad de manejar las emociones, el autocontrol, la empatía y la comprensión hacia los demás, la autoestima, el rendimiento académico y el sueño.
- Lograr una mayor tranquilidad y relajación.
- Desarrollar habilidades naturales de resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, se aprecian semejanzas con los objetivos principales de este programa que están en consonancia con lo que se quiere lograr, que es el aumento de la motivación del alumnado y la reducción del estado de ansiedad ante los exámenes, lo que daría una mejora en el rendimiento académico.

Otros programas realizados con anterioridad obtienen como resultado el aprendizaje de la estrategia de autorrefuerzo para fomentar la disminución de la ansiedad, pero sobre todo para mejorar la automotivación del alumnado de tal manera que el rendimiento académico sea mayor. En este aprendizaje de herramientas se incluye también la gestión del tiempo y las estrategias de generación de metas y de expectativas positivas.

La utilización del Mindfulness en el ámbito educativo ha demostrado su eficacia con los/as alumnos/as de manera que se ha aumentado su rendimiento académico, se ha mejorado el propio autoconcepto del alumno/a y las relaciones interpersonales, y una reducción de la agresividad y la violencia.

A través de la utilización de este tipo de programas se proponen mejoras educativas que incluyan el autoconocimiento personal sobre los factores que afecten a una mayor o menor motivación y ansiedad para que el alumnado conozca cómo estos pueden afectar a su rendimiento académico.

Para que este tipo de programas tengan éxito, se ha de facilitar por parte del centro educativo un contexto motivacional y que favorezca la relajación, un ambiente en el que sea fluida la interacción entre compañeros, trabajando las herramientas de relajación y de automotivación durante las tutorías. La realización de las actividades propuestas favorece la creación de actitudes positivas hacia la relajación y la automotivación, que tiene como consecuencia un mayor rendimiento académico, que a su vez favorece que se creen metas de aprendizaje y aumente la autoeficacia. El dotar de herramientas al alumnado, aumenta la motivación y reduce la ansiedad, mejorando en consecuencia el rendimiento académico (Stegers-Jager et al., 2012).

Como resultado se espera que el alumnado del programa no solo aprenda y practique con las diferentes técnicas expuestas de motivación y de relajación, sino que también sean capaces de comprender cuáles son las causas que generan su ansiedad, su baja motivación y sus consecuencias, de tal manera que interpreten la reacción emocional y física que tienen para poder así utilizar la herramienta y/o ejercicio más adecuado a cada situación.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J., Carrión, J., Casanova, P., Rubio, R., Miras, F., Salvador, M., y Sicilia, M. (2008). Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes. U. d. Almería, Ed.

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Hernández, J. Á., Parra, J. M. A., y Segura, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios: Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 55-63.

Jefatura del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 122868 a 122953. Referencia: BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Navea, A., y Suárez, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115–121. doi: 10.1016/j.pse.2016.08.001

Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Rosas, J. S., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 89-96.

Ruiz, P. J., Rodríguez, T., Martínez, A., y Núñez, E. (2014). Mindfulness en Pediatría: el proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena". *Pediatría Atención Primaria*, 16(62), 169-179. http://archivos.pap.es/files/1116-1794-pdf/pap62_11.pdf

Stegers-Jager, K. M., Cohen-Schotanus, J., y Themmen, A. P. N. (2012). Motivation, learning strategies, participation and medical school performance. *Medical Education*, 46, 678–688.

Torrano, R., Ortigosa, J. M., Riquelme, A., y López, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103-110.

Trujillo, F. J. B., y Bermúdez, J. Á. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 73-83.

El feedback en red desde una acción interdisciplinar desde las artes mediáticas

Noemí Peña-Sánchez
Universidad de La Laguna
npenasan@ull.edu.es

Carmen Río-Rey
Universidad de la Laguna
criorey@ull.edu.es

Resumen

Este trabajo parte de la necesidad detectada en la educación superior de emprender acciones interdisciplinarias y de promover flujos más flexibles de retroalimentación entre iguales, superando el feedback unidireccional de docente a estudiante. Esta iniciativa didáctica se enmarca en el proyecto de innovación y transferencia educativa (PITE) Multicultural Art Matters: Socially Engaged Art II de la Universidad de La Laguna desarrollado en el curso académico 2022-2023 y tiene como objetivo estudiar el feedback que se proporciona en un entorno digital interactivo de aprendizaje creado para dicho proyecto mediante la herramienta Padlet. Se rastrean los principales flujos de retroalimentación entre los diversos grupos involucrados (alumnado de los Grados en Bellas Artes y en Maestro de Educación Primaria y del Máster en Uso y Gestión del Patrimonio Cultural) y se analiza, a través del software Atlas.ti (versión 9), el sentimiento que predomina en cada uno de esos flujos. La observación del sector del alumnado que ha participado de manera más activa en esta experiencia didáctica sugiere que a medida que avanzan los flujos de retroalimentación se ejerce el espíritu crítico con una actitud más neutra y distante hacia lo que se evalúa.

Palabras clave: : Prácticas mediáticas, coevaluación, interdisciplinariedad y espacios digitales interactivos.

Introducción

En el marco del proyecto de innovación y transferencia educativa (PITE) Multicultural Art Matters: Socially Engaged Art II de la Universidad de La Laguna (ULL) promovemos iniciativas de carácter interdisciplinar desde el arte y en el marco de la educación superior (Peña Sánchez, 2023; Peña Sánchez et al., 2021). Entre las diversas iniciativas planificadas a lo largo del curso académico 2022-23, nos detendremos aquí en analizar una de ellas, revisando el papel del feedback en un entorno digital de aprendizaje creado para Multicultural Art matters II (Peña-Sánchez y Río-Rey, 2022). Diseñar un espacio digital para esta iniciativa responde a cuatro necesidades detectadas. Primeramente, brindar experiencias educativas en la formación universitaria que responda a las expectativas de la educación del siglo XXI superando la visión del saber unidireccional del docente (Sancho-Gil Hernández-Hernández, 2018). Nuestro alumnado debe adoptar un rol activo como receptor y productor de conocimiento a través de tecnologías y recursos mediáticos (Marcellan-Baraze et al., 2013). En segundo lugar, ofrecer espacios digitales alternativos y flexibles, más allá de las plataformas de Moodle que limitan la interacción y el feedback concebido desde un planteamiento constructivista (Vygotsky, 1978). Buscamos así crear diferentes flujos de retroalimentación con y entre el alumnado ampliando ese feedback unidireccional que recae únicamente en la docente. Consecuentemente, la situación postcovid-19 nos ha llevado a buscar espacios virtuales, sobre todo en red, con los que minimizamos encuentros presenciales que supongan un riesgo de transmisión del virus y que con el paso del tiempo se han consolidado también como espacios cómodos y seguros.

En este estudio surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué relevancia puede tener el feedback en este espacio en red para una experiencia interdisciplinar mediática? ¿Cuáles son los flujos de feedback generados en las diferentes interacciones? ¿Cómo son las interacciones que se generan entre el alumnado participante? ¿Cuál es el análisis de sentimiento que prevalece?

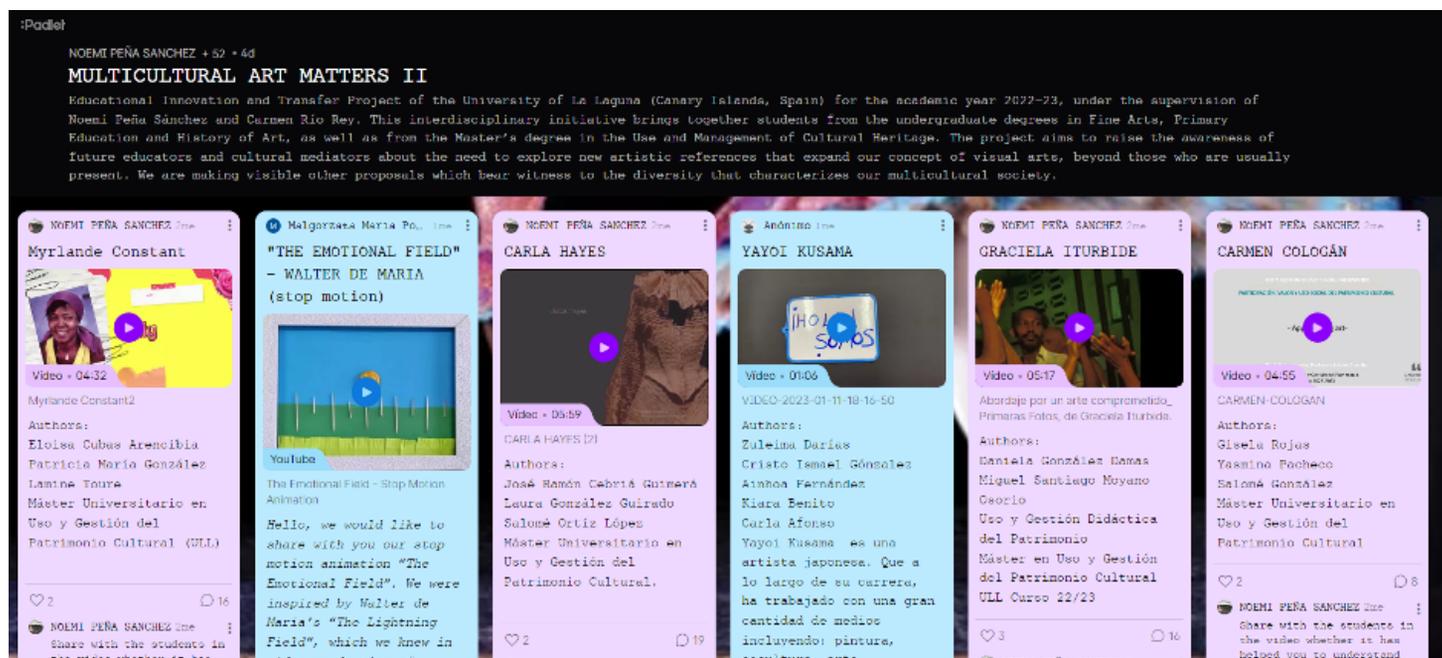
De aquí extraemos dos objetivos:

- Identificar los recursos y herramientas digitales empleados a lo largo de la experiencia y cómo contribuyen a la autoevaluación de la experiencia.
- Analizar las diferentes interacciones producidas valorando la incidencia de los sentimientos.

Marco teórico y metodología

Somos conscientes del impacto de los medios tecnológicos en la educación y en el ámbito artístico (Knochel y Sahara, 2023), evidenciando el interés de los procesos interactivos (Peña-Sánchez, 2019). Hemos elegido el recurso digital “Padlet” por su diseño intuitivo, versatilidad y accesibilidad al contenido generado por los participantes de las titulaciones de Grado en Bellas Artes (GBBAA) (130 estudiantes), Grado de Maestro en Educación Primaria (GMEP) (115 estudiantes) y Máster de uso y Gestión del Patrimonio (MUGP) (15 estudiantes) de la ULL. Las producciones audiovisuales han sido posteadas y etiquetadas por el alumnado siguiendo una secuencia que favoreciera la interrelación de las acciones educativas de cada materia. El feedback (Boud y Molloy, 2015; Rust et al., 2005), como aspecto interdisciplinar, promueve flujos de interacción guiados y espontáneos que hemos analizado en los comentarios de las tres acciones, mientras que para el análisis de sentimiento hemos empleado el software Atlas.ti versión 9.

Figura 1. Padlet generada para la iniciativa interdisciplinar en el que se muestran algunos materiales audiovisuales y feedback. Fuente: Autoras.



Resultados y conclusiones

La relevancia del feedback o retroalimentación está presente en el proceso de aprendizaje y como evidencia participativa de la iniciativa interdisciplinar contribuyendo con su conocimiento desde el ámbito de formación. Detectamos tres tipos: el realizado por cada docente a cada estudiante (privado) y en la Padlet (público), y el generado entre el alumnado participante en la Padlet (público), destacando este último. El carácter público de estas retroalimentaciones supone un reto para las educadoras al agitar esa relación jerárquica de “poder” al aportar y recibir un feedback (Boud y Molloy, 2015).

Se han publicado en la herramienta Padlet un total de 57 posts (28 GBBAA, 24 GMEP y 5 MUGP) con aportaciones que oscilan entre 1 y 19 comentarios con una extensión variable. Las aportaciones del GBAA y MUGP se han realizado mayormente en inglés. Si bien el alumnado del GBBAA era requisito realizar sus aportaciones en este idioma, no sucedía lo mismo para el alumnado del GMGEP observando una mayor dificultad en el uso del inglés como segundo idioma.

Revisadas las diferentes retroalimentaciones detectamos cuatro tipos de flujos de feedback correspondientes en cada acción interdisciplinar: 1º) GMEP a GBBAA; 2º) GBBAA a GMEP; 3º) GMEP a MUGP; 4º) MUGP a GMEP +Autofeedback.

Con respecto al primer flujo el alumnado del GMEP aporta una valoración crítica al trabajo desarrollado por los grupos de trabajo del GBBAA. En este primer flujo encontramos algunos comentarios espontáneos de los autores y las autoras del GBBAA que evidencian un especial interés por recibir estos comentarios e incluso añaden información adicional al proyecto. El segundo flujo es en este caso una respuesta recíproca al trabajo desarrollado por los grupos de trabajo del GMEP y que corresponde aportar la retroalimentación al alumnado del GBBAA. Comprobamos que el flujo de comentarios es inferior al anterior. En la figura 2 se muestra un ejemplo de la correlación de estos dos flujos entre el alumnado participante y en el que comprobamos como el alumnado del GMEP aporta un comentario al post para compartir su trabajo inspirado en el del alumnado del GBBAA.

Figura 2. Resumen visual del flujo de feedback 1 y 2 generado a partir del post del trabajo de Hanne Zaruma (alumnado del GBBA).

LUA ANDREA VIGAS DÁVILA 8me

Hanne Zaruma



YouTube

Hanne Zaruma (Project on art and human diversity) Lua Vigas Dávila, Andrea Quintero Allgayer, Isabella Martín Sánchez, group (3.02)

Hanne Zaruma, also known as Hanna (1999) is a Ukrainian emerging artist related to technological and transhumanist spheres. Her work lies in fighting sexism, supporting Ukraine in the face of the military conflict, and transhumanist ideas. She expresses herself through fashion and audiovisual content, such as photography, video and digital collage. She performs through social media using Instagram and TikTok as a means of broadcasting.

1º Fine art, Group 3 :

- Andrea Q
- Isabella M
- Lua

LUCÍA CASANOVA BETHENCOURT 7me :

Hi! I'm Lucia Casanova from the Fine Arts degree (group 3). I like so much how you decided to go beyond this artist's artwork by recreating your own interpretation of it! This video really makes me reflect about our present and our possible future and make me understand the art of the artist you have chosen in a better way. I also love how you decided to do it using pictures and not drawings, as the rest of your classmates. It is so original, but also carries a good message, making you question yourself, since you probably change your answer to the question formulated at the beginning of the video when it is made again at the end! Congrats for your work ❤️

Andrea Olivero 8me

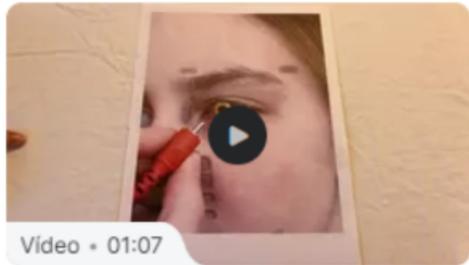
Hi! I didn't know this artist but I find her art really interesting. I really like how she uses retro technology and combines important topics such as feminism, social critics and self confidence which indeed are the latest topics in social media. El video está muy bien, pues muestra bastante información tanto de Hanne Zaruma como de sus obras de una manera muy simple, enseñando una gran cantidad de ejemplos. Sin duda me ha parecido una artista muy interesante de la cual buscaré más info en las redes sociales. Felicidades por el buen trabajo!! :)

Sara soto castro 7me

We are Paula González Rivero, María Gutiérrez García, Amanda Moreno Pérez and Sara Soto Castro. This is our interpretation of Hanne Zaruma's art. We hope you like it!

Sara soto castro 5me

Hanne Zaruma



Video • 01:07

trim.F2116B97-DC68-44E0-BC8C-

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Resumen visual del flujo de feedback (3 y 4) a partir del post del trabajo Camile Claudel (alumnado del MUGP).

In general, I had no difficulty following the video. You have vocalised and articulated quite well and spoken slowly so that we can understand your message. I wouldn't change anything, I think that the amount, the type of images, the sound stimuli and the information in the video are appropriate. On the other hand, it seems to me an interesting work to present in a primary school classroom, in this way it makes visible women artists of other times who were hidden under a machismo and a belief of male superiority remarkable at that time. Congratulations for the great research work you have done and for the incredible edition! Thank you for sharing this work with us, as most of us were unaware of the existence of this artist, let alone her works.

Anónimo 7me
 Grupo PA101: Dóniz Gomez, Laura Martín Martín, Alba González García, Helena González García y Tanausú González García. Thanks to this video we have been able to discover this great photographer: Graciela Iturbide. As future primary school teachers, this video has helped us to expand our knowledge about photography and has helped us to teach our students another branch of art, but taking into account the female gender, because we always hear names male in photography and it's time to start to change that.

Anónimo 7me
 Autores del video: Justificación Daniela González Miguel Moyano We chose this artist because her work around ethnographic photography allowed us to ask good questions to understand ourselves in a multicultural world. We considered from the beginning a more triangular approach, based on reading. We disregarded the appreciation of multiculturalism as a narrative about minorities and saying -how nice the world is so diverse and exotic- to ask ourselves how this diversity implies having a critical look at how we read the world, how we narrate it, how we relate to it and to others in harmony.

CAMILE CLAUDEL



Video • 05:00

CAMILE_CLAUDEL

Authors:
 Esteban Fuentes Medina, Karen Alberto Expósito and Lía Martínez Melián.
 Máster Universitario en Uso y Gestión del Patrimonio Cultural.

NOEMI PEÑA SANCHEZ 7me
 Share with the students whether the video has helped you to understand the work of the woman artist. Did you find it difficult to follow? What things would you change? Do you think this work would be interesting to work with primary school children?

En el flujo 3 y 4 de retroalimentación se plantea a partir de un único post que contiene el trabajo del alumnado del MUGP. Para el flujo 3, la profesora proporciona una orientación del feedback para el alumnado de GMEP, la cual resulta especialmente útil y dota de mayor rigor a las valoraciones realizadas. El flujo 4 pretende dar una nueva retroalimentación por parte de los autores y las autoras, así como un comentario autocrítico una vez revisadas las aportaciones recibidas (Figura 3). Se evidencia el interés del alumnado por estas interacciones recibir recibidas por parte de otros estudiantes ya que aporta otros aprendizajes diferentes a la unidireccionalidad del profesorado/alumnado a través de una corrección y evaluación.

Concluimos que el análisis de sentimiento del *feedback* a partir de los comentarios del primer y segundo flujo evidencian un sentimiento positivo, mientras que en el tercer y cuarto flujo existe ese sentimiento positivo, aunque se advierte una posición neutral y más crítica de las valoraciones realizadas. Esta observación del alumnado del GMEP nos sugiere como al familiarizarse con varias acciones previas de valoración, su retroalimentación se vuelve cada vez más crítica y toman cierta distancia con aquello que se evalúa.

Referencias bibliográficas

Arriaga, A., Marcellán Baraze, I., & González Vida, M. (2016). Las redes sociales: Espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios Sobre Educación: ESE*, 30, 197-216.

Boud, D., Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional* Madrid: Narcea Ediciones.

Knochel, A., & Sahara, O. (2023). *Global Media Arts Education (Palgrave studies in educational futures)*. Cham: Springer International Publishing AG.

Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., & Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: Evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 25(3), 524-535.

Peña-Sánchez, N., y Río-Rey, C. (2022). *Multicultural Art matters II (Padlet)*. <https://padlet.com/npenasan/multicultural-art-matters-ii-uur6gv0itrohcgpc>

Peña-Sánchez, N. (2019). Espacios digitales en el aula. Iniciativas participativas desde la Educación artística. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14289>

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240.

Sancho-Gil, J., y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED: Revista De Educación a Distancia*, 56 (4), 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>

Vygotski, L., & Cole, Michael. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Prácticas creativas con medios digitales en escuelas de especial dificultad. El valor de la participación en el control y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Teresa Coma Roselló
Universidad de Zaragoza
tcoma@unizar.es

Belén Dieste Gracia
Universidad de Zaragoza
bdieste@unizar.es

Resumen

En un mundo globalizado en continuo cambio, la construcción colectiva y la reflexión son factores clave. En este marco y considerando cómo los medios digitales se han insertado en nuestro entorno, es importante pensar, el impacto que estos generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por supuesto, en el propio alumnado. Esta comunicación presenta un estudio cuya finalidad es analizar el desarrollo de la participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir del desarrollo prácticas creativas con medios digitales. Para ello, desde un diseño cuantitativo, se presenta un análisis descriptivo en base a un cuestionario ad hoc. Los resultados muestran cómo el profesorado de escuelas españolas de especial dificultad desarrolla prácticas creativas con medios digitales que promueven el control y la apropiación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en muchas ocasiones estas prácticas no promueven una enseñanza en la que el alumnado sea plenamente protagonista y tenga el control de su aprendizaje. Así, se abren nuevas líneas de investigación que profundicen en cómo el profesorado está utilizando los medios digitales en el aula, y si estas prácticas están promoviendo realmente la educación de ciudadanos reflexivos y críticos.

Palabras clave: *Prácticas creativas, medios digitales, escuelas de especial dificultad y participación.*

Introducción

La Agenda 2030 (UNESCO, 2015) destaca el pensamiento crítico como una de las competencias necesarias para los ciudadanos y ciudadanas de las sociedades del S.XXI. Así, en un mundo globalizado en continuo cambio, la construcción colectiva y la reflexión serán factores clave a la hora de abordar las complejidades de cada contexto particular y alcanzar una justicia social real (García Gómez, 2022).

Aludiendo a la pedagogía crítica (Gómez Torres y Gómez Ordoñez, 2011), resulta inevitable atender a claves como resistencia, liberación, emancipación, concientización, problematización, participación y transformación. A partir de estas bases, se pretende que las personas sean artífices de sus vidas, desarrollando su autonomía, y siendo capaces de cuestionar y desafiar la dominación, así como las prácticas, valores y creencias establecidos. En definitiva, se trata de que sean capaces de alcanzar una conciencia crítica (concientización) para (re)significar sus vidas (Lawrence, 2008).

Concretamente, el concepto de participación en la práctica pedagógica, es entendido desde el “estar”, colaborar, implicarse e involucrarse activamente en el aprendizaje. Por tanto, tiene una conexión directa con la propia identidad y la libertad dejando explícito el carácter reflexivo e integrador de la acción pedagógica (Ruiz-Román et al., 2011).

En este marco y considerando cómo los medios digitales se han insertado en nuestro entorno, es importante pensar, desde una mirada pedagógica, el impacto que estos generan, teniendo en cuenta que posibilitan diferentes dinámicas de trabajo y exigen modificar la forma como los sujetos se relacionan y, por ende, cómo pueden participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cañas Encinas et al., 2022).

Además, promover la participación en las aulas, a través de medios digitales, se relaciona con el desarrollo de prácticas creativas, tal y como explica Jeffrey (2006). Estas prácticas se relacionan con los conceptos de apropiación del conocimiento y control de los procesos de aprendizaje. En este sentido, cuanto mayor sean las conexiones significativas que se establezcan entre la vida del alumnado y la escuela (Vigo-Arrazola, 2021), mayores posibilidades habrá de que el alumnado tome parte del control en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Woods, 2002). Así, promover, en las aulas, actividades de investigación, exploración y reflexión según los intereses o capacidades del estudiante, escuchando y debatiendo con los compañeros y compañeras, facilita la apropiación y el control en el aprendizaje (Craft y Jeffrey, 2004).

Esta comunicación presenta un estudio cuya finalidad es analizar el desarrollo del pensamiento crítico y la participación en las aulas, a través de prácticas creativas con medios digitales. Más concretamente, se pretende conocer el valor que el profesorado otorga a la participación, como clave de la apropiación y control (Jeffrey, 2006) en el proceso enseñanza-aprendizaje. Todo ello, en el marco del desarrollo de las competencias digitales en Educación Primaria en escuelas denominadas de alta complejidad.

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i. Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas de 'especial complejidad' (DesEi) (PID2020-112880RB 100), que pretende contribuir en la reflexión y desarrollo de prácticas inclusivas y creativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Se presenta un análisis descriptivo con base en un cuestionario ad hoc validado por expertos y expertas en educación del ámbito docente e investigador. El muestreo fue de tipo incidental. Participaron 220 docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de 126 escuelas de especial complejidad, o de similar denominación según las distintas comunidades autónomas de España.

El cuestionario se realizó de manera online y de forma anónima, respetando los aspectos éticos y de protección de datos de las personas participantes.

La distribución de los y las participantes es la siguiente: el 76.1% la conformaron maestras y el 21.6% maestros, con edades entre 25 y 63 años (10.1% entre 25-34 años, 38.7% entre 35-44 años, 33.6% entre 45-54 años, y 17.5% entre 55 y 63 años). En cuanto a la experiencia docente, en el 10.1% era de entre 0-5 años, el 12.4% de entre 6-10 años, el 18.3% de entre 11-15 años, el 21.1% de entre 16-20 años, el 18.3% de entre 21-25 años, el 9.6% de entre 26-30 años, y de más de 30 años el 10.1%. Además, el 44% desarrolla su labor docente en zona urbana (escuela en municipio con más de 10.000 habitantes), el 39% en zona rural (escuela en municipio con menos de 2.000 habitantes) y un 17% en zona semi-rural (escuela en municipio entre 2.000-10.000 habitantes).

Se analizaron las puntuaciones medias y desviaciones típicas de 21 ítems relativos al control y apropiación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la participación. Estos ítems consisten en una escala likert con cuatro opciones de respuesta (muy a menudo/4-nunca/1). Además, se analizó su relación con la edad, años de docencia, y ubicación del centro educativo, con el coeficiente de Rho de Spearman.

Resultados

El cálculo de los estadísticos descriptivos (Tabla 1) puso de relieve que el 73.1% del profesorado desarrolla prácticas con medios digitales que fomentan la participación. Al analizar la frecuencia con que realizan acciones que facilitan esa participación, se observa que desarrollan las siguientes acciones y prácticas en un porcentaje similar, entre el 61.3% y el 43.8%, nombradas en orden decreciente: investigar, experimentar, actividades abiertas, explorar y actividades de libre elección.

Tabla 1. Puntuaciones y desviaciones estándar de los ítems analizados

	Media	Desviación estándar
Modifico la planificación en interacción con el alumnado	2.86	.831
Planteo tareas con distintos niveles de dificultad	2.81	.790
Planteo tareas distintas para facilitar el aprendizaje de los distintos contenidos	2.91	.792
Fomento el estudio y trabajo individual	2.75	.873
Fomento el estudio y trabajo cooperativo	3.10	.773
Planteo actividades con distintas respuestas	2.77	.789
Planteo actividades con respuestas de complejidad variada	2.68	.835
Planteo actividades de respuesta única	2.45	.725
Facilito la participación del alumnado a través de los medios digitales	2.92	.736
Promuevo alumnado experimente	2.59	.759
Promuevo alumnado investigue	2.68	.780
Solicito que explore	2.56	.785
Planteo actividades abiertas	2.54	.787
Planteo actividades libre elección	2.33	.856
El alumnado debe seguir un guion establecido	2.49	.757
El alumnado tiene autonomía para desarrollar la actividad libremente	2.40	.733
La autoevaluación del alumnado	2.33	.821
Posibilitan la interacción con otros	2.43	.857

El 64.2% del profesorado expresa que, casi siempre o siempre que utiliza medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, modifica la planificación en interacción con el alumnado ($X=3.1$; $DT=.77$). El 78.5% señalan que fomentan el estudio y el trabajo cooperativo ($X=3$, $DT=.77$), y un 58.75% hacen propuestas de trabajo individual.

Por otra parte, el 70.2% propone diferentes tipos de tareas ($X=2.91$, $DT=.79$). Así, el 64.6% plantea, frecuentemente, actividades con diferentes respuestas, siendo sólo un 44% los que plantean actividades con respuesta única. El 63.3% plantea tareas con diferentes niveles de dificultad para facilitar el trabajo de los contenidos ($X=2.81$, $DT=.79$), aspecto que facilita conectar con los intereses del alumnado (67.9%).

Respecto a los tipos y planificación de las tareas, el profesorado señala que, frecuentemente, el alumnado debe seguir un guion establecido (50.4%), siendo menos frecuente la autonomía del alumnado para desarrollar la tarea libremente (42.2%), así como tareas que posibiliten la interacción con otros (47.7%), aumentando los casos de profesorado que no lo hace nunca. En este sentido, aunque plantean tareas de evaluación de contenidos y de evaluación final (67.9%), es menos frecuente el uso de la autoevaluación (42.6%). A continuación, se procedió a indagar si existían diferencias significativas entre los ítems referidos y variables sociodemográficas (Tabla 2). La prueba Rho de Spearman identificó relaciones significativas entre la variable edad, género, años de docencia y ubicación del centro, y los diferentes ítems relativos a la apropiación y al control en la práctica docente, tal y como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Ítems de apropiación y control significativas en relación con la edad, género, años de docencia y ubicación del centro (rural, semirural o urbano)

Rho de Spearman	Edad	Género	Años docencia	Zona centro
Modifico la planificación en interacción con el alumnado.	-.140*	-.074	-.070	.004
Planteo tareas con distintos niveles de dificultad para facilitar el trabajo de los mismos contenidos.	.051	-.012	.028	.178**
Fomento el estudio y trabajo individual.	-.152*	-.079	-.095	-.101
Planteo actividades con distintas respuestas.	-.112	-.237**	-.106	-.109
Planteo actividades con respuestas de complejidad variada.	-.233**	-.141*	-.225**	-.045
Planteo actividades de respuesta única.	-.134*	-.023	-.082	-.115
Facilito la participación del alumnado a través de los medios digitales.	-.076	-.151*	-.059	-.174*
Promuevo alumnado experimente.	-.135*	-.087	-.044	-.081
Solicito que explore.	-.046	-.124	.012	-.185**
Planteo actividades abiertas.	-.111	-.197**	-.016	-.156*
Planteo actividades libre elección.	-.129	-.188**	-.059	-.180**
El alumnado tiene autonomía para desarrollar la actividad libremente.	-.096	-.215**	-.076	-.231**
La autoevaluación del alumnado.	-.044	-.129	.014	-.148*
Posibilitan la interacción con otros.	-.037	-.197**	.024	-.085

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Con relación en la **variable edad**, hay cinco aspectos significativos. Así, los y las docentes entre 25-34 y 35-44 años de edad, son los que más plantean actividades con respuesta de complejidad variada. Por otra parte, el profesorado con edades comprendidas entre los 35 a 44 años, es decir los tramos centrales, modifican más frecuentemente la planificación en interacción con el alumnado, fomentan el estudio y el trabajo individual, plantean actividades de respuesta única y promueven que el alumnado experimente.

Por otra parte, se observa que es el **género** masculino de una manera significativa plantea más actividades con distintas respuestas, abiertas, de libre elección, en las que el alumnado tiene autonomía para desarrollar la actividad libremente y que posibilitan la interacción con otros. Además, también plantean en mayor medida actividades con respuestas con complejidad variada y facilitan la participación del alumnado a través de medios digitales.

De una manera significativa, los profesionales con menos **experiencia docente** son los que más plantean actividades con respuestas de complejidad variada.

Atendiendo a la **zona donde se ubica el centro**, los datos muestran que en los centros urbanos se realizan más tareas con distintos niveles de dificultad para facilitar el trabajo con los mismos contenidos. Por otra parte, en los centros urbanos se solicita menos al alumnado que explore, siendo el centro rural el que más lo realiza. Es en el centro rural en el que, de una forma significativa, se plantean más actividades de libre elección y en el que el alumnado tiene autonomía para desarrollar la actividad más libremente. En este último aspecto, destacar que en el ámbito semirural en el que significativamente el alumnado tiene menos autonomía.

Conclusiones

Destaca en este estudio que prácticas creativas con medios digitales, y que promueven la participación, son desarrolladas, principalmente, por profesorado entre 35 y 44 años, y que desarrollan su labor docente en centros rurales. Más concretamente, estos y estas docentes modifican más frecuentemente la planificación en interacción con el alumnado, fomentan el trabajo individual, promueven la experimentación, plantean más actividades de libre elección y la autoevaluación. Cabe destacar también el hecho de que el 18% de todo el profesorado encuestado no proponga nunca actividades de libre elección; ya que no desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tareas de este tipo puede dificultar que el alumnado tome el control de su aprendizaje (Vigo y Soriano, 2014).

Tal y como explica Jeffrey (2006), es relevante partir de los intereses del alumnado generando una apropiación del aprendizaje. Además, cuando se posibilita la interacción en el aula entre compañeros y compañeras, sin perder de vista los intereses y experiencias personales del alumnado dentro y fuera del aula se incide en el control del aprendizaje. Así, los y las docentes que desarrollan prácticas con medios digitales, y permiten modificar su desarrollo y planificación en interacción con el alumnado, muestran que se tienen en cuenta los intereses y voces del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Susinos Rada, 2009).

El profesorado al desarrollar este tipo de prácticas con medios digitales, en las que proponen tareas con distintos niveles de dificultad, o distintas respuestas promueven situaciones y espacios en las que el alumnado interactúa con docentes, compañeros y compañeras fomentando, así, el sentido crítico, y aprendiendo por sí mismo, sintiéndose protagonistas (Craft y Jeffrey, 2004).

En este marco, surgen nuevas líneas de investigación, en relación con cómo utilizar medios digitales desde una perspectiva crítica que permita la participación, desarrollando las claves de apropiación y control. Será necesario analizar el sentido de la utilización de medios digitales en las aulas, especialmente para propiciar espacios de aprendizaje significativo que fomenten el trabajo colaborativo desde una perspectiva de comunidad.

Referencias bibliográficas

Cañas Encinas, M., Pinedo González, R., & Palacios Picos, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales. *Revista de educación*, 398, 193–217. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557>

Craft, A., y Jeffrey, B. (2004). Learner Inclusiveness for Creative Learning. *Education 3-13*, 32(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/03004270485200201>

García Gómez, T. (2022). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *International Journal of Sociology of Education*, RISE, 11(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>

Gómez Torres, J. R., & Gómez Ordoñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 66, 181-190

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.

Lawrence, L. C. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la educación colombiana*, 11(11), 51-72.

Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I., Torres-Moya, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), 589-599. <https://doi.org/10.1174/113564011798392398>

Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

UNESCO (2015). Resultados del Foro Mundial sobre la Educación de 2015. UNESCO. Consejo Ejecutivo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa

Vigo-Arrazola, B. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. In *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.

Vigo, B., y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>

Woods, P. (2002). Teaching and learning in the new Milenium. In C. Day, C. Sugrue (Eds.) *Developing. Teaching and teachers: International research perspectives* (pp.73-91). Falmer.

Expresión y reconocimiento de emociones a través del juego dramático en Educación Primaria

Javier González García
jgonzalez@ubu.es | jr2000x@yahoo.es
Universidad de Burgos

Resumen

El trabajo se centra en el análisis de los posibles efectos que la dramatización puede tener en la expresión y reconocimiento de emociones en Educación Primaria. El estudio parte de la línea de investigación abierta por Ekman (2003, 2005), y del estudio realizado por Cruz, Caballero y Ruiz (2013); replicándolo en dos escuelas de México, con el aumento de la muestra de 45 a 90 alumnos. La recogida de datos se realizó mediante escalas de observación diseñadas de acuerdo a los objetivos que se aplicaron antes y después de una intervención basada en la dramatización en el grupo experimental, y al mismo tiempo en el grupo control, este último no recibió tratamiento. El programa se centra en la expresión y el reconocimiento de las emociones a través del juego dramático. Los resultados indican que el programa pudo aumentar la capacidad de expresión y reconocimiento de emociones. Se comprueba a sí mismo la utilidad de la teoría de Paul Ekman sobre el reconocimiento facial de las emociones.

Palabras clave: *Expresión facial de las emociones, reconocimiento de emociones, juego dramático, dramatización y educación emocional.*

Introducción

Vivimos un momento en que muchos niños parecen tener dificultades con el manejo de sus problemas, de prestar atención o de concentrarse, de controlar sus impulsos, de sentirse responsables del resultado durante sus juegos. Hoy más que nunca parece necesario aplicar una auténtica educación emocional. La educación emocional depende más de cómo ejercitarla y aplicarla que de la instrucción verbal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Entre los recursos metodológicos que pueden emplearse para la educación de las emociones suele recomendarse las técnicas creativas y dramáticas. La dramatización da mucho juego en la escuela. Al modo de una “navaja suiza” (Montero, 2016), es una herramienta multifuncional y efectiva que cuenta con una larga trayectoria en diversos sistemas educativos europeos, destacando el caso del Reino Unido. Sin embargo, en general, ha tenido un uso educativo en general escaso y poco reglado. A ello se le une la poca tradición investigadora en esta área (Navarro, 2009; Cruz et al., 2013).

El objetivo de este trabajo es conocer el nivel de reconocimiento y de expresión facial de emociones de niños de 9 a 11 años, con el fin de comprobar la mejora de sus habilidades emocionales, tras aplicar un programa de formación a través de la dramatización.

Marco teórico y metodológico

Distintas líneas de investigación apuntan lo idóneo de ir enseñando progresivamente a niños y niñas a poner nombre a las emociones básicas. La formación intelectual por sí sola no se sostiene si no se complementa con el desarrollo de hábitos adecuados de conocimiento emocional: autoestima y conciencia de bienestar, conciencia y control emocional, comunicación afectiva y efectiva, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, etc. (Caballero, 2009; Torres, 2000; Bisquerra, 2003). La neurociencia cognitiva y la neurobiología forman parte de estas líneas: “si no expresamos, no sentimos” (Damasio, 2003, 2010, 2018; Posner, 2008).

Chóliz y Fernández-Abascal (2001) detectaron algunos factores claves que influyen en el reconocimiento de la expresión facial de emociones. Parece ser que el contexto aporta información del estado emocional y facilita el análisis aislado de los gestos faciales; mientras, el feedback de la ejecución es una habilidad que se aprende; durante el proceso de aprendizaje, el feedback que se reciba es relevante; la imitación y el modelado nos guían en el proceso del reconocimiento de las emociones; y por último, las diferencias individuales (Cruz et al., 2013). Las emociones son impulsos para actuar, programas de actuación que se ponen en marcha automáticamente ante determinados estímulos externos y están modelados por nuestra experiencia de vida y nuestra cultura.

Cada emoción tiene tres funciones fundamentales: 1) la función adaptativa, la emoción prepara al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida), 2) la función motivacional, la emoción energiza la conducta motivada, y por último, 3) la función social, la expresión emocional permite predecir el comportamiento asociado a las mismas, lo cual tiene un gran valor en los procesos de relación interpersonal, y en el efecto social de la emoción. Es este valor comunicativo de la emoción importante a la hora de tener unas relaciones sociales estables (Chóliz y Fernández–Abascal, 2001; Cruz, 2008; Damasio, 2018).

Ambrona, López y Márquez (2012) presentan un programa de intervención educativa breve consistente en la aplicación de dos módulos (Reconocimiento de emociones y Comprensión Emocional) en dos primarias de Madrid. Tras la intervención, se detectó un incremento significativo en el nivel de competencias en el grupo experimental y no así en el grupo control. Además, al realizar un seguimiento (un año después de la intervención) las puntuaciones del grupo experimental siguieron siendo significativamente más altas que las del grupo control, confirmando que los beneficios se mantienen a largo plazo.

Celdrán y Ferrándiz (2012) estudian el efecto de un programa didáctico centrado en el desarrollo del reconocimiento de emociones. Sus resultados muestran una mejora en el reconocimiento de emociones, especialmente en aquellos que tienen mayores carencias iniciales. Además se comprobó que el Reconocimiento Emocional es independiente del input utilizado (imágenes o texto) y del Cociente Intelectual. También ratifican la necesidad de diseñar y aplicar programas similares al presentado en la educación formal, en concreto, durante el primer ciclo de Educación Primaria.

Darwin (1984) fue el pionero en estudiar la expresión facial de las “emociones básicas”, buscando líneas de continuidad entre humanos, primates no humanos y no primates.

Como evolución de Darwin, Ekman (1972) presenta un modelo neurocultural, “que tiene sus raíces en dos ideas principales: la existencia de emociones discriminables en los movimientos faciales y de una modulación aprendida de las exhibiciones emocionales”, y la existencia de unos estímulos clave que liberan la emisión de secuencias de conducta motora (Cruz et al., 2013: 398), entre las que se incluyen las exhibiciones expresivas, consideradas secuencias innatas, cuyos componentes podrían verse ampliados o atenuados por las convenciones sociales (Fridlund, 1999).

Molinero et al., (2015) validaron el “Test de 60 caras de Ekman” con una muestra de total de 1039 alumnos (9 a 18 años) en varias comunidades autónomas de España.

Y más recientemente, Yalta (2019) estudia los efectos del sociodrama en la inteligencia emocional de estudiantes de quinto grado de primaria. Los resultados apuntan a que la aplicación del sociodrama mejora los puntajes en inteligencia emocional de los estudiantes en sus dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas y manejo de la emoción.

Dado que una parte muy importante del aprendizaje social se realiza a través del ejemplo y de la imitación. En muchas ocasiones, transmitimos modelos de gestión de las emociones con incidencias a largo plazo en la vida emocional de nuestros alumnos (Fernández-Berrocal et al., 2010).

El juego dramático, por tanto, se muestra como una herramienta clave para el desarrollo de habilidades sociales y educación en valores, por su fuerte carácter interpersonal y relacional (Navarro, 2006; Núñez Cubero y Navarro, 2007, Martínez, 2018). A través de la pedagogía teatral y el Sistema de Codificación de Acción Facial de Ekman (FACS, 2003), Cruz, Caballero y Ruiz (2013) pueden diseñarse programas de intervención que intenten mejorar en los niños de primaria la capacidad de expresar las emociones a nivel facial y de reconocerlas en los demás. Y en concreto, a partir del Sistema de Codificación de Acción Facial (FACS) pueden analizarse las emociones primarias, siendo el procedimiento de codificación de la expresión facial de las emociones más conocido y exhaustivo.

Marco metodológico

Para desarrollar estos objetivos se recurrió a un diseño cuasiexperimental pretest-postest con un grupo de control no equivalente. La muestra estuvo formada por un total de 90 alumnos, 45 del grupo experimental (22 varones y 23 mujeres) y 45 alumnos del grupo control (23 varones y 22 mujeres), que fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, respetando el sistema de grupos intactos. Los alumnos, de edades comprendidas entre los 9 y 11 años, pertenecían a 5º curso de educación Primaria de dos centros educativos de Guanajuato capital, México, cuya población mayoritaria se incluye en un estatus socioeconómico medio.

Los instrumentos de recogida de información fueron tres escalas de observación (A, B, y C).

La escala A, elaborada por Cruz et al. (2013), parte del estudio facial de las seis emociones básicas de Ekman (1972). Está compuesta por 18 ítems y es cumplimentada tanto por profesores como alumnos. Evalúa la capacidad de los niños para expresar las 6 emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira, asco, sorpresa), en tres intensidades distintas (alta, media y baja), a través de una escala tipo Likert de 1-5, donde el 1 significaba muy mal y 5 muy bien. El profesor señala una emoción que el estudiante debe expresar. Tras hacerlo, éste evaluaba su propio desempeño. A continuación, y manteniendo la expresión facial, el niño se miraba en un espejo y volvía a evaluarse sobre la misma escala, al tiempo y de la misma forma que también lo hacía el profesor.

Las escalas B y C se centran el proceso de reconocimiento de las emociones en los demás. En la escala B, se visualizan 20 vídeos (Chóliz y Fernández-Abascal, 2001), de 5 segundos de duración, con una persona distinta en cada ocasión expresando una emoción.

Los niños señalan la emoción básica que creía reconocer. En la escala C, los alumnos eligen de 22 fotos extraídas del test de reconocimiento facial de Ekman (2003), la emoción o emociones combinadas que creía reconocer, puntualizando si la emoción era expresada de forma total (cuando la emoción se expresa con todo el rostro) o parcial (cuando una persona intenta regular su expresión emocional para disminuir cualquier indicio).

Las escalas A y B obtuvieron buenos índices de consistencia interna según el modelo Alfa de Cronbach (Tabla 1). Por su parte la escala C fue la que originó valores de consistencia más bajos, considerándose su fiabilidad como moderada según los valores de referencia (Salvucci, et al., 1997).

Tabla 1. Fiabilidad de las escalas. Modelo Alfa de Crombach

	Escala A (evaluación del profesor)	Escala A (evaluación en espejo)	Escala A (evaluación del alumno)	Escala B	Escala C
Pretest	0,87	0,86	0,84	0,73	0,57
Postest	0,94	0,9	0,88	0,77	0,71

Fuente: elaboración propia

El procedimiento inicia tras la aprobación por el equipo directivo del centro, se seleccionan cuatro grupos de alumnos de 4º y 5º de primaria, asignados al azar dos como grupo control y otros dos como grupo experimental.

La aplicación de los registros de observación sistemática se realizó en el tercer trimestre del curso académico, en horario lectivo de la asignatura de Expresión Dramática (dramatización o juego dramático). En el proceso de aplicación de la escala A, se evalúa el desarrollo de la expresión emocional del 1 al 5, donde 1 significaba muy mal y 5 muy bien. En la escala B, los alumnos ven grabaciones que contenían emociones básicas; y en la escala C, escogían entre 22 fotos las emociones básicas y combinadas que creía reconocer.

La fase de tratamiento en el grupo experimental es coordinada por la profesora de la asignatura Expresión Dramática, y consistió en seis sesiones de una hora de duración.

Resultados

En líneas generales, los resultados de la intervención de la experiencia apuntan a una ligera mejora en las tres escalas empleadas (Ver tabla 2).

En la escala A, el grupo experimental (GE) mejoró en el promedio ($p < 0,001$), cuando la evaluación fue llevada a cabo por el profesor ($p < 0,05$) y el alumno se evaluó en el espejo ($p < 0,001$). Respecto a la evaluación del propio alumno sobre la expresión de las emociones también hubo mejora, pero el contraste estadístico no le otorgó significación. Por su parte el grupo control (GC) no obtuvo mejora alguna en ninguno de los aspectos evaluados. En la escala B, ambos grupos (experimental y control) mejoraron en el reconocimiento de las emociones proyectadas en video, aunque no podemos considerar esta mejora como significativa. No obstante, el GE obtuvo un puntaje superior al GC. En la escala C de reconocimiento de emociones sobre fotos, ambos grupos mejoraron significativamente ($p < 0,001$), siendo mayor la del GE.

El grupo experimental mejora en dos de las tres medidas: (A: expresión de las emociones y B: reconocimiento de emociones sobre fotos), tras la aplicación del entrenamiento en expresión y reconocimiento de emociones a través de la dramatización. Sin embargo, en la escala C se obtuvieron niveles moderados de consistencia interna. Si a este dato le unimos una leve mejora del grupo de control en esta misma prueba, los resultados de esta escala deben interpretarse con cautela.

Tabla 2. Efecto de mejora en las tres escalas empleadas

			Grupo Control		Grupo Experimental	
			Pretest	Postest	Pretest	Postest
Escala A	Evaluación Profesor	X(±SD)	2,86 (0,7)	2,94 (0,64)	3,13 (0,69)	3,92 (0,78)
		Dif	*		*	
	Evaluación Alumno	X(±SD)	3,25 (0,53)	3,33 (0,57)	2,67 (0,51)	3,08 (0,63)
		Dif				
	Evaluación Espejo	X(±SD)	3,02 (0,81)	3,34 (0,58)	2,77 (0,45)	3,11 (0,55)
		Dif			***	
	Promedio Escala A	X(±SD)	2,87 (0,57)	3,01 (0,48)	2,86 (0,44)	3,17 (0,64)
		Dif	*		***	
Escala B	X(±SD)	13,55 (1,82)	13,94 (1,98)	13,45 (3,08)	14,17 (2,87)	
	Dif					
Escala C	X(±SD)	9,77 (2,21)	11,47 (1,95)	10,59 (2,34)	14,62 (3,56)	
	Dif	***		***		

Fuente: elaboración propia ($p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$)

La prueba C resultó ser la más complicada para los alumnos, en cuanto a la probabilidad de acierto se refiere, pues no bastaba únicamente con reconocer la emoción sino también la intensidad de la emoción. Este hecho, unido a las limitaciones muestrales, probablemente haya determinado menores índices de consistencia interna de ésta frente a las otras escalas, algo que coincide con los resultados de Cruz, Caballero y Ruiz (2013).

En este caso, los dos grupos mejoraron su puntuación, no obstante estos datos han de ser interpretados con cautela por los motivos anteriormente expuestos. Los resultados generales apuntan hacia una mejora en la competencia emocional, más acentuada en el grupo experimental que en el grupo control. El programa de entrenamiento en expresión y reconocimiento de emociones a través de la dramatización se muestra efectivo en la mejora de la expresión y el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás. Los procesos de reconocimiento y la expresión de emociones están interconectados. Parece ser que un entrenamiento basado en la dramatización aumenta el nivel de expresión y reconocimiento de las emociones, como también ya habían detectado Cruz et al. (2013).

Conclusiones

Los procesos de reconocimiento de emociones pueden mejorar a través de la experiencia y especialmente mediante la formación, sobre todo en personas que presentan mayores carencias iniciales (Cano, 2010). Estas conclusiones, ratifican la necesidad de implantar programas similares al presentado en la educación formal, concretamente en primer ciclo de Educación Primaria, pues los estudios señalan que los niños que mejor reconocen emociones son percibidos por sus profesores como alumnos con mejor conducta social y mayor rendimiento académico (Mestre et al., 2011).

Los resultados apuntan a una evaluación del programa desde el punto de vista de la efectividad a través de estudios causales, como señalaron Núñez y Romero (2009), o un incremento en la precisión de los instrumentos de evaluación, de la muestra y del número de horas de entrenamiento en comunicación no verbal y verbal de las emociones como detectan Aritzeta y Gartzia (2009).

Varias líneas de investigación apuestan por extender la duración de este tipo de programas desde unos meses hasta incluso un año para lograr así una mayor consistencia en los resultados (Beelman y Lösel, 2006; Cruz et al., 2013; Pérez-González, 2017). Convendría además hacer un seguimiento de las capacidades de reconocimiento y expresión emocional del alumnado un tiempo después de haber finalizado el programa. Una vez finalizado el programa, se sugiere la necesidad de hacer seguimiento, así como el mantenimiento de la intervención, a través de sesiones de refuerzo a intervalos regulares, para que se mantengan los beneficios a largo plazo (Mestre et al., 2011; Ambrona et al., 2012; Cano, 2010).

Referencias bibliográficas

- Ambrona, T.; López-Pérez, B., Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional en niños de Educación Primaria. *REOP*, 23 (1), 39-49.
- Aritzeta, A. y Gartzia, L. (2009). Impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos. En P. Fernández, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda y J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (p. 399-404). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), 7-43.
- Caballero, P.A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. *Actas de la Conferencia Internacional de Orientación, Desarrollo de la Carrera e Inclusión Social*. A Coruña, 15-17 de septiembre.
- Caballero, P.A. (2009). *Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Universidad Camilo José Cela.
- Cano, M. (2010). Reconocimiento de estados básicos y complejos a partir de indicios faciales y contextuales. Evaluación y optimización de procesos intelectuales implicados en la sensibilidad interpersonal. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.
- Cruz, V. (2008). La dramatización como estrategia didáctica para mejorar la expresión y el reconocimiento de emociones. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Camilo José Cela.
- Cruz, V.; Caballero, P.; Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Chóliz, M., y Fernández-Abascal, E. (2001). *Expresión facial de la emoción*. UNED.

- Damasio, A. (2003). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y del sentimiento (3ª ed.). Crítica.
- Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Destino.
- Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas. Destino.
- Darwin, Ch. (1873): The expression of emotions in animals and man. N.Y.: Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymniki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 207-283. University of Nebraska.
- Ekman, P. (2003). ¿Qué dice ese gesto? Integral.
- Ekman, P. (2005). Cómo detectar mentiras. Paidós.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1978). *Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P. y Scherer, R. (1984). *Approaches to emotion*. L. Erlbaum Associates.
- Ekman, P. y Davidson, R (1994). *The nature of the emotion*. Oxford University Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Frazzetto, G. (2014). *Cómo sentimos*. Anagrama.
- Fridlund, A.J. (1999). *Expresión facial humana. Una visión evolucionista*. Desclée de Brouwer.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (62ª ed.). Kairós.

Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. M. y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de psicología*, 2 (20), 241-259.

Martínez, L. M. (2018). El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejos implicadas en el lenguaje a través de emoción. *Arteterapia*, 13, 85-102.

Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP*, 14 (3). Consultado el día 24 de abril de 2012 desde: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344.pdf

Montero, M. (2016). *Dramatización: la navaja suiza del profesor E/LE*. Foro de profesores de E/LE, 12(1).

Motos, T. (2003). *Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal*. Actas del Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal (pp. 101-118). Amaru.

Navarro, M.R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Navarro, M.R. (2006/2007). *Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional*. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.

Navarro, M.R. (2009). *Dramatización y Educación Emocional*. Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (vol. 1, pp. 545-550). Fundación Marcelino Botín.

Núñez, L.; Cubero, J. y Navarro, M.R. (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.

Núñez, L. y Romero, C. (2004). *La educación emocional a través del lenguaje dramático*. Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las Artes. Escenas y Escenarios en Educación, XXII. Site-Sitges Conference.

Núñez, L. y Romero, C. (2009). Proyecto “Eudaimon”: un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda y J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (p. 563-568). Fundación Marcelino Botín.

Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.

Rizzolatti, G. y Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Elsevier*, 18, 179–184.

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. y Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. U. S. Department of Education.

Torres, R.M. (2000). *Una década de “Educación para Todos”: La tarea pendiente*. Editorial Popular.

Yalta, A. I. (2019). *Efectos del sociodrama en la inteligencia emocional de los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria*. Tesis Maestría en Ciencias, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

A Avaliação Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): o papel das diferentes instâncias na condução dos processos avaliativos e regulatórios

Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues
claudia.rodrigues@producao.ufrgs.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Resumo

No Brasil existe um sistema avaliativo regulado pela Lei n.10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as Instituições necessitam estar atentas a esta legislação que além de tratar da questão avaliativa incide na parte regulatória. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vem estimulando a cultura de avaliação desde a década de 90, com a implantação do Programa Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Nesta chamada várias instâncias da Universidade se organizaram a fim de verificar o como ocorreria a condução do processo. Na sua estrutura, conta com uma Secretaria de Avaliação Institucional e com Núcleos de Avaliação nas Unidades (NAUs), além da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tais instâncias possuem atribuições e responsabilidades específicas e auxiliam na permanente cultura da avaliação e da qualidade na Universidade. Este artigo objetivo apresentar essa estrutura de avaliação e como a Universidades, dada a sua complexidade, apresenta seu modelo de avaliação institucional para dar conta tanto dos processos avaliativos quanto regulatórios.

Palavras-chave: *Avaliação Institucional; Cultura de avaliação; SINAES; PAIUB; CPA*

Introdução

A avaliação está presente no dia-a-dia de qualquer pessoa ou organização e tornou-se uma tarefa de fundamental importância em ambiente de trabalho, porque faz um diagnóstico do quão eficiente/ eficazes estão sendo tratados os recursos. Empreender uma tarefa de avaliação requer possuir uma noção clara dos elementos que configuram a estrutura da universidade. Isso é necessário em razão de suas particularidades, visto que são organizações com diferenciais próprios, que a convertem em um tipo especial de instituição. Não será possível um conhecimento da totalidade institucional sem o conhecimento prévio das partes que integram essa estrutura e as formas como elas interagem entre si (RODRIGUES, 2003).

O tema avaliação no Brasil ganhou maior importância na década de 90, a partir de uma série de instrumentos que foram criados pelo governo federal, a fim de regular o sistema de ensino superior. Conforme mencionam Magalhães e Rodrigues (2019), havia uma certa tensão nas relações entre Estado e Universidades e, em 1993, o Ministério da Educação recebe uma proposta do fórum de pró-reitores versando sobre a criação do programa de apoio à avaliação de ensino de graduação das universidades, consolidando, assim, os esforços em prol da busca da qualidade através de um mecanismo avaliativo, tão discutido no ambiente universitário. Em dezembro de 1993 o PAIUB foi instituído oficialmente, “momento em que um primeiro edital é publicado e encaminhado às universidades convidando-as a participarem do programa, através de projetos a serem financiados pela SESu e ao qual um grande número de instituições respondeu” (PALHARINI, 2000, p. 16 apud RODRIGUES, 2003).

Conforme Rodrigues (2003), o objetivo geral do PAIUB era rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. Para tanto, o mesmo propunha uma sistemática de avaliação institucional da atividade acadêmica, considerando a descentralização dos procedimentos para a tomada de decisão e devia ser desenvolvida tendo em vista alguns princípios básicos: a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados e envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional. O PAIUB apresentava três fases para o processo avaliativo acontecer nos cursos de graduação nas instituições universitárias, ou seja, avaliação interna, avaliação externa e a reavaliação; tempo médio de duração de dois anos e possuindo como princípios norteadores, conforme cita Ristoff (1999 apud RODRIGUES, 2003), os seguintes: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Embasados nestes princípios, na concepção do autor, está o cerne da concepção do PAIUB que deveria nortear os projetos das universidades brasileiras.

Enquanto a avaliação interna consiste em avaliar os cursos (condições, processos e resultados), as disciplinas, o desempenho docente, o estudante, o desempenho técnico-administrativo e a gestão universitária, a avaliação externa, com a finalidade de complementar a avaliação interna, faz uma autoavaliação da instituição e uma análise da comissão externa, envolvendo os seguintes aspectos: corpo docente, corpo técnico-administrativo, corpo discente, infraestrutura, análise dos currículos dos cursos de graduação, mercado de trabalho, estudos de acompanhamento de egressos e outros aspectos relativos às especificidades institucionais.

Em 1997, de um total de 156 universidades, 138 tinham aderido ao processo de avaliação proposto pelo PAIUB, onde 48 eram federais, 28 estaduais, 8 municipais, 32 confessionais ou comunitárias e 22 particulares (PAIUB – DEPES/SESu, 1997) e o mesmo foi desativado durante os anos de 1998 e 1999, o que significa que seus incentivos financeiros foram cortados neste período (VERHINE, 2000 APUD RODRIGUES, 2003).

O PAIUB, como programa nacional, foi um marco na história da avaliação institucional no Brasil, pois incentivou as instituições que aderiram ao processo a avaliarem seus cursos de graduação e a iniciarem um processo de autoavaliação, no entanto, focados no ensino graduação.

Atualmente, o sistema de ensino superior no Brasil é regulado pela Lei Federal n. 10.861 que instituiu, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (SINAES, 2004).

De acordo com a legislação, o SINAES é um sistema que deve promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes. Para tanto, deverá assegurar: avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (SINAES, 2004).

Em se tratando de avaliação das instituições de educação superior, as seguintes dimensões são contempladas no SINAES: (1) a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); (2) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; (3) a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; (4) a comunicação com a sociedade; (5) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; (6) organização e gestão da instituição; (7) infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; (8) planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da Autoavaliação institucional; (9) políticas de atendimento aos estudantes e (10) sustentabilidade financeira (SINAES, 2004).

Essas dimensões fazem parte do processo de autoavaliação das instituições, que de acordo com a legislação, devem ser conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A complexidade que caracteriza o sistema federal de ensino brasileiro, constituído tanto de instituições públicas quanto privadas, existindo inclusive instituições multicampi, torna ainda mais complexo e desafiador o trabalho avaliativo e, por consequência, o regulatório.

Desta forma, as Comissões Próprias de avaliação se configuram, respeitando a representatividade solicitada na Lei 10.861/2004, de modo a atender suas especificidades. Na UFRGS, a CPA possui representação docente, discente, técnico-administrativo e, também, sociedade civil organizada, conforme a lei determina. Existe uma Portaria que é expedida pelo Reitor da Universidade com período de vigência de mandato. No entanto, em função do tamanho da instituição, a CPA é auxiliada pelos Núcleos de Avaliação nas Unidades (NAUs). Essa estrutura de NAUs existe desde antes do SINAES, ou seja, existe desde a época do PAIUB. A instituição preserva a sua história e com essa estrutura procura promover quotidianamente a cultura de avaliação na instituição.

Tal tema mencionado leva ao objetivo deste trabalho que é apresentar o papel das diferentes instâncias na UFRGS no que tange aos processos de avaliação e de regulação institucional. Pretende-se expor a estrutura de funcionamento da avaliação institucional, o ciclo de avaliação-planejamento na instituição e o como ocorre a prática avaliativa envolvendo diversos atores institucionais.

O entendimento do funcionamento dessa estrutura é fundamental para o sucesso de qualquer programa, tendo em vista que as responsabilidades inerentes a cada ator devem ser sistematicamente reforçadas através de capacitações, orientações, reforço, principalmente porque é um trabalho que requer conhecimento da legislação, da literatura e, também, da universidade como um todo.

Procedimientos metodológicos

Para o desenvolvimento deste trabalho, de natureza qualitativa, utilizou-se basicamente de pesquisa documental e bibliográfica. A abordagem adotada na pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso. Para Yin (2001, p. 32), um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificando quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, podendo incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos.

O case em questão é único, a instituição foco deste trabalho é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição pública que conta com 2.894 docentes, 2.669 técnico-administrativo em educação, 1.955 terceirizados, 33.512 alunos da graduação, 735 alunos EaD, 546 alunos na pós-graduação em nível de mestrado profissional, 6.879 no mestrado acadêmico e 6.391 doutorandos (UFRGS em números, 2022). A autora deste trabalho atuou com Vice-Secretária de Avaliação Institucional (SAI) da UFRGS por doze anos, sendo Secretária de Avaliação Institucional no período compreendido entre 2016 à 2020. Desta forma, o case será apresentado baseado no seu período de gestão que finalizou em setembro de 2020.

Resultados

A seguir apresenta-se uma breve contextualização da Universidade e, na sequência, a estrutura de funcionamento da avaliação institucional.

Contextualização da UFRGS

A história da UFRGS começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia, iniciando, assim, a educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Em 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre e em 1947, passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2023).

A UFRGS é uma Universidade Pública, uma autarquia dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sendo estruturada em (i) Órgãos da Administração Superior; (ii) Hospital Universitário; (iii) Unidades Universitárias; (iv) Institutos Especializados; (v) Centros de Estudos Interdisciplinares; (vi) Campi fora de sede. A Administração Superior é composta pelos três conselhos superiores, ou seja, Conselho Universitário (CONSUN), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Conselho de Curadores (CONCUR) e pela Reitoria. O CONSUN é o órgão máximo da instituição, de função normativa, deliberativa e de planejamento, tendo como principais atribuições: estabelecer diretrizes e supervisionar sua execução.

Já o CEPE é um órgão técnico, com funções deliberativa, normativa e consultiva sobre ensino, pesquisa e extensão. O CEPE é o órgão responsável por estabelecer as normas gerais para a organização, funcionamento e avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação e das atividades de pesquisa e extensão. O CONCUR é órgão fiscalizador da gestão econômico-financeira, de acordo com a lei. A Reitoria é o órgão executivo que coordena e supervisiona toda as atividades universitárias, sendo composto pelo Gabinete do Reitor, pelas Pró-reitoras, Procuradoria Geral, e órgãos suplementares e de apoio (UFRGS, Relatório de autoavaliação institucional, 2019). A universidade possui 29 unidades universitárias.

A Avaliação Institucional na UFRGS

A avaliação institucional na UFRGS não é uma prática nova que teve que ser organizada em função da Lei Federal que institucionalizou o SINAES, em 2004. A universidade já desde a década de 90 já possuía uma estrutura administrativa para atender as demandas de avaliação interna, assim como para atender ao chamado do Governo Federal através do Programa Nacional de Avaliação (PAIUB).

Importante salientar, neste contexto, os diversos atores que configuraram os processos avaliativos na instituição, tendo em vista que neste período surgiram na UFRGS os Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs). Salientam Gruginiskie et al. (2017) que a universidade demonstra desde o princípio, a intenção de constituir a avaliação em um processo democrático. As autoras mencionam que a preocupação da Universidade com a Avaliação desde o 1º Ciclo avaliativo, originou o Conselho de Avaliação Institucional (CAVI), e, posteriormente, nos anos 2000 a universidade criou a Secretaria de Avaliação Institucional (SAI).

Atualmente a Universidade possui em sua estrutura de avaliação institucional, a Secretaria de avaliação institucional (SAI), a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e os Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs), de acordo com sua legislação interna (Decisão n. 184/2009/ CONSUN/UFRGS). Vale lembrar que 2004, em função da legislação federal, foi instituída na Universidade a Comissão Própria de Avaliação visando conduzir os processos internos de avaliação, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC (UFRGS, 2009).

A SAI, de acordo com a Decisão n. 184/2009, do CONSUN, possui dentre suas responsabilidades a função de sistematizar os processos e resultados das ações de avaliação, em relatórios parciais e em publicação final, em comum acordo com a CPA e encaminhá-los aos devidos fins, assim como coordenar, juntamente com a CPA, e articular, com as Unidades Acadêmicas e com os diversos setores da Administração Central, o desenvolvimento do Projeto de Avaliação Institucional SINAES/PAIPUFRGS.

E, cabe aos NAUs, implantar o processo de avaliação nas Unidades, segundo o SINAES/PAIPUFRGS, envolvendo a comunidade de alunos, professores e servidores técnico-administrativos. Para tanto, precisam organizar o projeto de avaliação na sua unidade, de acordo com as diretrizes do projeto de avaliação da Universidade, contemplando suas peculiaridades e especificidades, entendendo as dimensões atualizadas do SINAES e do PAIPUFRGS como referenciais a serem seguidas. Os NAUs, podem realizar eventos que sirvam de suporte teórico e prático ao processo de avaliação, participar de grupos de trabalho organizados pela SAI, entre outros (UFRGS, 2009).

Importante salientar que, a partir de 2008, a SAI passa a se estruturar internamente visando atender os processos tanto de avaliação quanto de regulação institucional, prestando informações ao sistema e-MEC. “Neste período, a SAI reestrutura-se ampliando sua atuação com o aumento da equipe e inserção de servidores de áreas especializadas como Estatística e Tecnologia da Informação e passou a conduzir, também, os processos regulatórios institucionais e de cursos”. Em 2015 foram criados os departamentos de Regulação e de Avaliação, mantendo a estrutura da Secretaria Administrativa como apoio. Desta forma, o trabalho avaliativo tornou-se ainda mais especializado, procurando estar alinhado ao planejamento institucional (Gruginskie, et al., 2017)

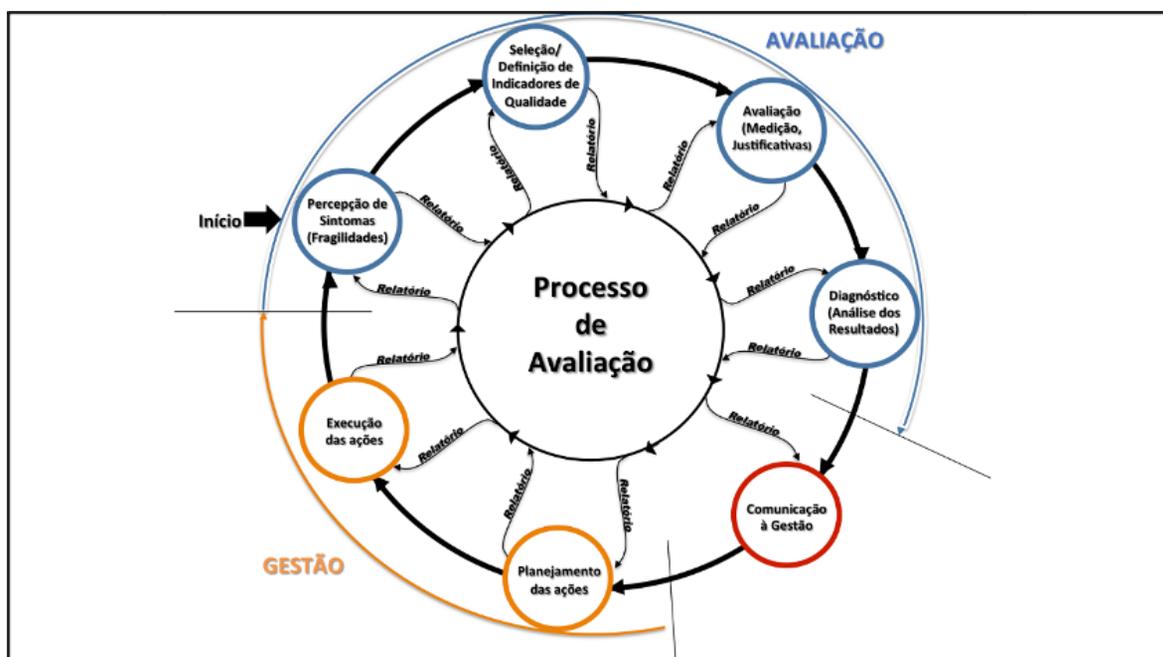
O departamento de avaliação é responsável em apoiar o trabalho desenvolvido pela CPA da Universidade, fornecendo auxílio na implementação e execução de ações oriundas das decisões aprovadas, assim como fornecendo apoio, também, aos NAUs. Em se tratando de avaliação de cursos de graduação, este departamento fornece o suporte logístico e de análise de dados relativos ao Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), elemento de avaliação do SINAES. Coube, também, a esse departamento o acompanhamento e divulgação de rankings nacionais e internacionais. Em relação a esse tema, importante salientar uma conquista muito importante da gestão na época, a implementação e divulgação da Painel da Qualidade, onde possui o seu domínio em <https://www1.ufrgs.br/sistemas/paineldaqualidade/>. Tal painel apresenta todos os resultados de avaliação da universidade, tanto em nível de graduação, quanto pós-graduação e, também, as posições nos rankings.

O departamento de regulação é responsável na UFRGS pela prestação de informações referentes aos processos de natureza regulatória junto ao MEC, especialmente a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES, através do sistema e-MEC, em articulação com o Procurador Educacional Institucional. Tais processos dizem respeito aos processos avaliativos de cursos de graduação que envolvem a autorização para funcionamento (quando necessário), o reconhecimento de cursos, a renovação de reconhecimento de cursos. Em se tratando da avaliação institucional, os processos de credenciamento institucional e, é responsável pelo cadastro de cursos de especialização no sistema.

Essa estrutura organizada pela SAI, em que apresenta além de uma secretaria administrativa, mais dois departamentos (regulação e avaliação), foram fundamentais para o trabalho desenvolvidos pelas instâncias responsáveis pela avaliação (CPA e NAUs).

A Figura 1 apresenta, de um modo geral, um ciclo que mostra o como é conduzido o processo de avaliação na universidade, procurando deixar claro quais são as responsabilidades da gestão e quais são as responsabilidades dos órgãos responsáveis pela avaliação. Pode-se dizer que a partir de diversas experiências e relatos por partes de integrantes na Universidade percebeu-se uma certa lacuna nesse entendimento que é relacionado as papeis a serem desempenhados.

Figura 1. Processo de avaliação na UFRGS. Fonte: SAI/UFRGS



A atividade "Comunicação à gestão" no ciclo mencionado, acontece na Semana de Avaliação UFRGS, instituída pela CPA no mês de junho de cada ano a partir de 2015. Nesta semana, a CPA tem um encontro coletivo com o Reitor, Vice-Reitor, pró-reitores, secretários, diretores, superintendentes etc. da Administração Central, visando apresentar as análises, resultados e diagnósticos da avaliação, relativas ao ano anterior. Paralelamente, os Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs) realizam seus Encontros com os gestores das Unidades.

Cabe à gestão, a partir dos resultados entregues, realizar melhorias nas suas estruturas de funcionamento para que no ano seguinte, novamente seja realizado o processo de avaliação e o ciclo tenha uma permanente realimentação. Pode-se dizer que essa fase é muito importante, ou seja, que realmente a comunidade acadêmica como um todo tenha um feedback do processo avaliativo e das melhorias que se pretende realizar.

Conclusão

Este artigo objetivou apresentar o papel das diferentes instâncias da UFRGS no que tange aos processos de avaliação e de regulação institucional. Procurou-se explicar a estrutura de funcionamento da avaliação institucional, o ciclo de avaliação-planejamento na instituição e o como ocorre a prática avaliativa envolvendo os diversos atores institucionais.

Importante salientar que, por mais que se tenha uma estrutura guia de avaliação, todos na universidade são responsáveis em avaliar e posterior planejar melhorias. Essa dinâmica de processo deve ser entendida e claramente divulgada. Percebeu-se na instituição que, após as práticas adotadas, a comunidade percebe melhor o seu engajamento e, por isso, a prestação de contas deve ser a mais responsável possível.

Como dito anteriormente, não é fácil avaliar, sequer repassar os resultados de avaliação. Muitos atores são envolvidos, muito deles entrando nesta função, sem experiência e cabe a instituição fornecer os meios necessários para capacitar e envolver toda a comunidade na cultura de avaliação.

Referências

Gruginskie, C. L., Mendes, F. B., Barbosa, F. R. P. & Rodrigues, C. M. C. (2017). A Regulação no contexto da educação superior: a experiencia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.3 Simpósio de Avaliação da educação superior. Brasil: Florianópolis.

Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm

Magalhães, N. M. E. & RODRIGUES, C. M. C. (2021). Avaliação e participação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) antes e depois do SINAES: o papel dos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs). Avaliação, Campinas, Sorocaba, SC, v, 26, n.01, p.45-67, mar.

Palharini, F. A. (2000). PAIUB 2000: trajetória da qualidade. Recuperado de: <http://www.prg.ufpb.br/cspa/paiub_2000.html>

Ristoff, D. I. (1999). Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular.

Rodrigues, C. M. C. (2003). Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual: um modelo para as UCGs. Porto Alegre: UFRGS.

Verhine, R. E. (2000). Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras. Salvador: UFBA/ FAGED/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

UFRGS. (2020). Relatório de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 15º Ciclo: 2019. Comissão Própria de Avaliação; Secretaria de Avaliação Institucional. Porto Alegre: UFRGS.

UFRGS. (2022). UFRGS em números. Recuperado de: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs-em-numeros/>

UFRGS. (2023). Decisão n. 184/2009. Regimento da Comissão Própria de Avaliação da UFRGS. Recuperado de: https://www.ufrgs.br/avaliacao/wp-content/uploads/2021/09/Dec184-09-Regimento_CPA_SINAES-1-1.pdf

YIN, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

O Planejamento Estratégico da Autoavaliação dos Cursos de Graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Viviane Santos Birchal
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
vbirchal@ufmg.br

Resumo

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, dispõe de um sistema interno de avaliação de seus cursos, dotado de diferentes instrumentos, e distribuído por diversas instâncias que dividem a responsabilidade pela constituição das condições para que os cursos atinjam um patamar de excelência. Cada curso de graduação possui um Núcleo Docente Estruturante (NDE) que funciona como uma instância assessora cuja principal função é a de realizar ações de avaliação do curso. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é a instância avaliadora da universidade, conforme estabelecido por legislação. Na UFMG, há uma importante colaboração entre CPA, Pró-reitoria de Graduação e NDEs. Estas instâncias cooperam entre si, consolidando e analisando informações de avaliações internas e externas, permitindo um ciclo avaliativo da graduação retroalimentado, além de promover uma cultura de autoavaliação. Todo o processo é feito com suporte da Diretoria de Avaliação Institucional que informa, orienta, acompanha e dá acolhimento a estes órgãos. O importante papel dos NDEs como protagonistas no cuidado com seus PPCs tem sido cada vez mais consolidado, sendo a participação ativa destes Núcleos de grande destaque para os Cursos de Graduação da UFMG.

Palavras-chave: *Autoavaliação de cursos, núcleo docente estruturante, comissão própria de avaliação, avaliação institucional.*

Introdução

No Brasil, a Avaliação Institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes, Lei 10.861, 2004) e visa à melhoria da qualidade da educação superior e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. Divide-se em duas modalidades, a saber: avaliação externa, realizada por órgãos governamentais e tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios de autoavaliação; e autoavaliação – realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (MEC/Inep, 2014).

A autoavaliação tem como objetivos principais: produzir conhecimentos; discutir os sentidos do conjunto de atividades e finalidades da IES; identificar as causas de seus problemas e suas deficiências; aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo; fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; tornar mais efetiva a vinculação da IES com a comunidade; avaliar a relevância científica e social de suas atividades e produtos; e prestar contas à sociedade.

A autoavaliação compreende um autoestudo, tendo como referência as dez dimensões de avaliação institucional do Sinaes. É um processo dinâmico por meio do qual a instituição busca e constrói conhecimento sobre sua própria realidade, ao sistematizar informações, analisar coletivamente os significados e identificar pontos fracos e pontos fortes e propor estratégias de superação de problemas. A avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma Instituição de Ensino Superior pública historicamente comprometida com o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais e do Brasil. Para consolidar tal missão, procura disseminar suas formas de atuação em áreas geograficamente diversificadas, investindo permanentemente nas dimensões quantitativa e qualitativa dos projetos acadêmicos, científicos, tecnológicos e culturais. Partindo da compreensão de que a Educação Superior cumpre uma função estratégica no desenvolvimento econômico, social e cultural das nações, a UFMG constrói formas efetivas de cooperação institucional nos contextos regional, nacional e internacional. Uma das prioridades institucionais consiste na integração entre os diversos níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, em que se busca privilegiar os projetos e programas de maior impacto acadêmico e social, com repercussões de caráter local, regional, nacional e internacional. A implementação dessa política advém da compreensão de que a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade constitui um instrumento indispensável para atenuar e, mesmo, superar situações de desigualdade social (UFMG, 2018).

A UFMG oferta 91 cursos de graduação, com mais de 32000 alunos matriculados. Além disso, tem 90 Programas de Pós-Graduação que envolvem cursos de Doutorado e de Mestrado em toda as áreas do conhecimento (UFMG, 2018). Portanto, é possível perceber a complexidade de se realizar a avaliação em uma instituição grande tanto em números quanto em diversidade. A autoavaliação deve ser abrangente, mas capaz de detectar particularidades e considerar diferenças, o que constitui um grande desafio.

Na UFMG, a autoavaliação é conduzida pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Minas Gerais (CPA-UFMG), vinculada ao Gabinete da Reitora, com o apoio administrativo da Diretoria de Avaliação Institucional (DAI). É constituída por docentes, discentes, técnicos administrativos em educação e membros externos à comunidade da universidade.

Reconhecendo a existência e a legitimidade de diversas iniciativas de autoavaliação que acontecem na universidade, a composição da CPA foi pensada visando a representatividade da comunidade, a articulação entre setores essenciais no processo avaliativo, bem como a representação de discentes e membros externos à comunidade da UFMG.

Cada curso de graduação da UFMG conta com um Núcleo Docente Estruturante (NDE), conforme estabelecido em normativas. Essas diretrizes definem que o NDE seja composto por um grupo de docentes de alto perfil acadêmico, vinculados ao curso, para atuar junto à Coordenação de Curso no processo de “concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso”. É uma instância consultiva, não tendo caráter deliberativo ou função administrativa.

No âmbito da UFMG, a Resolução CEPE nº 10, de 19 de junho de 2018, define o NDE como uma instância de caráter consultivo, conferindo-lhe as atribuições de: propor ao Colegiado do Curso medidas que preservem a atualidade do PPC; avaliar e contribuir sistematicamente para a consolidação do perfil profissional do egresso; implementar, junto ao Colegiado, ações que viabilizem as políticas necessárias à efetivação da flexibilização curricular; criar estratégias para viabilizar a articulação entre o ensino, a extensão, a pesquisa e a pós-graduação; e realizar anualmente uma atividade de avaliação do curso que resulte em relatório, a ser enviado à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFMG.

Percebe-se o caráter consultivo (fornecer esclarecimentos, pareceres e estudos relacionados com a elaboração, implementação, atualização e consolidação do PPC), propositivo (propor ao Colegiado, instância deliberativa dos Cursos de Graduação, medidas voltadas para a atualização do PPC), avaliativo (planejar e desenvolver mecanismos de avaliação do PPC) e de assessoramento (assessorar sobre matéria acadêmica a coordenação e outras instâncias) do NDE.

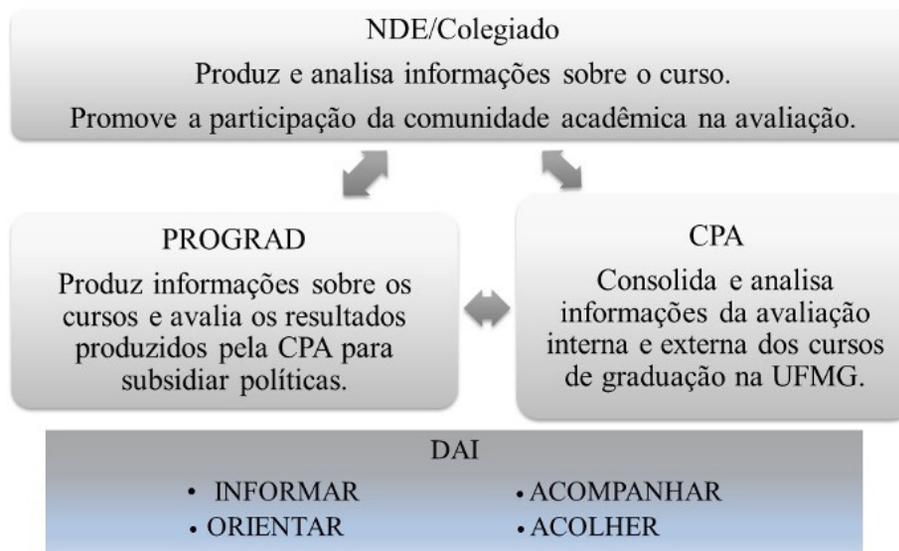
Procedimentos metodológicos

Para a realização da autoavaliação institucional, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) elabora um plano de trabalho que inclui as atividades previstas, a definição de objetivos, o cronograma, a distribuição de tarefas, as estratégias, as metodologias e os recursos. Também são avaliadas as formas de devolutivas e feedbacks às instâncias envolvidas.

Em relação aos cursos de graduação, há uma importante cooperação entre CPA, Pró-reitoria de Graduação (Prograd), NDEs e Colegiados: a Prograd produz informações sobre os cursos e avalia os resultados produzidos pela CPA, de maneira a obter subsídios para suas políticas de gestão acadêmica; os NDEs e Colegiados produzem informações e análise sobre o curso, chamando a comunidade acadêmica para a avaliação e utilizando os instrumentos disponíveis; e a CPA consolida e analisa as informações das avaliações internas e externas, produz análises, além de também promover a cultura na instituição. Estas instâncias cooperam entre si, permitindo um ciclo avaliativo da graduação retroalimentado. Todo o processo é feito com suporte da Diretoria de Avaliação Institucional que informa, orienta, acompanha e dá acolhimento a estes órgãos. A Figura 1 ilustra este processo.

Considerando e atendendo à necessidade da CPA de aproximação com os Cursos de Graduação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG publicou uma resolução que incluiu a atribuição aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), de “realizar anualmente uma atividade de avaliação do curso com participação da comunidade acadêmica que resulte em relatório, aprovado pelo Colegiado de Graduação, a ser enviado à Comissão Própria de Avaliação da UFMG (UFMG, 2018).

Figura 1. Processo de Autoavaliação de Cursos de Graduação da UFMG. Fonte: CPA/UFMG



A partir de então, a CPA vem apresentando aos NDEs uma proposta de instrumento para formulação destes relatórios. Neste instrumento, foi destacada a liberdade do NDE em relação ao conteúdo e à forma do relatório, assim quanto ao tipo de atividade a ser desenvolvida (reunião, oficina, seminário, etc) e a forma de participação da comunidade (colegiado, encontro, questionário criado ou existente, próprio do curso, da UFMG ou outros). Por exemplo, poderia ser definido um tema/recorte mais específico, um relato de experiência, ou um relato mais amplo e geral. A ideia é de que o relatório seja significativo para a síntese e análise das atividades realizadas e, principalmente, para o desenvolvimento de melhorias para o curso. O que se buscou evitar foi que esse relatório representasse uma sobrecarga de trabalho, esvaziada de significado para os membros do NDE e participantes do curso.

Para a confecção do instrumento, foi utilizado como referência o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Inep/MEC (MEC, 2017) As questões norteadoras já propostas foram: organização e atuação do NDE; organização didático pedagógica; formas e grau de participação da comunidade acadêmica na avaliação; Avaliações internas; Avaliações externas; acompanhamento de egressos, sugestões para a administração central da UFMG em relação aos cursos de graduação; identificação de demandas; boas práticas; e elaboração do plano de trabalho dos NDEs.

Considerou-se importante reconhecer também que a atuação dos NDEs na UFMG é heterogênea. Assim, a CPA compreendeu que os relatórios também seriam heterogêneos e que sua análise seria de grande complexidade.

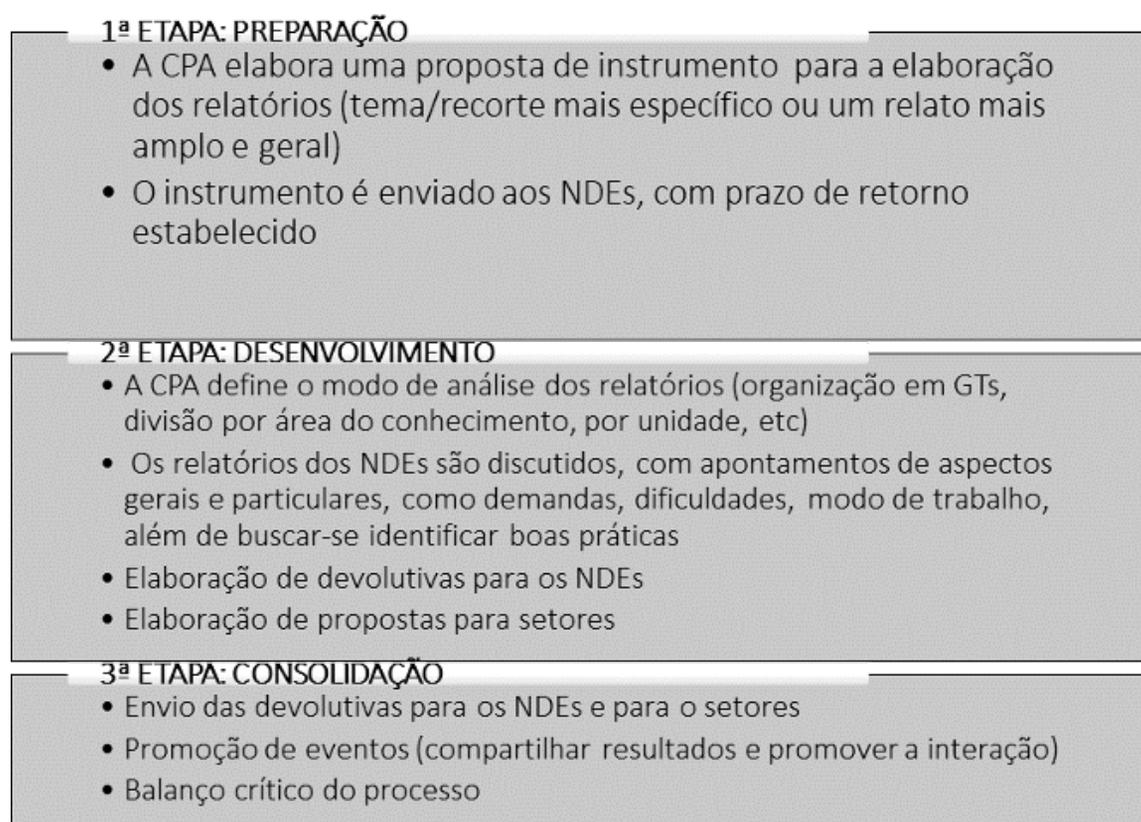
A partir do recebimento dos relatórios, a CPA define a estratégia de análise, podendo distribuir os relatórios entre seus membros ou organizá-los em grupos de trabalho menores (GTs), em que cada GT trabalha em uma área do conhecimento ou um tema específico. As análises são realizadas e trazidas à discussão, com apontamentos dos aspectos percebidos nos relatórios, gerais e particulares, bem como busca-se identificar boas práticas que possam ser compartilhadas.

Por fim, são elaboradas devolutivas para os NDEs na forma de documentos. Além disso, a CPA promove, anualmente, ao menos um evento que aborde o conteúdo dos relatórios do ano, também como forma de devolutiva.

Um balanço crítico do processo é realizado, encerrando-se o processo daquele ano.

A dinâmica de trabalho anual da CPA no que se refere aos NDEs pode ser representada na Figura 2.

Figura 2. Organização do trabalho da CPA – Relatórios do NDE. Fonte: CPA/UFMG



Considerando a complexidade e diversidade dos cursos e para possibilitar o estudo dos relatórios pela CPA, os últimos relatórios dos cursos, enviados em 2022, foram agrupados em 5 grandes áreas: i) Ciências Agrárias, Exatas e da Terra; ii) Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; iii) Ciências Sociais Aplicadas; iv) Ciências da Saúde e Ciências Biológicas; e v) Engenharias. Os membros da CPA foram divididos em grupos de trabalho de acordo com essas áreas para análise das informações, por extrato. Posteriormente, apresentaram suas observações para toda a CPA que discutiu e elaborou propostas dentro de cada tema, realizando ou dando o encaminhamento necessário, além de elaborar devolutivas que foram enviadas aos cursos.

Resultados e discussão

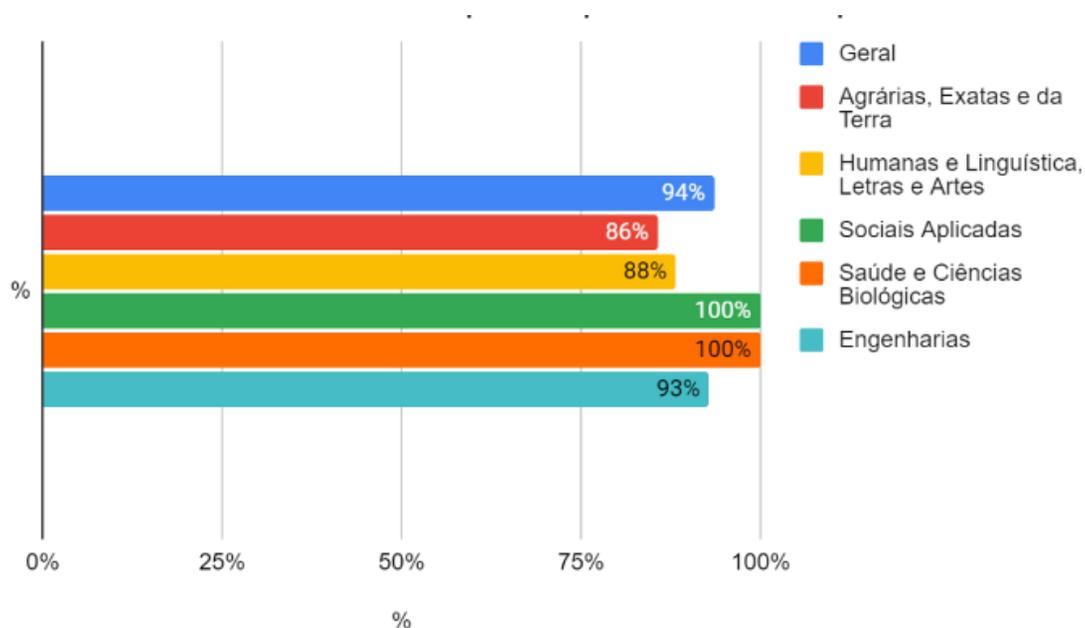
Apresentam-se, aqui, os resultados e uma discussão do trabalho da CPA com os NDEs, considerando-se as respostas obtidas nos relatórios enviados no ano de 2022.

Dos NDEs existentes, 93,6% enviaram seus relatórios. Percebe-se que houve grande adesão dos NDEs que se esforçaram no cumprimento da Resolução, mesmo com a dificuldade do regime de trabalho remoto imposto pela pandemia de COVID-19.

A partir deste número significativo, entende-se que foi possível para a CPA realizar análises representativas das realidades dos Núcleos.

A Figura 3 apresenta o percentual de NDEs que enviaram o relatório, geral (toda UFMG) e por área.

Figura 3. Percentual de NDEs que enviaram o relatório. Fonte: CPA/UFMG



Observou-se que, em relação ao que a Resolução CEPE nº10/2018, de 19 de junho de 2018, que cria o Núcleo Docente Estruturante (NDE) na UFMG, 95% dos NDEs atendem à composição estabelecida de no mínimo de cinco membros. Sobre a periodicidade das reuniões, a referida Resolução estabelece que o NDE deve se reunir, ordinariamente, uma vez a cada semestre. Na UFMG, cerca de 84% atenderam à Resolução, sendo que 30% deles se reuniram mais de 6 vezes.

A CPA entende que os NDEs da UFMG têm se firmado como um órgão vivo, ativo, que propõe, que cria um espaço de trabalho de produção permanente, de acompanhamento e de avaliação. Portanto, um órgão que possui todas essas atribuições não deve funcionar apenas minimamente ou por demanda, devendo planejar suas atividades e prever mais encontros. Desse modo, os NDEs foram estimulados a promoverem mais encontros, através de apontamentos nas devolutivas e nos eventos promovidos.

De maneira Geral, as atividades às quais os NDEs se dedicaram com mais frequência no ano de 2021 foram a avaliação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a elaboração da oferta de Ensino Híbrido Emergencial (EHE), modalidades de ensino impostas pela pandemia de COVID 19. Os NDES também se ocuparam da avaliação e reformulação do PPC e adequação à legislação e normativas pertinentes. Outras atividades, tais como ajustes curriculares e elaboração de resoluções, também foram reportadas.

Observa-se que a atuação está dentro do escopo do NDE, demonstrando que os Núcleos realizaram em boa medida suas atribuições, mesmo considerando o cenário adverso da pandemia. Percebe-se que a reforma imediata visa atender ao aparato normativo que se faz necessária. Análises futuras a partir de outros processos auto avaliativos, como, por exemplo, um estudo da atuação dos egressos, podem indicar a necessidade de outras mudanças curriculares e/ou metodológicas de ensino, não se restringindo apenas ao imposto pelas normativas vigentes.

O contexto pandêmico demandou a realização de atividades específicas de construção e monitoramento do ensino remoto e híbrido. Passada esta fase, e a adequação às normativas urgentes, espera-se o início de uma nova etapa dedicada a análise do curso em um novo cenário mundial e novas propostas para o contínuo crescimento da qualidade acadêmica, inclusive considerando-se dados provenientes do acompanhamento do egresso.

Quando questionados sobre as dificuldades, os comentários registrados indicam um contexto de reformulação curricular para atendimento as novas normativas e aparatos legais, sejam institucionais. Ressalta-se que estas demandas se situam em um contexto de pandemia mundial da COVID-19, em que outras ações emergenciais acabaram por interferir no cumprimento e realização de ações por parte dos NDEs.

De maneira geral, a despeito das dificuldades, a CPA reforçou, em sua devolutiva, a necessidade de se repensar organizações e formas para dar encaminhamento ao escopo de necessidades, sugerindo um planejamento estratégico anual que melhor organize suas demandas. Cerca de 77% dos NDEs relataram ter realizado alguma atividade de autoavaliação dos cursos com participação da comunidade acadêmica. A CPA considera que uma gestão do NDE colaborativa, baseada no compartilhamento de atividades com a comunidade acadêmica, envolvendo os diversos atores, resulta na criação de processos mais reflexivos, democráticos e produtivos.

Importante destacar que as atividades devem ser propositivas, permitindo a observação, reflexão e, principalmente, induzindo ações que contribuam para a consolidação, aprimoramento e cumprimento do proposto no Projeto Pedagógico do Curso.

A CPA considera as ações envolvidas nestas atividades como passos importantes para aproximação entre CPA e NDEs, permitindo intervenções pertinentes, de acordo com a realidade dos cursos.

É importante destacar que o papel dos NDEs como protagonistas no cuidado com seus PPCs tem sido cada vez mais consolidado, sendo a participação ativa destes Núcleos de grande destaque para os Cursos de Graduação da UFMG.

Conclusão

O trabalho da CPA permite que se conheça a realidade dos cursos e NDEs, acompanhe suas atividades, dificuldades e conquistas, apresentando possíveis direcionamentos e ações de melhoria. Percebe-se ainda que, primordialmente, a elaboração do relatório anual deve constituir uma importante atividade de autoavaliação para os próprios NDEs.

A CPA considera que o NDE vai além de um “órgão” de monitoramento do PPC dos cursos, pois também irá propor e conduzir mudanças, com um papel importante em avaliar e contribuir sistematicamente na consolidação do perfil de seus egressos. O NDE tem a possibilidade de criar estratégias na articulação do ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, trabalhando cooperativamente com o Colegiado.

É importante salientar que a organização e planejamento para realização das atribuições e ações dos membros dos NDEs têm se constituído como um grande desafio, diante das diversas demandas institucionais. De maneira geral, a despeito das dificuldades, é possível perceber práticas que se apresentam importantes indicadores para alcançar os objetivos estabelecidos para esse Núcleo.

A CPA contribui para o bom desempenho dos Núcleos em sua função primordial: preservar a atualidade do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em face das demandas e possibilidades do campo de atuação profissional e da sociedade, em sentido amplo, garantindo sua implementação e atualização, a partir da avaliação constante de seus aspectos.

A proximidade da CPA com os NDEs dos cursos de graduação é notória e um diferencial da UFMG. A Comissão incentiva o bom funcionamento deste órgão, promove a escuta e compartilha as boas práticas para que sejam replicadas em âmbito institucional. Ações em conjunto e propostas às instâncias pertinentes têm sido encaminhadas.

Pretende-se, cada vez mais, valorizar o NDE pelo seu papel não só de realizar a avaliação do curso sob uma perspectiva eminentemente acadêmica, mas também dados sobre um dos órgãos de maior relevância no âmbito do curso: sobre ele próprio. Criado com a finalidade de realizar a interseção entre a dimensão do corpo docente e o PPC, é ele o órgão que possibilita a criação da identidade do curso e, por conseguinte, do seu reconhecimento em relação aos cursos oferecidos por outras IES.

Referências

Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm

MEC/Inep, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil (2014). Nota Técnica N° 65 2014 CGACGIES/DAES/INEP/MEC.

UFMG (2018). Plano de Desenvolvimento Institucional. Recuperado em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/>).

UFMG (2014). Resolução CEPE no15/2014 de 23 de setembro de 2014. Recuperado de: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>.

MEC (2017). Novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Portaria N°. 92 de 31 de janeiro de 2014.

Desarrollo social y emocional por medio del arte plástico-visual: aplicación del programa arte/emoción en educación medio superior

Javier González García
jgonzalez@ubu.es | jr2000x@yahoo.es

Resumen

Este trabajo forma parte de una línea abierta de investigación sobre el uso de experiencias significativas de aprendizaje a través de distintos lenguajes artísticos. En este caso, nos vamos a centrar en el arte contemporáneo. Para ello, se ha replicado el programa Arte/Emocional en cuatro escuelas públicas en México y España. La muestra se compone de 80 jóvenes entre 14 y 23 años, escolarizados en centros de Educación Medio-Superior. El proyecto se traduce en una propuesta socioeducativa de intervención e interacción entre las emociones y el arte.

Para evaluar el componente emocional se utiliza la escala TMMS-24, que proporciona información sobre tres factores: Atención a los propios sentimientos; Claridad emocional y Reparación de las propias emociones. La experiencia está basada en un programa informático interactivo, que utiliza fotografías de obras artísticas, pinturas y esculturas y formula preguntas sobre las vivencias emocionales de los personajes. Las preguntas son abiertas y pretenden favorecer procesos cognitivos implicados en la comprensión emocional de la vida diaria. La tarea sigue las siguientes fases: 1) el alumno, de forma individual, responde a las preguntas por escrito, durante 10 minutos; 2) después por parejas se dialoga sobre la interpretación; 3) los alumnos consultan textos de ayuda, para replantear o completar las respuestas y 4) se ponen en común las conclusiones de todos, con ayuda del profesor.

Los resultados parecen apuntar a que, a través de estímulos visuales, el diálogo con sus compañeros, la verbalización de sentimientos el programa puede proporcionar entrenamiento en habilidades como la observación y la alfabetización emocional.

Palabras clave: Educación artística, alfabetización emocional, experiencias significativas de aprendizaje, arte contemporáneo, educación media-superior.

Introducción

Muchos de los problemas con que se encuentran las personas tienen que ver con el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2009), algo que tiene unos efectos altamente negativos, no sólo sobre las personas sino también sobre las sociedades. La educación emocional propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones, “con objeto de capacitar al individuo para afrontar la vida cotidiana” (Bisquerra, 2005: 251). La alfabetización emocional mejora la capacidad que tiene la escuela para enseñar. En concreto, en el ejercicio de la expresión y control de las emociones, en el desarrollo de habilidades interpersonales básicas para el equilibrio social y en técnicas de autocontrol del comportamiento (Bisquerra, 2005, 2009).

En este trabajo nos vamos a centrar en el lenguaje plástico-visual. En nuestra cultura gran parte de los estímulos son de naturaleza visual y táctil. En la actualidad, las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales, pintura, modelado o grabado y otros generados por las técnicas no convencionales, cine, video, instalación, fotografía. De ahí la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes y el análisis crítico de los mensajes icónicos.

Marco teórico y metodológico

La teoría y la práctica educativa reorientada desde el nuevo panorama que nos ofrecen el estudio y aplicación de las emociones enfrenta una serie de obstáculos: la “visión restringida y negativa del propio concepto de emoción, la falta de perspectiva y la escasa formación del profesorado en las dimensiones personales” (Rebollo, Hornillo y García, 2006: pp.14-15).

El primer obstáculo es la enseñanza y difusión de un concepto operativo de emoción. La diversidad de perspectivas no tiene que ser por sí misma un obstáculo (Pallarés-Domínguez, 2021).

El segundo es que los nuevos aportes de inteligencia y educación emocional han empezado a dar algunos resultados, pero son conceptos tan próximos y recientes aún, que seguramente habrá conciencia de su importancia cuando tengamos una mayor perspectiva (Rivero, 2020).

El tercer obstáculo es elaborar o conseguir programas para los alumnos» (Darder y Bach, 2006: 60) olvidando la formación docente necesaria.

El reto que plantea la vida actual y la educación es el de volver a “integrar conocimiento estético y analítico”. Estas formas de conocimiento demandan la presencia de varios elementos en el plan de estudios sobre el desarrollo de las “habilidades imaginativas” necesarias para el proceso de inventar, “igualdad entre las asignaturas”, un plan de estudios “holístico e integrado” que sustituya al conocimiento fragmentado (Brierley, 2013: pp. 10-11).

Con el fin de conceptualizar una unidad de análisis integradora que dé luz sobre los procesos psicológicos que se ponen en juego durante el desarrollo de las actividades artísticas, se retoman distintas aportaciones del constructivismo social. El planteamiento principal es que se produce una transformación, no en las funciones en sí, sino en las relaciones entre ellas. Es decir que se trata de un cambio interfuncional (Vygotski, 1930-1991), permitiendo atender a las funciones psicológicas que se ponen en juego en las actividades artísticas. Emergen nuevas concepciones sobre la emoción, que presentan una forma de vincularla a la educación a través del arte.

Los objetivos de este trabajo se centran en generar un primer acercamiento al carácter generador de las emociones, el lugar de la fantasía y la imaginación, la personalidad y la interrelación de lo afectivo y lo cognitivo. Interesa en particular retomar las categorías sentido y pensamiento emocional como unidades integradoras. Esta metodología se basa en la premisa de que el desarrollo de la Inteligencia Emocional no puede hacerse “exteriormente al alumno”, con explicaciones teóricas.

La naturaleza de estas destrezas, la comprensión, la empatía, la observación de los motivos de otros, exige que los procesos surjan “desde experiencias emocionales personales, elicitadas por las imágenes” (Coan y Allen, 2007, pp. 34). Ni siquiera se pueden trabajar exteriormente al grupo, pues el modelado y la imitación juegan un papel importante en la formación de habilidades para la interacción social. La reflexión compartida permite la cristalización de actitudes positivas. Por ello, las ayudas no construyen respuestas terminadas, sino propician una vía de reflexión, abierta al diálogo.

A partir del programa Arte/Emocional (Boyano y López de Villalta, 2009), se ha replicado la experiencia en cuatro escuelas públicas en México y España. La experiencia está basada en un programa informático interactivo, que utiliza fotografías de obras artísticas, pinturas y esculturas, y formula preguntas sobre las vivencias emocionales de los personajes. Las preguntas son abiertas, para fomentar la creatividad y la imaginación, o el “pensamiento lateral” (De Bono, 1991), y pretende favorecer procesos cognitivos implicados en la comprensión emocional en la vida diaria. En Arte/Emocional, las pinturas o esculturas constituyen el estímulo inicial, a partir del que los participantes imaginan qué está ocurriendo, de modo análogo a una situación social, en la que se infiere, a partir de información sensorial, qué emociones están presentes, para actuar en consecuencia.

La muestra del estudio se compone de 80 jóvenes entre 14 y 23 años, escolarizados en centros de Educación Medio-Superior. Para evaluar el mundo emocional interior se utiliza la escala TMMS-24 (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), que proporciona información sobre tres factores: Atención a los propios sentimientos (Percepción); Claridad emocional (Comprensión) y Reparación de las propias emociones (Regulación). Se aplica la experiencia a lo largo de 3 meses, en una sesión semanal de una hora. Los alumnos están situados en clase formando parejas, que disponen de un ordenador. La tarea sigue las siguientes fases (Boyano y López de Villalta, 2009: p. 524):

- Cada alumno de forma individual, responde a las preguntas por escrito durante 10 minutos.
- Cada pareja dialoga sobre la interpretación, para favorecer la expresión de sentimientos, y desarrollar un lenguaje descriptivo sobre el mundo emocional.
- Los alumnos consultan textos de ayuda, que permite replantear, o completar las respuestas. Las ayudas son abiertas se organizan como sugerencias.
- Se ponen en común las conclusiones de todos, con ayuda del profesor.

El programa se divide en 4 series, con diferentes niveles de dificultad:

Serie "Clásicos". Las obras forman parte de la historia de la pintura (Figura 2). Son de carácter figurativo, plantean una lectura fácil icónica y trabajan conceptos básicos en alfabetización emocional. Los trabajos recogen las emociones básicas, el alumno debe desarrollar habilidades para reconocerlas, percibir las y explicar sus manifestaciones externas.

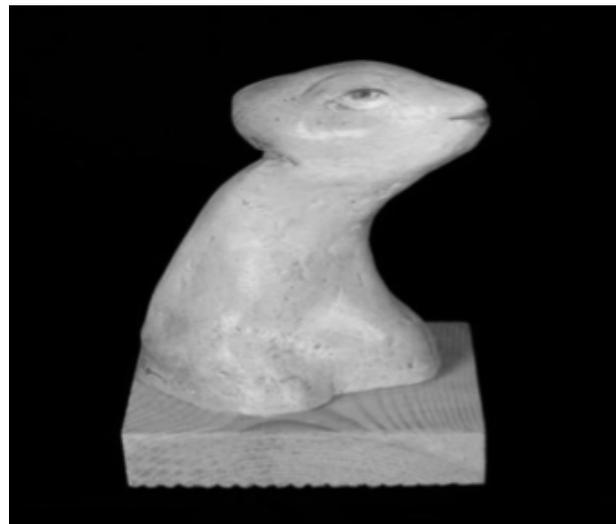
Figura 1. Ansiedad. Edward Munch



Ciclo "Emociones en la música". Se presentan fragmentos musicales, tomados de obras clásicas. Se pretende trabajar el primer nivel de alfabetización emocional, que es la identificación de las emociones básicas. Dada la naturaleza abierta de las composiciones instrumentales, fomenta la imaginación y el pensamiento lateral.

Serie “Perfiles de Mujeres”. Las obras son figurativas. Los personajes aparecen masculinos y femeninos, para fomentar diferentes interpretaciones (Figura 2). Se hace reflexión sobre las relaciones de género y el universo emocional que las rodea. Los trabajos representan la existencia de conflictos y frustraciones en el mundo real, y las tareas cuestionan al estudiante sobre las posibilidades de afrontamiento. Se da prioridad al trabajo en el campo de las relaciones y el autocontrol.

Figura 2. “Perfiles de mujeres”



Ciclo “Reflexión sobre los valores en el mundo actual”. Es el nivel avanzado. Las obras son escultóricas. Combinan lo figurativo con lo simbólico y requieren una formación previa para facilitar su interpretación. Se centra en el papel de las emociones en la convivencia. Se plantean conceptos afines, como la violencia, la desconfianza, o la relación del hombre con su entorno. Se pretende desarrollar habilidades para percibir y comprender sentimientos complejos o contradictorios. Las ayudas son sutiles, el alumno debe volver a interrogarse sobre las emociones, la asimilación de su significado y la utilidad social.

Resultados

Aunque las diferencias no sean significativas entre el pretest y postest, en los resultados se observa un ligero aumento en cada una de las escalas (Percepción, Comprensión y Regulación), de forma más pronunciada en la variable percepción (tabla 2). Parece ser que las acciones del programa apuntan a la aparición de una sensibilización inicial.

Tabla 1. Prueba de Mann-Whitney de las diferentes escalas.

Escalas	Pre-test	Postest
Percepción	.398	.464
Comprensión	.533	.572
Regulación	.386	.402

$p > 0.05$. Fuente: elaboración propia.

Los resultados parecen apuntar a que el programa puede proporcionar entrenamiento en habilidades relacionadas con la observación y reflexión sobre las emociones de forma continuada. El gran número de estímulos visuales, el diálogo con sus compañeros, la verbalización de sentimientos habría podido evocar procesos internos de reflexión, reflejados en estas dimensiones.

Las artes visuales y la música pudieran funcionar como un mecanismo de regulación emocional, en la medida que produjeron en los participantes una sensibilización inicial acerca de la percepción de sus emociones. Las habilidades específicas de la regulación emocional se relacionan con entender, identificar y etiquetar las emociones, ya que refuerzan una determinada actitud para cambiarla y, con ello, generan una transición que mejore las emociones extremas en el ámbito de la regulación.

Parece ser que cuando las personas dedican tiempo a una expresión artística, también realizan una reflexión interior (Belén, 2019). El arte parece funcionar como un simulador emocional: introduce al observador en una situación ficticia, y plantea una serie de interrogantes sobre la escena, al igual que ocurre en diferentes situaciones sociales. Las habilidades para percibir y comprender el sentido de las emociones, incorporadas en un rostro pintado, o en la mirada de una escultura, han de ser posteriormente transferibles a la vida, y a las relaciones interpersonales (Boyano y López de Villalta, 2009, p. 528).

En cuanto a la música, en concreto, al pedir al alumnado que exponga las emociones que su escucha le sugiere, o bien invente una historia en función de lo que el alumno sugiera o sienta, se permite y favorece acceder como experiencia de construcción de significados: “puente sensibilizador y como fuente de conocimiento y placer” (Díaz, 2010: 550).

Así mismo se observa una ampliación y profundización del vocabulario emocional, a partir de las actividades anteriores en las que puede recogerse una variedad de términos relacionados con las emociones que los alumnos emplean, puede realizarse un debate acerca de su significado y utilización. Palabras como respeto, miedo, valor, fuerte, cobarde... ¿qué diferencia hay entre tenerle miedo y respeto a una persona?, ¿la persona que es valiente nunca tiene miedo?, ¿se puede ser fuerte en todo momento?, ¿es igual tener miedo que ser cobarde?, ¿de qué otra manera podríamos decir cobardía? ¿Es lo mismo estar alegre que estar ilusionado?, ¿cómo describirías a una persona feliz? (Olmedo, 2009: p. 15; Boyano y López de Villalta, 2009).

El fomento del manejo emocional ha sido clave. Manejar las emociones como proceso de aprendizaje en el ámbito escolar, podría considerarse sinónimo de motivación. Y dos motores de esta motivación intrínseca son la curiosidad y los retos personales (Seco, 2015).

Por último, emerge la figura del artista-pedagogo, que es poco conocida en el contexto universitario. A pesar de que son frecuentes las referencias al “arte de enseñar” relacionadas con profesionales expertos en el manejo de situaciones de “la incertidumbre, la indeterminación, la singularidad y el conflicto” (Montané, 2009: p. 123), no es habitual encontrar docentes que apliquen experiencias basadas en este tipo de experiencias en la universidad. En la figura del profesorado-artista se reconoce un saber docente que incorpora un pensamiento, unas estrategias y unas técnicas susceptibles a ser estudiadas (Motos y Navarro, 2021).

Conclusiones

El desarrollo del programa Arte/Emocional parece influir en la percepción emocional, que juega un papel importante en la realización de un proceso de comprensión y regulación, que para ser logrados en su conjunto requieren mayor trabajo y número de sesiones. La percepción es relevante para el inicio y el desarrollo de la regulación emocional.

La revisión teórica y los primeros resultados convergen en tres aspectos claves:

- **Autoeficacia creativa:** la confianza en la capacidad y competencia de uno mismo para ser productivo es un gran estímulo. Este tipo de autoeficacia fomenta la curiosidad y la capacidad de asumir riesgos intelectuales (Beghetto, R. y Kaufmann, 2010).

- **Libertad y seguridad psicológicas.** Para mantener la autoeficacia creativa debe haber un ambiente de apoyo. Espacio para tener el derecho al error sin consecuencias negativas, para poder aprender. Los espacios de formación creativa deben de ser, en definitiva, un lugar seguro en el que equivocarse, del que deben tomar nota escuelas y universidades. De hecho, “una institución educativa creativa es incompatible con el miedo a la autoridad, especialmente cuando es al profesor a quien se considera la autoridad” (Romo, 2013: p. 7).
- **Aprendizaje o resolución de problemas lúdicos.** Además del placer y la diversión, poner en interacción juego y aprendizaje suele beneficiar el desarrollo evolutivo (Nickerson, 2010). Es importante no olvidar las fuertes conexiones que vinculan el juego con la creatividad y el mundo de posibilidades que abren (Del Río y Álvarez, 2007), conceptos claves para futuras investigaciones, aspectos que desarrollaremos en siguientes trabajos.

Una de las variables que ha de tenerse en cuenta para futuras investigaciones es involucrar padres de familia y profesores que ayuden a favorecer el desarrollo de habilidades en regulación emocional y durante un tiempo prolongado, con mayor número de sesiones. Entre las limitaciones del estudio se puede mencionar que la muestra de la población especial es pequeña debido a las dificultades de acceso, por tanto, es preciso realizar nuevas investigaciones con análisis estadísticos de avance que evidencien las diferencias de las variables de forma significativa y, por tanto, permitan confirmar los hallazgos obtenidos en el presente estudio.

Referencias bibliográficas

Beghetto, R. & Kaufmann, J. (2010). *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University.

Belén, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula*, 29, 18-29.

Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.

Boyano, J. T. y López de Villalta, C. (2009). *Arte/Emocional: una experiencia educativa de alfabetización emocional*. En *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Libro de Resúmenes del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (pp. 531-536). Fundación Marcelino Botín.

Brierley, D. (2013). Investigando lo vivido. Experiencias escolares que inciden en la revelación de una profesión creativa. Plataforma Educativa. Fundación Marcelino Botín.

Colmenero, V. C., García, P. Á. C., & Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 410-410.

Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84.

De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Paidós.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*.

Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(6), 543-551.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (2010). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT). Adaptación española de N. Extremera y P. Fernández-Berrocal (2009). Madrid: TEA.

Montané, A. (2009). Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>.

Moscatel, L. R. (2021). El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo. *Desbordes*, 12(1), 116-136.

Motos, T., & Navarro, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (10), 109-125.

Nickerson, R.S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. En Beghetto, R. y Kaufmann, J. *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 132-65). Cambridge University Press.

Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización. Libro de Resúmenes. III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Marcelino Botín.

Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33 (2), 87-106.

Rebollo, M. A; Hornillo, I. y García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. Revista Electrónica de Teoría de la Educación, 7 (2), 28-44.

Rivero, A. (2020). La educación emocional en el contexto escolar. Estudio de caso de un proyecto de educación emocional y resolución de conflictos. Trabajo Fin de Máster, universidad de las Islas Baleares.

Seco, R. N. (2015). Buenas prácticas y arte inclusivo en la Universidad: la figura del artista-pedagogo y metodologías innovadoras/Good practices and inclusive Art at the University: the image of the Artist/Teacher and Innovative Pedagogies. Arteterapia, 10, 281.

Avaliação Institucional: construção de culturas em diferentes contextos universitários

Fabiane Adela Tonetto Costas
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil

Resumo

O texto que segue objetiva analisar o resultado de duas campanhas de avaliação implementadas entre os anos de 2020 e 2021 junto aos acadêmicos dos cursos de pós-graduação do Centro de Educação da UFSM. Estas aconteceram durante a pandemia ocasionada pela COVID 19, que tornou compulsório o ensino remoto na instituição, como medida sanitária. Naquele momento o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) teve como objetivo “manter a conexão e a comunicação entre docentes e discentes durante este período e foi orientado pelas Instruções Normativas 02/2020 e 03/2020 da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)” (CPA, 2021, s/p). As disciplinas e atividades de ensino e de aprendizagem ocorreram por meios digitais como Moodle, e-mail, Classroom, grupos em redes sociais, e outras tecnologias utilizadas para dar continuidade ao processo.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Pós-graduação. Pandemia.

Introdução

Na data de 30 de janeiro de 2020, a OMS determinou ser a COVID-19 uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o nível mais elevado de advertência da Organização, de acordo com Regulamento Sanitário Internacional. Para tal considerou-se diversos elementos epidemiológicos, abrangendo o potencial de transmissão, a população vulnerável, a gravidade da doença, a potência de impacto em viagens internacionais, dentre diversos fatores pertinentes.

Em 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, pronunciou-se preconizando ser a COVID-19 uma pandemia. E, em 05/05/2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) certificou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19[1].

Essa decisão influenciou de maneira inconstante a humanidade e seus processos relacionais, dentre eles os processos educativos e educacionais, tornando compulsório, em diversos países do mundo, o ensino remoto. No Brasil, em dia 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior pertencente ao sistema federal de ensino. Esta Portaria recebeu adaptações e acréscimos das Portarias nos 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020[2].

Assim, entre os anos de 2020 a 2022, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atendendo às diferentes normativas federais insitui o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) teve como objetivo “manter a conexão e a comunicação entre docentes e discentes durante este período e foi orientado pelas Instruções Normativas 02/2020 e 03/2020 da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)” (CPA, 2021, s/p). O REDE tornou-se compulsório na instituição no mês de agosto de 2020, a partir da Resolução 024/2020 (UFSM, 2020), sendo revogado pela Resolução UFSM N.079/2022(UFSM, 2022).

Durante o tempo em que vigorou o REDE, a Comissão Setorial de Avaliação do Centro de Educação, a CAICE/CSA-CE, continuou a realizar campanhas de Avaliação e Autoavaliação Institucional, ainda que de forma remota, durante os anos de 2020 e 2021. Portanto o objetivo deste texto é analisar o resultado de duas campanhas de avaliação implementadas entre os anos de 2020 e 2021, junto aos acadêmicos dos cursos de pós-graduação do Centro de Educação da UFSM.

[1] Si bien la categoría de Pedagogías decoloniales nombra un espacio epistemológico aún en proceso de construcción y legitimación, podríamos entender con Diaz M. (2010), que prefiere la denominación de Pedagogías en claveFonte: <https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19>. Acesso em 14/8/2023

[2] Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14/8/2023 decolonial, que engloba aquellas propuestas de reflexión crítica sobre los fenómenos educativos que se sostienen en diálogo con los aportes del pensamiento decolonial.

Metodologia, procedimentos e instrumento

O processo de Avaliação Institucional, ocorreu através do questionário “Percepção Discente sobre o REDE” 2020-1, ocorrido entre 16 de junho e 03 de julho de 2020 e foi desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFSM). Em paralelo, a CAICE/CSA-CE realizou uma sensibilização junto à comunidade acadêmica com a intenção de ressaltar a relevância deste processo de Autoavaliação Institucional para a comunidade acadêmica como um todo.

E, de modo diferente ao que costumava acontecer na instituição, no primeiro semestre de 2020 não houve o processo de Avaliação do Docente pelo Discente. Todavia, perspectivando obter-se um diagnóstico a respeito da participação e o aproveitamento do REDE, a UFSM efetivou duas pesquisas de avaliação com instrumentos adaptados ao momento, uma no primeiro e outra no segundo semestre de 2020, que será denominado 2020-1 e outra em 2020-2, que foi aplicada em 2021. A primeira foi um questionário respondido pelos discentes e a segunda abarcou os professores e estudantes dos níveis médio/técnico, graduação e pós-graduação da Instituição. Na UFSM, naquele momento de pandemia, a fase da sensibilização foi realizada de modo digital, na página da instituição e o envio de convite aos docentes e estudantes por meio de mensagens institucionais. No Centro de Educação, a CAICE/CSA-CE divulgou o processo de avaliação por meio dos representantes de cada segmento (Setores, Departamentos Didáticos e DACE), em espaços oportunizados pelas reuniões de departamentos didáticos, envio de e-mails e mensagens nas redes sociais para a comunidade acadêmica (Docentes e Discentes), incentivando e convidando-os a participarem do processo.

O questionário online utilizado continha 7 dimensões, a saber: (1) seu ambiente e infraestrutura; 2) sua participação no REDE; 3) aspectos pedagógicos relacionados ao REDE; 4) situações relacionadas a sua participação no REDE; 5) sobre o REDE e o seu envolvimento; 6) suas condições de participação no REDE; e, 7) próximos passos nas atividades acadêmicas.

Cada dimensão se subdividia em questões, a saber: a 1 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5 fechadas); a 2 (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6 fechadas), a 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6 fechadas), a 4 (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6 fechadas), a 5 (5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 e 6.6 fechadas), a 6 (6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8 fechadas e a 6.9, aberta) e 7 (7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10 fechadas e a 7.11, aberta), totalizando 48 questões. Para as dimensões de 1 a 7 foram considerados todos os respondentes dos cursos chegando-se a uma média de avaliação por questão. As dimensões 6 e 7 continham, cada uma, uma questão aberta. Estas questões (6.9 e 7.11) não foram analisadas por frequência de conteúdo, visto que, no Centro de Educação, não foram encontradas respostas às questões abertas.

As respostas das questões 6.9 (Há outras situações ou necessidades que preciso resolver para poder participar. Quais?) e 7.11 (Se você tem comentários que poderão contribuir com a melhoria da atuação da UFSM em relação ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais - REDE, utilize o espaço abaixo), eram de livre descrição e, por não serem encontradas respostas não foram classificadas em categorias, ou seja, sem a avaliação qualitativa que orienta com mensagem “Positiva”, “A melhorar” e/ou “Neutra”.

Este instrumento continha perguntas com uma escala que variava de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Se o respondente não se sentisse à vontade para responder, poderia eleger a resposta “Não sei” ou “Não se aplica”. Algumas questões possuíam itens de múltipla escolha, podendo optar livremente, e outras cuja opção é “Sim” ou “Não”. O cálculo foi realizado partindo das médias das questões estabelecendo a ponderação[3] conforme possibilidade de resposta estabelecida. Para a análise estatística foi utilizado o Software Microsoft Word 2016 e o Software Microsoft Office Excel - versão 2016, sendo os resultados apresentados de forma gráfica e tabulada.

Resultados

Especificamente em relação à pós-graduação o Centro de Educação da UFSM possui seis cursos que são: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGE), Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (MPTER), Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST) e Especialização em Gestão Educacional. Nessa campanha houve a participação de 138 estudantes, que representavam 9,92% do total de estudantes do CE na época. Segue quadro demonstrativo:

Quadro 1: Participação Discente da Pós-graduação do Centro de Educação por curso (2020-1)

	CURSO	PARTICIPANTES	RESPONDENTES	%
	TOTAL DE ESTUDANTES DO CE	1391	387	27,8
1	Programa Especial de Formação de Professores	155	55	35,5
2	Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede	50	19	38
3	PG Educação - Doutorado	133	22	16,5
4	PG Educação - Mestrado	66	17	25,8
5	PG em Gestão Educacional - Especialização	54	10	18,5
6	PG em História em Rede Nacional - Mestrado	23	2	8,7
6	PG em Políticas Públicas e Gestão Educacional	57	13	22,8

Fonte: CPD/UFSM, 2020.

[3] Entre o Concordo Totalmente (6) e Discordo Totalmente (1). Ressalta-se que as opções “Não sei”, “Não se aplica”,

No que tange particularmente às percepções dos estudantes os discentes de quatro dos seis cursos de pós-graduação do Centros de Educação entenderam como aspectos positivos do REDE seus aspectos pedagógicos, que eram os prazos estipulados pelos(as) docentes para realização das tarefas foram adequados; as leituras e/ou tarefas propostas foram em quantidade adequada; se houve disponibilidade dos(as) docentes para tirar dúvidas sobre o conteúdo abordado; se os (as) professores(as) mostraram-se compreensivos(as) com as situações individuais levadas pelos alunos em função da situação de distanciamento e se o material didático disponibilizado foi adequado.

Contudo apontaram como pontos a melhorar a dimensão ambiente e infraestrutura, que se subdividia em: se a internet a que tenho acesso é de boa qualidade; se o equipamento que eu tenho disponível (computador, celular ou outros) é adequado para o estudo; se encontrei dificuldades psicológicas devido ao período de distanciamento social; se tive algum tipo de problema de saúde relevante durante o período de distanciamento social e se meu contexto familiar, econômico, ou de trabalho dificulta a continuidade dos estudos. A seguir o quadro síntese que evidencia as percepções deste segmento discente.

Quadro 2: Síntese das percepções dos estudantes por Curso de Pós-Graduação (2020.1)

PESQUISA	Dimensão QUANTITATIVA	
	POSITIVA	A MELHORAR
Curso PG		
PPGE - Doutorado	Aspectos pedagógicos relacionados ao REDE	Seu ambiente e infraestrutura
PPGE - Mestrado	Aspectos pedagógicos relacionados ao REDE	Seu ambiente e infraestrutura
MPTER	Sua participação no REDE	Próximos passos nas atividades acadêmica
PROFHIST	Aspectos pedagógicos relacionados ao REDE	Sua participação no REDE
PPPG	Aspectos pedagógicos relacionados ao REDE	Seu ambiente e infraestrutura
Gestão Ed. - Especialização	Sua participação no REDE	Próximos passos nas atividades acadêmicas

Fonte: Relatório Técnico CAICE/CSA-CE (2020-1)

Que algumas questões possuíam como itens de múltipla escolha, podendo marcar livremente, e outras cuja opção é “Sim” ou “Não”, não serão avaliadas pela ponderação.

Na segunda avaliação realizada em 2020-2 participaram 151 discentes, que representavam 10,9% do total de estudantes do CE matriculados naquele período. Cabe ressaltar que, embora a participação tenha aumentado em números absolutos, o segundo semestre tem como característica um número maior de discentes matriculados, o que não se confirmou, devido à evasão ocasionada pela pandemia, que em 2020 chegou a 19, 80% (UFSM, 2020). Segue quadro demonstrativo:

Quadro 3: Participação Discente do Centro de Educação por curso (2020.2)

	CURSO	PARTICIPANTES	RESPONDENTES	%
	Centro de Educação	1.377	338	24,5
1	Programa Especial de Formação de Professores - PEG	142	36	24,6
2	Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede	49	12	24,5
3	PG Educação - Doutorado	149	41	27,5
4	PG Educação - Mestrado	66	23	34,8
5	PG em Gestão Educacional - Especialização	44	11	25
6	PG em História em Rede Nacional – Mestrado Profissional	19	3	15,8
7	PG em Políticas Públicas e Gestão Educacional	80	25	31,3

Fonte: CPD/UFSM, 2021

Concernente às percepções sobre o REDE, os discentes de cinco dos seis cursos de pós-graduação do Centro de Educação entenderam como aspectos positivos do REDE seus aspectos Infraestrutura acadêmica/pedagógica e atendimento no curso pedagógicos, que se referiam às Plataformas virtuais de ensino-aprendizagem; ao acervo bibliográfico digital; à disponibilidade de atendimento pela secretaria do curso; ao atendimento realizado pela secretaria do curso; às informações sobre as rotinas acadêmicas (matrícula, disciplinas, aproveitamento, trancamento, etc.) e à atuação da coordenação do curso. Também destacaram positivamente a dimensão processo ensino-aprendizagem, que se desdobra em material didático (livros, artigos, vídeos, textos, links, arquivos, leituras complementares, etc.); videoaulas gravadas (aulas assíncronas); aulas online (síncronas); facilidade para obter esclarecimentos, orientações e respostas a dúvidas; metodologia de ensino-aprendizagem; adequação das avaliações ao conteúdo abordado durante o semestre; estratégias de avaliação de aprendizagem utilizadas (trabalhos, provas, etc.)

Todavia seis cursos indicaram, novamente, como pontos a melhorar a dimensão ambiente e infraestrutura, que se subdividia em: se a internet a que tenho acesso é de boa qualidade; se o equipamento que eu tenho disponível (computador, celular ou outros) é adequado para o estudo; se encontrei dificuldades psicológicas devido ao período de distanciamento social; se tive algum tipo de problema de saúde relevante durante o período de distanciamento social e se meu contexto familiar, econômico, ou de trabalho dificulta a continuidade dos estudos. Nesse sentido a pesquisa de Silva, Goulart e Cabral (2021, p. 407) constatou que “a inviabilidade de acesso à rede de internet, o que gerou impactos no processo de aprendizagem dos estudantes e nos modos de relação com os diferentes contextos formativos”. Da mesma forma Rodrigues (2023, p.133) demonstrou que o ensino remoto afetou de modo negativo o processo de ensino e aprendizagem, as questões emocionais e financeiras e “evidenciou muitas fragilidades e deficiências, sobretudo para aqueles que não tinham condições econômicas”. Dois cursos destacaram como ponto a melhorar a dimensão: oportunidades de aprendizagem complementar. Outro ainda considerou a dimensão próximos passos nas atividades acadêmicas. A seguir o quadro síntese que evidencia as percepções deste segmento discente.

Quadro 4: Síntese das percepções dos estudantes por Curso de Pós-Graduação (2020.2)

PESQUISA Curso PG	Dimensão QUANTITATIVA	
	POSITIVA	A MELHORAR
PPGE Doutorado	- Infraestrutura acadêmica/pedagógica e atendimento no curso; - Processo de ensino- aprendizagem; - Sobre o REDE e o seu envolvimento - Aspectos pedagógicos	- Seu ambiente e infraestrutura.
PPGE - Mestrado	- Infraestrutura acadêmica/pedagógica e atendimento no curso; - Processo de ensino- aprendizagem; - Situações relacionadas a sua participação no REDE; - Sobre o REDE e o seu envolvimento - Aspectos pedagógicos complementares.	- Seu ambiente e infraestrutura.
MPTER	- Infraestrutura acadêmica/pedagógica e atendimento no curso; - Processo de ensino- aprendizagem; - Situações relacionadas a sua participação no REDE; - Sobre o REDE e o seu envolvimento; - Aspectos pedagógicos complementares; - Próximos passos nas atividades acadêmicas.	- Seu ambiente e infraestrutura.
PROFHIST	- Seu ambiente e infraestrutura; - Infraestrutura acadêmica/pedagógica e atendimento no curso; - Processo de ensino- aprendizagem; - Situações relacionadas a sua participação no REDE; - Sobre o REDE e o seu envolvimento - Aspectos pedagógicos complementares.	- Oportunidades de Aprendizagem complementar; - Próximos passos nas atividades acadêmicas.
PPPG	Infraestrutura acadêmica/pedagógica e atendimento no curso; - Processo de ensino- aprendizagem; - Situações relacionadas a sua participação no REDE; - Sobre o REDE e os eu envolvimento; - Aspectos pedagógicos complementares - Próximos passos nas atividades acadêmicas.	- Seu ambiente e infraestrutura.
Gestão Ed. Especialização	- Processo de ensino-aprendizagem; - Sobre o REDE e o seu envolvimento; - Aspectos pedagógicos complementares.	- Seu ambiente e infraestrutura; - Oportunidades de aprendizagem complementar.

Fonte: Relatório Técnico CAICE/CSA-CE (2020-2)

Considerações Finais

Este texto teve como escopo a apresentar, a partir dos dados da Avaliação Institucional – Percepção Discente sobre o REDE - 2020-1 e 2020-2, as decorrências da modalidade de ensino remoto para os discentes de seis cursos de pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Os relatórios consultados revelam que, no Centro de Educação, os discentes, de modo geral e os da pós-graduação, particularmente, avaliaram positivamente as dimensões: Infraestrutura e atendimento no curso e Processo de ensino-aprendizagem, pontuando cada item positivamente bem melhor que a média da instituição.

Já os maiores impactos vivenciados por esta parcela do corpo discente durante a pandemia e o ensino remoto, que foi operacionalizado pelo REDE, referem-se dificuldades nos estudos; problemas de saúde e dificuldades psicológicas e financeiras o que corrobora com diversas investigações realizadas nacionalmente.

Em síntese, apesar do ensino remoto como compulsoriedade haver sido revogado nas instituições de educação superior brasileiras, ainda é possível observar seus efeitos nos processos avaliativos institucionais realizados quando do retorno presencial, o que suscita novos questionamentos sobre o uso das tecnologias de forma massiva e intensa.

Referências

Rodrigues, A. R. S. (2023) Impactos na educação superior e o uso das tecnologias digitais durante da pandemia do novo coronavírus. *Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino*, n15, jul, 133-149. <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i15.39494>

Silva, J., Goulart, I. do C. V., & Cabral, G. R. (2021). Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(2), 407–423. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14238>

UFSM. Centro de Processamento de Dados. (CPD – UFSM). Observatório da Evasão. Santa Maria, 2021/2. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/cpd/observatorio-evasao> Acesso em 14/8/2023

UFSM. Centro de Processamento de Dados. (CPD – UFSM). Relatório da Avaliação Docente Comissão Própria de Avaliação. 2º semestre, 2021. Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/rede/>. Acesso em 24 jul. 2021.

UFSM. Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação/CPA, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/2020/07/16/estudantes-da-ufsm-avaliam-o-regime-de-exercicios-domiciliares-especiais-rede/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Universidade Federal de Santa. Maria. Relatório Técnico. Percepção Discente sobre o REDE 2020.2. Comissão Setorial de Avaliação do Centro de Educação. CAICE/CSA-CE <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/csace/relatorios>. Acesso em 14/8/2023

Universidade Federal de Santa. Maria. Relatório Técnico. Percepção Discente sobre o REDE 2020.1. Comissão Setorial de Avaliação do Centro de Educação. CAICE/CSA-CE <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/csace/relatorios>. Acesso em 14/8/2023

Universidade Federal de Santa Maria . Centro de Processamento de Dados. (CPD – UFSM). Relatório da Avaliação Docente Comissão Própria de Avaliação. 1º semestre, 2020. Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/rede/>. Acesso em 24 mai. 2021.

Universidade Federal de Santa Maria. Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação/CPA,2020.Disponível em:<https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/2020/07/16/estudantes-da-ufsm-avaliam-o-regime-de-exercicios-domiciliares-especiais-rede/>. Acesso em: 24 mai. 2021.

**Metodologías
de investigación e
innovación educativa**

Una investigación basada en las artes. Las narrativas ficcionales en la formación identitaria de la juventud

Miriam González Álvarez
Universidad de La Laguna
mgonzaal@ull.edu.es

Resumen

La saturación visual en la época contemporánea afecta nuestra manera de ser y estar en el mundo, la imagen gobierna nuestra realidad generando cambios en nuestra autopercepción individual y colectiva. Ante este paradigma, en nuestro estudio planteamos un análisis crítico visual de una experiencia artístico-educativa realizada con alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España) para (tratar de) observar los desplazamientos afectivos que se producen al poner en relación el discurso mediático y la formación identitaria de nuestro alumnado. Para el desarrollo del análisis, se siguen los “sistemas de psicoanálisis” basados en las Metodologías Visuales de Gillian Rose para analizar las gramáticas visuales y discursivas de las imágenes mediáticas, utilizándolas como medio fiable de recogida y análisis de resultados. De esta manera, las narrativas ficcionales seleccionadas se muestran como contenedores de sentido que son utilizados por el espectador como repertorios de subjetividad y referencias simbólicas en su proceso de autoidentificación. Los resultados obtenidos indicaron que la representación mediática sigue legitimando y reiterando arquetipos estereotipados de ciertos colectivos, los cuales designan una serie de patrones y rasgos normativos que homogenizan la mirada y que hacen que ciertos rostros seas ausentes desde la presencia hegemónica de solo cierta parte de la población.

Palabras clave: Contenido visual, repertorios de subjetividad, referencias simbólicas y adolescencia.

Introducción

En la época premoderna, la cultura se basaba en la palabra. La identidad individual era compuesta desde la construcción narrativa colectiva (Herrerros, 2019). Pero en la modernidad, con la aparición de la imagen, la cultura se vio desplazada hacia el terreno de lo visual (Fontcuberta, 2016). Ahora, en la sociedad posmoderna, las personas construimos nuestra identidad en un proceso negociado con la visualidad dominante. La pantalla se ha transformado en uno de los principales agentes socializadores y el aprendizaje, por su parte, se ha empezado a desarrollar a partir de la imagen (Ramon, 2017). Las imágenes nos muestran cómo es el mundo, cómo son los otros y, en definitiva, cómo somos nosotros. Las imágenes se han vuelto el principal relato para la interpretación mediática y mediada del entorno (Ramon, 2019). Los fenómenos visuales se han establecido en nuestra vida diaria, afectando, en gran medida, a nuestra manera de estructurar y categorizar el mundo físico, estableciendo una separación entre lo real y lo representado (Echavarren, 2010).

A principios de nuestro siglo, Craig (2001) coincidía con Deleuze y Guattari (1973) y reflexionaba sobre los efectos que podrían generar en la adolescencia los medios de comunicación masiva. Este autor pensaba que la juventud era particularmente vulnerable a la interacción con estos medios debido al rápido desarrollo de sus capacidades físicas y cognoscitivas. Siguiendo a Arnett (1995) exponemos a continuación una tabla que recoge los distintos usos que la adolescencia hace de los medios:

Figura 1: Tabla que recoge los usos expuestos por Arnett (1995) de los medios de comunicación durante la adolescencia. Fuente: Elaboración propia

Usos de los medios en la adolescencia	
Categoría	Descripción
Entretenimiento	Consumo de cultura popular en el tiempo libre.
Formación de la identidad	A través de los medios la juventud elabora aspectos importantes de su identidad, sobre todo, aquellos relacionados con la identidad de género, la identidad sexual y la identidad vocacional.
Experimentación de sensaciones	Con el uso del contenido visual la juventud recibe distintos estímulos de carácter emocional.
Escapismo	Los medios son usados como forma de superar emociones negativas y escapar de la realidad.
Identificación con la cultura adolescente	El consumo de determinado contenido visual proporciona al individuo la sensación de estar en relación con su grupo de iguales, compartiendo diversos valores e intereses.

Por tanto, y coincidiendo con Gómez (2016), podemos concluir que la mayoría de los especialistas reconocen los medios de comunicación como un potente agente socializador. Debemos entender que en nuestra época posmoderna los agentes socializadores se han incrementado a los tradicionales – la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc. – y se han añadido aquellos otros de carácter mediático – medios de comunicación, redes sociales, etc. – los cuales también influyen en la configuración de la identidad contemporánea (Gómez, 2016). Además, podemos añadir que los medios visuales no moldean y modifican las identidades, sino, en cambio, ofrecen patrones de comportamiento, valores e identificación, los cuales son incorporados y utilizados por la población (França, 2001). En su libro, *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, González (1988) nos habla de dos niveles dentro de la construcción identitaria: en primer lugar, el sujeto se construye en la relación imaginaria; en segundo lugar, el sujeto se introduce en el orden simbólico. A este respecto, podríamos exponer la capacidad de afectación de los medios visuales, pero no de creación identitaria. Diversas autoras nos han expuesto que la identidad en formación necesita de modelos con los cuales identificarse (França, 2001; Gómez, 2016) y, sin duda, los relatos audiovisuales se han instaurado como un factor primordial para buscar referencias con las que construir la identidad (Falcón y Díaz-Aguado, 2014).

Con el cambio en el paradigma de las comunicaciones y las relaciones sociales, la identidad se ha abierto a un abanico cada vez más amplio de características identitarias. Nos encontramos en el momento del nacimiento de las “subjetividades posfordistas” (Sicilia, 2019), el momento en el que la identidad se debate contra su propia definición y se convierte en un término flexible y nómada (Braidotti y Fisher-Pfeiffer, 2015). En nuestra época posmoderna no debe concebirse la formación juvenil al margen de lo cultural (López et al., 2019), pero tampoco se debe suponer que la juventud se supedita a la cultura que pertenece, ya que no somos productos pasivos de nuestra cultura, sino que somos agentes activos de esta (Trujillo, 2020). En esa búsqueda, y en relación con los usos de los medios de comunicación (Arnett, 1995), formulamos una sucesión de preguntas:

- ¿Cómo se construyen los repertorios de subjetividad mediáticos en la identidad juvenil?
- ¿Cómo interfieren las referencias simbólicas en la identificación adolescente?
- ¿Cómo afecta el contenido visual en la experimentación de sensaciones?
- ¿Cómo decodifica e interpreta la juventud los estímulos visuales emocionales?

A partir de estas cuestiones, establecemos como objetivo principal de la investigación explorar, describir y analizar el vínculo entre la formación de la identidad adolescente y las narrativas ficcionales. De esta manera, se pretende observar cómo los relatos visuales cotidianos interfieren en la construcción y aprendizaje de la identidad contemporánea, para lo cual es necesario estudiar, desde el análisis visual, los relatos ficcionales de la representación mediática juvenil para conocer el impacto que generan en los modos de experimentación emocional, identificación cultural y construcción identitaria.

Marco teórico y metodológico

Nuestro marco de pensamiento plantea un acercamiento onto-epistemológico (Østern et al., 2021) basado en las teorías ‘post’ (posthumanismo, postmodernismo, postestructuralismo e investigación postcualitativa). Se sitúa y entiende la realidad desde el cuestionamiento, desde el devenir, desde la deconstrucción de los grandes relatos y la recreación de los binarismos y estructuras estables del pasado. Desde el giro postcualitativo (St. Pierre, 2019), colocamos la Investigación Basada en las Artes [IBA] (Arts-based Research) (Barone y Eisner, 2011) como el marco general que delimita el estudio realizado, entendiendo las artes visuales como método para superar las posibles limitaciones de la comunicación discursiva. A este respecto, se realiza un proceso creativo con las imágenes mediáticas, desde los lenguajes artísticos, para lograr un acercamiento a la relación con la identidad adolescente que de otra manera no se podría realizar. Para ello, utilizamos los “sistemas de psicoanálisis” propuestos por Rose (2019) en sus Métodos visuales de análisis para interpretar el efecto/afecto (Van der Tuin y Verhoeff, 2022) de las imágenes en la conformación de ciertos repertorios de subjetividad que estructuran la mirada adolescente.

En nuestra investigación, tratamos de separarnos de la idea simplista de que la cultura visual influye en la formación identitaria adolescente, ya que el propio término presenta una connotación gramatical que sitúa a la juventud como agentes pasivos del proceso. Es por ello que, en nuestro estudio, tratamos de problematizar la influencia de las narrativas audiovisuales sobre la juventud, cambiando el término por afectación. De esta manera, colocamos al alumnado no como receptáculos de contenido visual, sino como agentes activos del proceso con capacidad de reapropiación y resistencia.

Desde el giro afectivo, y siguiendo la conceptualización spinoziana, entendemos que el afecto es la capacidad de afectar y ser afectado. En la genealogía del término, nos alejamos del uso de este como sinónimo de emoción y seguimos la lectura que realiza Hickey-Moody (2016) de la ética de Spinoza (1677/1980) para situar el afecto como la posibilidad de cambiar en relación con una experiencia o un encuentro, como la materialidad del cambio que se produce en los cuerpos y que “aumenta o disminuye la capacidad de actuar” (De Riba-Mayoral, 2020, p. 324).

Resultados

Como hemos desarrollado, vivimos en la sociedad de la imagen, la realidad se desenvuelve en un gran panóptica visual que configura el “yo” en la época posmoderna. Pero, aun desde este convencimiento, dentro de la academia la formación se sigue fundamentando bajo la batuta de la palabra. Las instituciones académicas colocan a la palabra como instrumento de privilegio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que genera una gran disidencia entre lo que ocurre dentro y fuera de las paredes del aula. Bajo esta premisa, nuestra propuesta ha tratado de hacer cultura visual, en vez de explicar o contar cultura visual, rompiendo con la lógica racionalista e invirtiendo el procedimiento del alumnado.

La experiencia artístico-educativa se desarrolla en el marco de la asignatura de Educación artística y mediación cultural del Grado de Bellas Artes. En el procedimiento de analizar lo que ya está creado se aprende lo fundamental: la alfabetización visual no va únicamente de sentido crítico, sino de agencialidad. No se trata de capacitar para mirar críticamente y de forma objetiva, ya que somos repertorios de subjetividad situados en un contexto específico –conocimiento situado (Haraway, 1988) –, sino que se trata de entender y ser conscientes de las influencias que nos atraviesan para poder incidir en aquello que nos determina. Es decir, la dinámica realizada parte de las bases de que no hay una subjetividad (o construcción identitaria) distanciada del poder de las imágenes, pero tampoco hay subjetividad como simple contenedor de ese poder.

La estructura de trabajo de la experiencia artística-educativa se dividió en dos partes. En la primera parte, el alumnado realizó un trabajo de recogida de contenido visual en los medios (desde fotografías supuestamente representativas del período hasta noticias de periódicos digitales). En la segunda parte, se construyeron nuevas imágenes tratando de rellenar los posibles vacíos conceptuales y afectivos; es decir, se trató de crear aquellas imágenes carentes, olvidadas, o no representadas, los silencios y las voces que faltaban en el discurso mediático. Este proceso de búsqueda de aquellos repertorios de la subjetividad inexistentes se planteó como un medio para (re)construir biográficamente lo analizado.

Durante la primera parte de la experiencia, los resultados se obtuvieron siguiendo un parámetro de búsqueda en Google al incluir la palabra “juventud/adolescencia”. Las imágenes ficcionales rescatadas de los distintos medios visuales se agrupan de dos maneras. Por un lado, aquellas representaciones de corte utópico e idílico de la juventud, envueltas en un patrón hegemónico y estandarizado basado en la apariencia física y la “felicidad ingenua” del período vital adolescente. En este caso, como se pudo observar en las imágenes recogidas por el alumnado, estas muestran, mayoritariamente, a personas blancas, cisgénero, heterosexuales, de clase media-alta, un estándar normativo hegemónico que niega otro tipo de identidades y representaciones, dibujando un límite de lo que es visible en el entorno mediático.

Por otro lado, el resto de las imágenes ficticiales recogidas se agruparon siguiendo construcciones visuales en forma de mapa conceptual distópico y prosaico que era apoyado por un discurso bien elaborado que delimitaba el espectro de supuestas conductas y comportamientos inapropiados del colectivo juvenil (principalmente las noticias de periódicos digitales). Por lo que, el alumnado fue espectador de dos realidades totalmente opuestas que configuraban su imaginario estético social y que le mostraba la ruptura a la hora de representarse. La dicotomía visual que se recoge se incrusta en los sistemas de representación cotidianos, como por ejemplo las series de televisión, las películas o los libros de ciencia ficción, y apoyan esa dualidad utópica/distópica del período juvenil, generando una sensación de pérdida de referentes estables y de falsa identificación.

De esta manera, en la primera parte de la experiencia, se pudo reflexionar sobre cómo interfieren las referencias simbólicas en la identificación adolescentes si la autoidentificación es realizada de manera supeditada a unos repertorios de la subjetividad que son hegemónicos y coloniales y que se basan en los rasgos caucásicos, reiterando la falta de representatividad de los colectivos vulnerabilizados. La presencia mediática de solo un tipo de personas nos permite estudiar de qué manera el alumnado se ve afectado por el contenido visual que consume, su corporalidad es afectada por una representación normativa que, en muchos casos, les niega la propia representación y, por tanto, les dificulta la autopercepción.

Además, nos permitió observar la interpretación que realiza el alumnado en relación a los estímulos emocionales recibidos. Se pudo prestar atención a las disposiciones y movimientos corporales del alumnado durante la dinámica para entender la disconformidad y rechazo que les producían las narrativas ficticiales. Sus cuerpos tensionados rozando la fricción nos mostraron en qué medida el cuerpo se ve afectado en la relación con el contenido visual y, del mismo modo, cómo la propia corporeidad afecta a la construcción de las nuevas imágenes. De esta manera, se pudo observar los desplazamientos afectivos que se producen al poner en relación el discurso mediático y la formación identitaria de nuestro alumnado.

Durante la segunda parte de la dinámica, el alumnado participó de dos maneras. Por un lado, algunos decidieron generar nuevas imágenes fotográficas del período juvenil, para dar voz a los silencios desde la creación. Por otro lado, otro grupo decidió recurrir a fotografías ya tomadas o existentes, pero que no eran visibles en el entorno mediático al realizar una búsqueda de la etapa juvenil para completar los vacíos desde la resignificación. En este segundo método de trabajo se incluyeron: fotografías de artistas, fotogramas de algunas series de televisión, fotografías de su álbum familiar e imágenes de redes sociales. Una alumna, por ejemplo, fue rescatando aquellas imágenes que subían sus amistades a sus *stories* de Instagram, pero que, debido a su contenido más íntimo o privado, decidían limitar los espectadores que tenían acceso al contenido.

Las imágenes obtenidas nos permitieron acercarnos a los resultados que, llenos de interesantes matices en sí mismos, nos permitieron, por un lado, reflexionar sobre cómo abordar de manera crítica la deconstrucción de las narrativas ficcionales y, por otro lado, entender la capacidad de agencia y reapropiación del alumnado como potenciales creadores de contenido visual identitario. Las imágenes resultantes parten desde lo íntimo: la responsabilidad y los cuidados, la inseguridad, la soledad y la depresión (la salud mental). Estas imágenes generan otros lugares no habitados en los medios que nos muestran el lado más humano de la juventud, una mirada real sin artificios, ni estereotipos, que trata de romper con los límites normativos hegemónicos. Las imágenes creadas o resignificadas nos mostraron el vínculo no unidireccional entre la formación de la identidad adolescente y el contenido mediático, un vínculo relacional y dialógico que no encierra, ni limita, sino que se presenta como una posibilidad de habitar nuevos relatos visuales que se enriquezcan con la heterogeneidad y con la multiplicidad identitaria.

Conclusiones

El estudio de los relatos ficcionales de la representación mediática juvenil nos permitió observar los patrones y arquetipos identitarios que se siguen reiterando en los medios de comunicación para establecer las categorías en las que se engloban las identidades adolescentes, algunas como: identidad sexual, identidad de género o identidad racial. Los relatos ficcionales se colocaron como un lugar de generalización y normativización de las identidades hegemónicas que, lejos de ampliar las categorías identitarias, siguen legitimando ciertos modos de actuación y comportamientos estereotípicos.

El análisis de las narrativas visuales cotidianas nos permitió establecer las identidades representadas y ausentes, dibujando una dicotomía entre lo normativo y lo “extraño”, imposibilitando las miradas desde la otredad y negando los repertorios de subjetividad de ciertos aspectos relacionados con la intimidad y la construcción sociocultural del individuo. Este estudio nos invita a problematizar la relación entre las narrativas visuales y la formación identitaria, convirtiéndose en una manera de profundizar y explorar, desde las imágenes, las preguntas abordadas. Unas preguntas que más que respuestas nos han llevado a seguir haciéndonos nuevas preguntas, como por ejemplo: ¿Qué lugar ocupa la otredad en el discurso mediático? ¿Cómo se (im)posibilita la representación de lo “extraño” en las narrativas visuales?

Referencias bibliográficas

Arnett, J.J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519-533.

Barone, T. & Eisner, E.W. (2011). *Arts based research*. SAGE Publications.

Braidotti, R., & Fischer-Pfeiffer, A. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Editorial Gedisa.

Craig, G.J. (2001). *Desarrollo psicológico (Vol. Octava)*. Prentice Hall

De Riba-Mayoral, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s*, 35, 321-388. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>

Deleuze, G. & Guattari, F. (1973). *El antiedipo*. Barral Editores.

Echavarren, J. M. (2010). *Sociología visual: la construcción de la realidad social a través de la imagen*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Falcón, L. & Díaz-Aguado, M.J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, XXI (42), 147-155. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-14>.

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

França, M.E. (2001). *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis del contenido y de la recepción de la serie "Compañeros" (Antena 3)*. [Tesis de doctorado, Universitat Autòma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/4092>

González, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Ediciones Cátedra.

Gómez, C. (2016). *Construcción de modelos de identidad femenina en la adolescencia a través de la producción de televisión de ficción actual*. [Tesis de doctorado, Universitat Internacional de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/374245>.

Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Herreros, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el Digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en bachillerato*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/668725>

Hickey-Moody, A. (2016). *A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings*. En Taylor, C.A., & Hughes, C. (ed.) *Posthuman Research Practices in Education* (pp. 258-266). Palgrave Macmillan.

Østern T. P. Jusslin S. Nødtvedt Knudsen K. Maapalo P. & Bjørkøy I. (2021). *A performative paradigm for post-qualitative inquiry*. *Qualitative Research* (20210707). <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Ramon, R. (2017). *Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano*. *Artseduca*, 18, 30-53

Ramon, R. (2019). *La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo. Invisibilidades*. *Revista iberoamericana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 11, 20-27. DOI 10.24981.16470508.11.4

Rose, G. (2019). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales (4ª Edición)*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).

Sicilia, J. (2019). *El problema de la identidad como objeto de estudio: el caso de la pintura y la fotografía de Martín y Sicilia*. [Tesis Doctoral, Universidad de la Laguna].

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Fondo de Cultura. (Trabajo original publicado en 1677).

St. Pierre, E. A. (2019). *Post qualitative inquiry in an ontology of immanence*. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16.

Trujillo, E. (2020). *La transformación de la cultura escolar desde la mirada de la diversidad cultural. Un estudio de caso*. [Tesis Doctoral, Universidad de la Laguna].

Van der Tuin, I., & Verhoeff, N. (2022). *Critical Concepts for the Creative Humanities*. Rowan & Littlefield.

