

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVII

NÚMERO 150

Cosme J. Gómez, Raimundo A. Rodríguez y Pedro Miralles
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRATIVA
NACIONAL

Rocío Serrano y Alfonso Pontes
NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y OBJETIVOS GENERALES
DEL MÁSTER FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

María Elena Rodríguez, Luis Alfredo Mayoral y Miltón Andrés Miranda
LECTURA COMO AJUSTE CONCEPTUAL: EL CASO DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

María Constanza Errázuriz, Lucía Arriagada, Maritza Contreras y Carla López
DIAGNÓSTICO DE LA ESCRITURA DE UN ENSAYO DE ALUMNOS NOVATOS
DE PEDAGOGÍA EN EL CAMPUS VILLARICA UC, CHILE

Alejandro Gómez y María Teresa Gómez
ESCRITURA ORTOGRÁFICA Y MENSAJES DE TEXTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Silvia Corigliani y Alicia Navarro
PRÁCTICAS CIENTÍFICAS DE ACADÉMICOS DE LICENCIATURAS
EN NUTRICIÓN DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS

José Eduardo Pérez, Gabriel Valerio y Lucía Rodríguez-Aceves
ANÁLISIS DE REDES SOCIALES PARA EL ESTUDIO
DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Luz Elena Gallo y León Urrego
ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

•••

Alejandro Vassiliades
ARTICULACIONES Y DISPUTAS EN LA TRAMA ENTRE
TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD EDUCATIVA EN ARGENTINA

Mariana Mendonça
LA CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS SETENTA

••

Axel Didriksson
ECONOMÍA POLÍTICA DEL CONOCIMIENTO: CONTRAPUNTOS

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

Rosalba Casas, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Cristián Cox Donoso, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), María Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM),

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS), Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2015, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en septiembre de 2015.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
COSME J. GÓMEZ CARRASCO, RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ Y PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ	20
La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España <i>History teaching at primary level and the construction of a national narrative</i> <i>A study of exams and textbooks in Spain</i>	
ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ Y ALFONSO PONTES PEDRAJAS	39
Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria <i>Level of development of skills and general objectives</i> <i>of the Masters in Teacher Training for Secondary Education</i>	
MARÍA ELENA RODRÍGUEZ PÉREZ, LUIS ALFREDO MAYORAL GUTIÉRREZ Y MILTÓN ANDRÉS MIRANDA HERRERA	56
Lectura como ajuste conceptual: el caso de la lectura en lengua extranjera <i>Reading as conceptual adjustment: the case of reading in a foreign language</i>	
MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ, LUCÍA ARRIAGADA RUBILAR, MARITZA CONTRERAS VILLABLANCA Y CARLA LÓPEZ WESTERMEIER	76
Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile <i>Diagnosis of essay writing by new teacher</i> <i>training students at the Villarrica UC campus, Chile</i>	
ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO Y MARÍA TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO	91
Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios <i>Spelling and text messages among university students</i>	
SILVIA CORIGLIANI Y ALICIA NAVARRO	105
Prácticas científicas de académicos de licenciaturas en Nutrición de dos universidades públicas argentinas <i>Scientific practices of academic teaching staff for undergraduate</i> <i>degrees in Nutrition at two public universities in Argentina</i>	

JOSÉ EDUARDO PÉREZ BELTRÁN, GABRIEL VALERIO UREÑA Y LUCÍA RODRÍGUEZ-ACEVES	124
<p>Análisis de redes sociales para el estudio de la producción intelectual en grupos de investigación <i>Social network analysis for the study of intellectual production in research groups</i></p>	
LUZ ELENA GALLO Y LEÓN URREGO	143
<p>Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa <i>State of knowledge of Physical Education in educational research</i></p>	
<i>Horizontes</i>	
ALEJANDRO VASSILIADES	158
<p>Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina <i>Coordination and confrontation in the links between teaching work and educational equality in Argentina</i></p>	
MARIANA MENDONÇA	171
<p>La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973) <i>The creation of new state universities in the 1970s Continuities and ruptures in the Taquini plan in the context of the political juncture (1966-1973)</i></p>	
<i>Documentos</i>	
AXEL DIDRIKSSON	190
<p>Economía política del conocimiento: contrapuntos <i>Political economy of knowledge: counterpoints</i></p>	
<i>Reseñas</i>	
RUY PÉREZ TAMAYO	210
<p><i>Diez razones para ser científico</i> por: Silvia Domínguez Gutiérrez</p>	
ALEJANDRO REYES JUÁREZ	216
<p><i>Más allá de los muros</i> <i>Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundaria</i> por: Ma. de Lourdes Elena García Vargas y Magda Gabriela Sánchez Trujillo</p>	

Editorial

El costo del derecho a la educación

En el ámbito internacional, y también en México, cada determinado tiempo surgen conceptos que adquieren un carácter preeminente en el discurso educativo. Ha ocurrido así con términos tales como: “igualdad de oportunidades educativas”, “eficacia y eficiencia escolar”, “necesidades básicas de aprendizaje”, “calidad educativa”, o recientemente, el “derecho a la educación”. Todos, o muchos de ellos, mantienen su vigencia en el discurso educativo, sin embargo, su momento de gloria tiende a durar más o menos poco tiempo. Los términos más recientes son los de calidad y derecho a la educación. Aunque actualmente este último parece estarle disputando el protagonismo al primero, en el caso específico de nuestro país ambos coexisten, e incluso, se puede decir que se complementan. La razón de ello es la reforma al artículo tercero constitucional realizada en 2013, donde se fija el concepto de “calidad” como una característica esencial de la educación (INEE, 2015), lo cual augura una permanencia mayor en el discurso.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (párrafo adicionado al artículo tercero constitucional, en: DOF, 2013).

Por su parte, el “derecho a la educación”, aunque tiene una larga data, ya que forma parte de los 30 derechos fundamentales incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948, ocupaba hasta hace poco una posición marginal en los temas de investigación educativa y, con excepción de la UNESCO, también tenía un papel menor en el discurso educativo (Latapí, 2009).

Es a partir de la presente década, derivado de los trabajos de Tomasevski (ver, por ejemplo: 2001; 2004; 2005; 2006a; 2006b) en su papel de primera relatora especial del derecho a la educación de la ONU, que se difunde el uso del concepto del “derecho a la educación” a nivel

internacional, tanto en el discurso educativo como en la investigación sobre este tema. La abundante literatura que se ha desarrollado al respecto en los últimos años es una prueba de ello; incluso, en México, dos informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se han centrado en esta temática (INEE, 2009; 2014).

No es extraño, por lo tanto, que en el Tercer Informe de Gobierno del presidente Peña Nieto se vincule a ambos conceptos y se señale:

La Reforma Constitucional a los artículos 3o. y 73 elevó a rango constitucional el *derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos*. La Reforma reconoce la importancia de la educación para el desarrollo político, social, económico y cultural de nuestro país. En este sentido, para alcanzar los niveles de calidad a los que aspiramos, la educación debe ser integral (PEF, 2015a).

Entonces, siguiendo lo dicho en el informe, el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos los mexicanos a una educación de “calidad” y, además, debe ser “integral”. No obstante, cubrir este cometido es muy complejo, y para que el propósito no quede en pura demagogia, deberían asegurarse, al menos, las condiciones para recibir una educación de calidad en los niveles considerados obligatorios por la Constitución. Lo cual no es una tarea fácil.

El decreto que reformó a la Constitución en 2012 elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior (EMS), de manera que desde ese año es obligatorio cursar desde el preescolar hasta la EMS. Así, el reto de asumir el compromiso básico del Estado mexicano para asegurar el derecho a la educación, ahora de “calidad”, en los niveles educativos que constitucionalmente son obligatorios para todos los mexicanos, es enorme.

Aunque el compromiso del Estado mexicano de universalizar el acceso a la EMS se cumple hasta el ciclo escolar 2021-2022 (Del Val *et al.*, 2012) y en el plan sectorial de educación del actual gobierno se establece la meta de alcanzar una cobertura de 80 por ciento en este nivel educativo en 2018 (SEP, 2013), la tarea no deja de ser complicada, puesto que la acepción del derecho a la educación y el de calidad aluden a aspectos que van mucho más allá del simple acceso.

Por ejemplo, el INEE, siguiendo a Bracho, resalta una distinción en la acepción del derecho a la educación, entre lo que se refiere específicamente al derecho *a la* educación, que estaría más en función del acceso, y lo que se refiere al derecho *en la* educación, que parece estar más en función de las condiciones en que se imparte la educación y los resultados académicos mismos (Bracho, 2011, cit. en INEE, 2014). En este sentido, el derecho a la educación no puede reducirse sólo al acceso, sino a la

necesidad de que la educación cubra determinadas condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas, necesarias para que efectivamente los individuos que acceden a ella puedan aprender (INEE, 2014).

Por su parte, el concepto de calidad de la educación también resulta sumamente amplio y un tanto complejo, pues para que la educación pueda ser considerada de calidad debe cubrir condiciones ubicadas en diversas dimensiones. A ello hace alusión el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Resultados) asumido por el INEE a través de su modelo de indicadores educativos, donde la noción de calidad se integra a partir de siete dimensiones: pertinencia, relevancia, eficacia, suficiencia, eficiencia, equidad e impacto (Robles, 2010). En este sentido, se asume que para que la educación pueda ser considerada de calidad debe cubrir los atributos en cada una de las dimensiones señaladas, y no puede considerarse que la educación sea de calidad cuando sólo cubre algunas de ellas.

A continuación se procura resaltar la complejidad y la magnitud del reto que representa asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos, considerando solamente algunos indicadores que, a manera de ejemplo, sirvan para dimensionar el compromiso constitucional y las implicaciones financieras que el mismo conlleva.

Por ejemplo, si hablamos solamente en términos de acceso, de acuerdo a las estimaciones del INEE (2014), en los niveles considerados obligatorios existen cerca de 4.5 millones de niños y jóvenes entre los 3 y 17 años que se encuentran fuera de la escuela, lo que representa 13.2 por ciento de la población total en este grupo de edad.

A la cifra anterior hay que añadir cerca de 31.8 millones de personas que se encuentran en rezago educativo y que, de acuerdo a las cifras del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), representan 36.7 por ciento de la población total de 15 años y más (INEA, 2015). Vale señalar, sin embargo, que hasta el momento se entiende el rezago educativo en función de la población de referencia que no ha concluido su educación básica (hasta secundaria), pero esta situación seguramente cambiará, hacia el ciclo escolar 2021-2022, cuando se cumpla la fecha para hacer universal el acceso a la EMS, ya que a partir de ese momento el rezago educativo se incrementará significativamente (Tablas 1 y 2; Gráfica 1).

Tabla 1. Tasas netas de cobertura de los niveles de educación obligatoria en México, 2012

	Obligatoria*	Edad normativa**	Población	Matrícula bruta	Matrícula neta	Fuera de la escuela	Cobertura bruta	Cobertura neta
Preescolar	2002	3 a 5	6,723,653	5,386,197	4,751,396	1,337,456	80.1	70.7
Primaria*	1934	6 a 11	13,529,200	13,845,438	*	*	100.0	100.0
Secundaria	1993	12 a 14	6,797,577	6,301,112	5,602,329	496,465	92.7	82.4
EMS	2012	15 a 17	6,747,646	4,108,337	3,571,024	2,639,309	60.9	52.9

* Aunque se reconoce que hay niños en edad de cursar la primaria que se encuentran fuera de la escuela, la forma de estimar las tasas de cobertura educativa es través de dos fuentes: el formato 911 de la SEP para la matrícula, y las proyecciones de población del CONAPO; es por ello que las tasas de cobertura en primaria son un poco mayores al 100 por ciento.

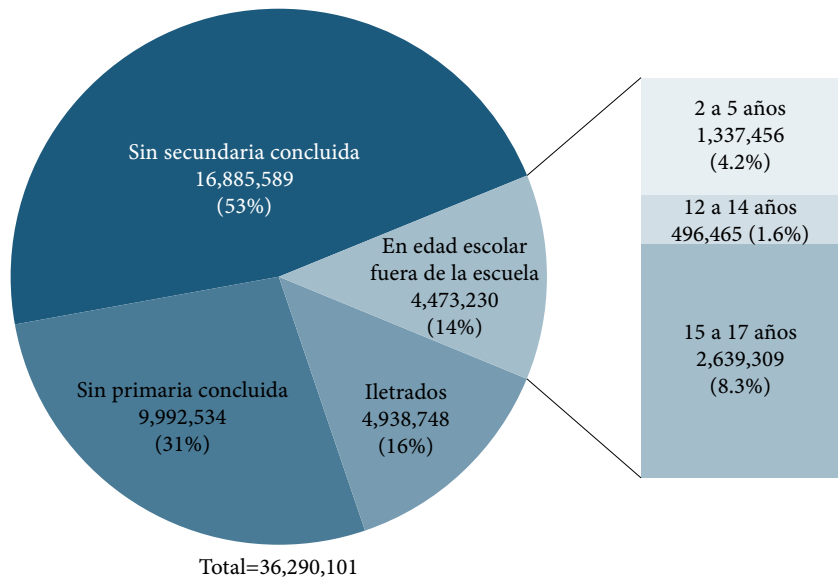
Fuente: INEE, 2014.

Tabla 2. Estimaciones del rezago educativo, 2014

	Población	%
Población de 15 años y más	86,797,530	100
Illetrados	4,938,748	5.7
Sin primaria concluida	9,992,534	11.5
Sin secundaria concluida	16,885,589	19.5
Rezago educativo total	31,816,871	36.7

Fuente: INEA, 2015.

Gráfica 1. Población en edad escolar fuera de la escuela y en rezago educativo en México, 2012 y 2014



Fuente: elaboración propia.

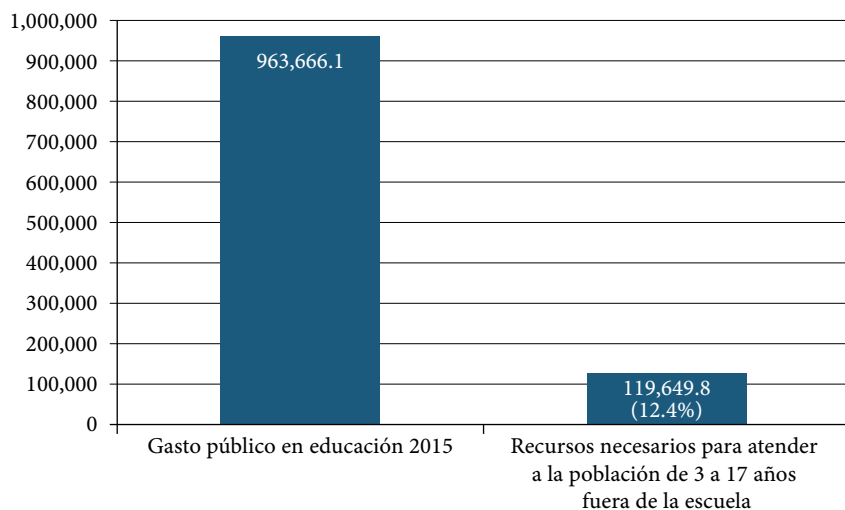
De forma un tanto simplista, en términos financieros atender a la población de 3 a 17 años que se encuentra fuera de la escuela se traduce en la necesidad de destinar cerca de 119 mil 649 millones de pesos adicionales a los que se destinaron en 2015, lo que representa 12.4 por ciento del gasto público en educación realizado en este año, según los datos del Tercer Informe de Gobierno (Tabla 3; Gráfica 2). Todavía faltaría dimensionar los recursos que serían necesarios para atender a los 31.8 millones de personas en rezago educativo.

Tabla 3. Recursos necesarios para atender a la población de 3 a 17 años fuera de la escuela, 2015

Rubro	Población fuera de la escuela	Gasto por alumno* (pesos)	Recursos necesario (millones de pesos)
Preescolar (3 a 5 años)	1,337,456	16,800	22,469.3
Secundaria (12 a 14 años)	496,465	23,500	11,666.9
EMS (15 a 17 años)	2,639,309	32,400	85,513.6
Total	4,473,230		119,649.8

Fuentes: INEE, 2014; PEF, 2015b.

Gráfica 2. Gasto público en educación y recursos necesarios para atender a la población de 3 a 17 años fuera de la escuela, 2015 (Millones de pesos corrientes)



Fuente: elaboración propia.

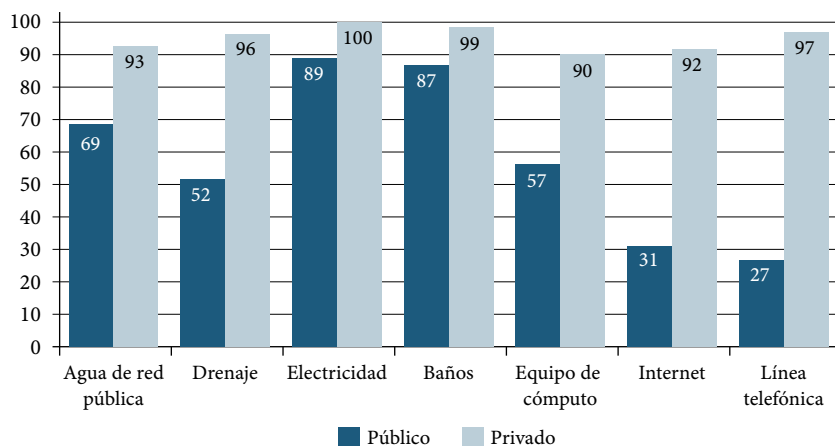
En cuanto a las condiciones materiales, el censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE) realizado en 2013, permite contar con datos que resaltan las diferentes condiciones que enfrentan los sujetos que logran acceder a la educación en México. En el ciclo escolar 2013-2014 existían 261 mil 631 centros escolares en operación, de los cuales pudieron ser censados 236 mil 973 centros (90.6 por ciento). De estos últimos, 207 mil 682 (87.6 por ciento) se definen como escuelas, y sobre esta cifra el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (Inifed), resalta los siguientes aspectos (cit. en Poy, 2015):

- a) Al menos 40 mil 239 (19.4 por ciento) escuelas ocupan construcciones precarias o adaptadas.
- b) Poco más de 152 mil escuelas (73 por ciento) tienen en promedio más de 30 años de antigüedad, por lo que requieren de reparaciones mayores.
- c) 47 mil 767 (23 por ciento) escuelas no cumplen con las especificaciones técnicas de construcción y materiales para techos.
- d) 139 mil 147 (67 por ciento) no cumplen las especificaciones para pisos.
- e) 10 mil 384 (5 por ciento) carecen de paredes.

Por su parte, el INEGI (2014), en su informe sobre los resultados del censo sobre un total de 179 mil 505 escuelas públicas (86 por ciento) y 28 mil 177 privadas (14 por ciento), señala que existen múltiples carencias de servicios en los centros escolares que afectan mayoritariamente a las escuelas públicas (Gráfica 3). Sin embargo, aunque resulta alarmante el rezago en que se encuentran las escuelas, cabe hacer notar que estas carencias son sólo una parte del problema, dado que para que los servicios lleguen a los centros escolares muchas veces se requiere construir la infraestructura que lo permita en las localidades donde se ubican; esto obliga a considerar las grandes diferencias regionales que existen en el acceso a los servicios básicos y que afectan de manera diferente a las distintas entidades federativas del país (Gráfica 4).

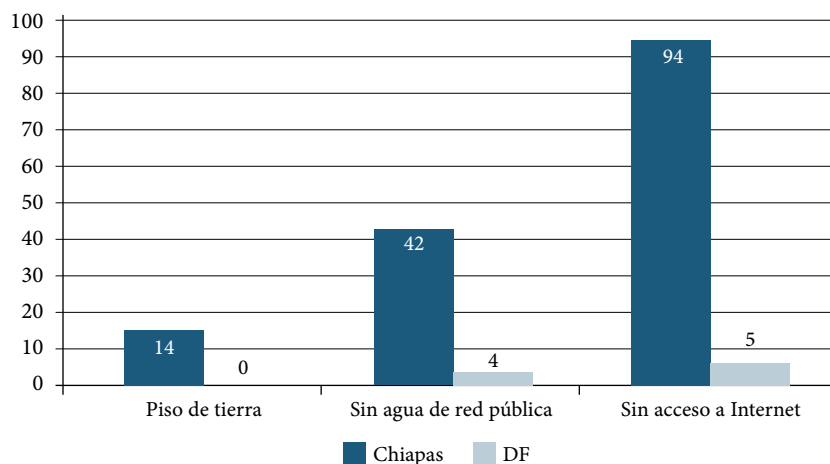
En reacción al censo de escuelas se han puesto en marcha diversas iniciativas encaminadas a aclarar la situación de muchos docentes y centros educativos, esto con el fin de evitar el desperdicio de los recursos destinados a la educación; asimismo, se han establecido programas orientados a la mejora de la infraestructura de las escuelas. Respecto de estos últimos, en el Tercer Informe de Gobierno se indica que mediante el Programa de la Reforma Educativa se destinaron 7.5 mil millones de pesos para la atención de 20 mil 154 escuelas identificadas por el CEMABE con mayores carencias físicas; y mediante el Programa Escuelas Dignas,

Gráfica 3. Porcentaje de escuelas por disponibilidad de servicios según sostenimiento, 2013



Fuente: INEGI, 2014.

Gráfica 4. Porcentaje de escuelas por disponibilidad de servicios según sostenimiento, 2013
Entidades con más y menos acceso

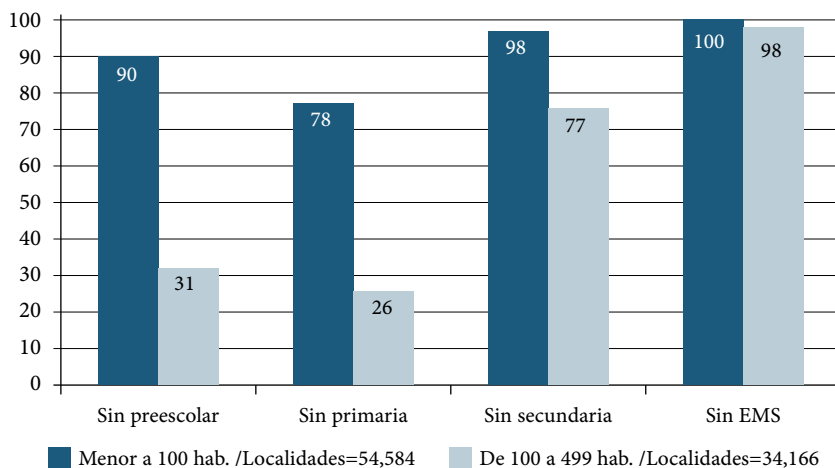


Fuente: INEGI, 2014.

entre la Federación y los estados se brindaron recursos por poco más de 8.9 mil millones de pesos para mejorar la infraestructura física de 15 mil 812 inmuebles escolares (PEF, 2015a). Sin embargo, de lo que no se brinda evidencia en el Tercer Informe de Gobierno es de las características que asumieron estos programas y el grado de mejora que se logró en las escuelas que fueron beneficiadas por ellos.

Por otra parte, hay que considerar que en términos materiales, e independientemente de las características que pueden asumir los apoyos financieros que se ofrecen a través de dichos programas, la magnitud de los problemas de acceso a escuelas de calidad son mucho mayores, pues como ha mostrado el INEE (2014), hay muchas localidades de pequeño tamaño donde inclusive no hay escuelas (Gráfica 5).

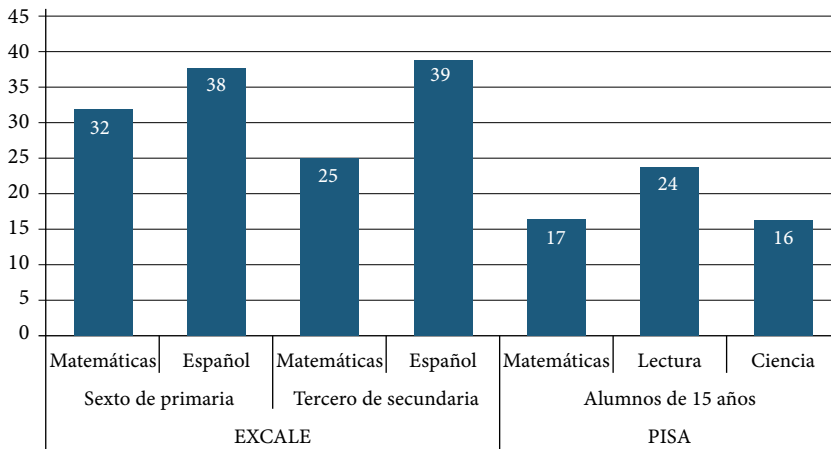
Gráfica 5. Porcentaje de localidades sin escuela según tamaño de la población y nivel educativo, 2010



Fuente: INEE, 2014.

Un tercer aspecto que concierne al derecho *en* la educación tiene que ver con los aprendizajes de los alumnos. Al respecto, los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican en nuestro país evidencian graves problemas de aprendizaje, tanto por el reducido porcentaje de alumnos que logran resultados por arriba de los niveles considerados básicos —o mínimos— como por las grandes diferencias que muestran los diversos sectores de la población y que afectan particularmente a los grupos de la población más desfavorecida social y económicamente (Gráfica 6). ¿Qué hacer y cómo enfrentar este problema? Eso es algo que no se ha discutido a profundidad en la reforma educativa del actual gobierno. Esperemos que la puesta en marcha del tan anunciado “nuevo modelo educativo” por parte de las autoridades educativas, brinde respuesta a este problema en la segunda mitad del sexenio. No obstante, resulta ingenuo pensar que este problema se pueda resolver sin la necesidad de canalizar recursos adicionales al sistema educativo, sea para mejorar la capacitación de los docentes, para producir materiales educativos y didácticos más pertinentes, para ampliar los programas de becas para alumnos o para el establecimiento de programas de nivelación para estudiantes con bajo capital cultural, por ejemplo.

Gráfica 6. Porcentaje de alumnos con nivel de desempeño por arriba del básico o mínimo en las pruebas EXCALE y PISA, 2009 y 2012*



* Los datos de EXCALE corresponden a 2009 y los de PISA a 2012.

Fuente: INEE, 2014.

Se espera que estos datos sirvan de ejemplo para dimensionar el compromiso constitucional de asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos, así como para ponderar la dificultad de cubrir este cometido sin destinar mayores recursos a la educación de forma significativa. Aunque son loables las medidas que se han tomado para transparentar el uso de los recursos públicos para el sistema educativo mexicano y hacer más eficiente el uso de los mismos, es claro que los rezagos y desigualdades estructurales que se manifiestan en su funcionamiento requieren medidas más contundentes para darles solución.

Por otra parte, el panorama que se dibuja tras la drástica caída de los precios del petróleo y la depreciación de nuestra moneda frente al dólar, provocadas por la crisis en China, no es alentador, pues ha redundado en recortes presupuestales para el sector educativo en 2015 y lo más probable es que ocurra lo mismo en 2016; todo ello refleja la intención de hacer más con menos recursos.

En 2015, el recorte al presupuesto de la SEP representó 2.6 por ciento de los recursos que originalmente le habían sido asignados, y para el 2016, los recursos para esta secretaría se mantendrán prácticamente en la misma magnitud que tuvieron después del ajuste, es decir, no habrá mejora. Por su parte, el gasto federal total destinado a la función de educación tampoco muestra mejoría para 2016, dado que se mantiene en el mismo nivel: mientras algunos de los niveles educativos disminuyen su participación (educación básica, educación superior y el rubro de otros servicios educativos y actividades inherentes), otros logran incrementarlo (EMS y los estudios de posgrado), en tanto que la educación para adultos se queda en el mismo nivel. En suma, los cambios son mínimos (Tabla 4).

Tabla 4. Gasto en la función de educación en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2016 (Millones de pesos de 2016)

Rubro	2015p	2015a	2016p	Variación	Variación
	a	b	c	a/c	b/c
Tot. Educación	672,790.4	669,744.0	655,337.5	-2.59	-0.02
E. Básica	424,888.9	422,777.8	410,639.0	-3.35	-0.03
EMS	80,803.3	79,960.4	87,737.2	8.58	0.10
E. Superior	124,789.1	124,796.3	116,178.8	-6.90	-0.07
Posgrado	5,802.3	5,840.2	7,311.0	26.00	0.25
Educación para adultos	5,460.5	5,460.5	5,468.7	0.15	0.00
Otros servicios	31,046.4	30,908.9	28,002.7	-9.80	-0.09
Presupuesto de la SEP*					
Ramo 11 - SEP*	305,741.60	305,057.10	299,359.80	-2.09	-0.02
Ajuste		-7,800.00			
Ramo 11 - SEP (con ajuste)	305,741.60	297,257.10	299,359.80	-2.09	0.01

* Los datos fueron convertidos a pesos de 2016 mediante la estimación del índice implícito del PIB incluido en los Criterios Generales de Política Económica del PPEF 2016 (SHCP, 2015).

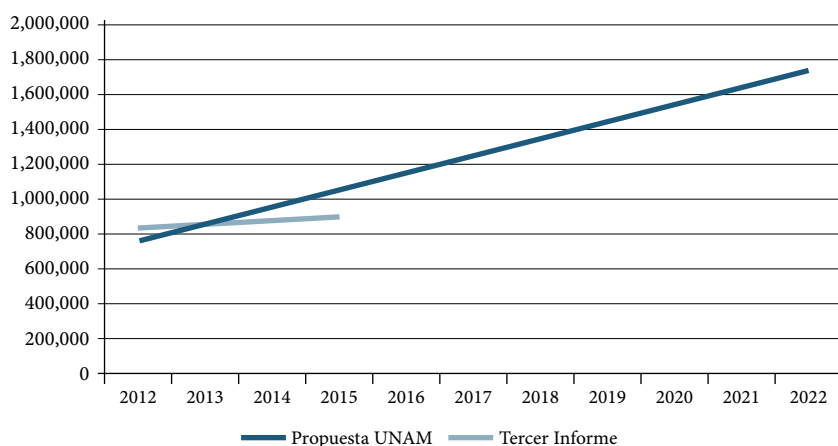
Fuente: SHCP, 2015.

Otra forma de ver la insuficiencia de los recursos destinados al sector educativo es comparándolos con el documento que elaboró la UNAM al inicio del actual gobierno, denominado “Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional”, donde se incluye una propuesta sobre el financiamiento educativo (Del Val *et al.*, 2012). En dicha propuesta se establecen seis metas fundamentales que procuran responder de manera integral a diversos rezagos educativos, tomando como referencia el mandato del artículo 25 de la Ley General de Educación, donde se establece el compromiso del Estado de destinar recursos públicos equivalentes al 8 por ciento del PIB para el financiamiento de la educación pública. Las seis metas se refieren a: 1) abatir el analfabetismo y el rezago educativo; 2) integrar y consolidar las políticas de mejoramiento de la calidad e inclusión educativa, iniciando en el nivel básico, con el fin de insertar a México, en condiciones de competitividad social, en la sociedad del conocimiento; 3) universalizar la cobertura en educación media superior en el plazo establecido por la Constitución; 4) sentar las bases financieras de una política de educación superior, ciencia, tecnología e innovación con visión de largo plazo; 5) alcanzar una tasa bruta de cobertura en educación superior de 60 por ciento; y 6) impulsar la creación

de un sistema nacional de becas educativas que confiera sólido soporte a la inclusión y el mejoramiento del logro educativo desde el nivel básico hasta el superior.

No obstante, entre lo ideal y lo real se encuentra una gran diferencia, puesto que según la información del Tercer Informe de Gobierno, en 2015 ya existe una diferencia de 16 por ciento entre la propuesta elaborada por la UNAM y el gasto público en educación realizado por el actual gobierno, lo cual puede tomarse como una falta de decisión gubernamental para afrontar de manera integral los profundos rezagos que existen en el sistema educativo nacional (Gráfica 7).

Gráfica 7. Gasto público en educación: comparación entre propuesta UNAM y la información del Tercer Informe de Gobierno, 2012-2022 (Millones de pesos de 2012)***



* En ambas series se incluye el rubro de gasto en ciencia y tecnología.

** Los datos de la propuesta UNAM se retomaron de Del Val *et al.*, 2012; y los del Tercer Informe fueron convertidos a pesos de 2012 mediante el índice implícito del PIB (INEGI, 2015).

Fuentes: Del Val *et al.*, 2012; PEF, 2015b; INEGI, 2015.

De esta forma, únicamente si se redujera el derecho a una educación de calidad sólo al acceso de la población en edad de asistir (3 a 17 años) a los niveles obligatorios, podríamos pensar que estamos cerca de cubrir este cometido. Sin embargo, la conjunción de estos conceptos a través de las recientes reformas realizadas a la Constitución implican mucho más que eso; sirvan los ejemplos mostrados en este escrito para dar cuenta de la complejidad y la magnitud del reto que significa responder a este mandato, así como de la necesidad de redoblar los esfuerzos financieros para que este mandato no quede en simple demagogia.



En esta ocasión quisiéramos recordar a nuestros lectores y colaboradores que *Perfiles Educativos* acepta para su publicación dos tipos de artículos: en la sección *Claves* se incluyen investigaciones empíricas, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; mientras que en la sección *Horizontes* se consideran desarrollos teóricos, aportes orientados a fomentar la discusión y el debate en temas educativos diversos o la sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica. Este recordatorio se realiza porque de un tiempo a la fecha hemos recibido un mayor número de investigaciones empíricas y pocos trabajos con un planteamiento de tipo teórico, lo cual, para este número 150 de *Perfiles Educativos*, ha implicado una nueva composición: ocho artículos en la sección de *Claves* y dos en *Horizontes*, cuando lo habitual es seis en la primera, y cuatro en la segunda.

Valga la aclaración para informar que quienes dirigimos la revista no hemos sucumbido al imperio de la investigación empírica como única fuente de conocimiento, y que este cambio es resultado de los trabajos que se están realizando; así como nuestra convicción de que ambos tipos de trabajos siguen siendo igualmente valorados para su publicación en función de sus aportes al conocimiento. Esto último, siempre apoyados por el trabajo de nuestro Comité Editorial y amplia Cartera de Dictaminadores nacionales y extranjeros.

En relación con el contenido de este número, de los ocho trabajos que conforman la sección *Claves*, cinco abordan temas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar. El primero de ellos es un artículo realizado en España, orientado a analizar los problemas de la enseñanza de la Historia en la educación primaria; en el escrito se muestran los procesos a través de los cuales el sistema escolar tiende a favorecer el conocimiento memorístico y descriptivo, antes que una visión crítica y analítica de los hechos históricos. El segundo trabajo tiene un valor particular desde la perspectiva de las políticas educativas, dado que se basa en analizar los resultados de un programa de maestría cuyo objetivo es mejorar las competencias de los profesores de secundaria en España. Sin duda, este trabajo resultará de especial relevancia para los interesados en mejorar los procesos de formación de los profesores en servicio a través de programas educativos específicos.

Los siguientes tres trabajos tienen en común la enseñanza de la lectura y la escritura. El primero evalúa la manera en que los patrones culturales aprendidos en el idioma materno influyen en la comprensión de textos en idiomas extranjeros, y muestra cómo la comprensión lectora mejora cuando se utilizan de forma pertinente los patrones culturales

vinculados a los textos. El segundo resalta la necesidad de tener un diagnóstico sobre los conocimientos y capacidades que tienen los estudiantes de nivel superior de reciente ingreso para realizar un ensayo, dados los problemas de ortografía, contraargumentación e intertextualidad que se muestran a partir del trabajo de investigación realizado. Los autores concluyen en la urgencia de crear un tipo de formación específica en la escritura para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. El tercer trabajo también versa sobre este tema, pero enfocado a los cambios ortográficos que se presentan en la escritura que realizan jóvenes universitarios al usar las tecnologías de la información y comunicación, específicamente mensajes de WhatsApp enviados por teléfonos inteligentes. Sus resultados apuntan a la aparición de nuevas normas ortográficas que no afectan a la ortografía académica.

Los tres últimos artículos de la sección *Claves* tratan sobre temas diversos: uno se enfoca a descubrir las prácticas científicas particulares que siguen los grupos científicos de acuerdo a sus disciplinas de formación, en este caso, las referidas al área de Nutrición. Sus resultados apuntan a señalar que aunque en la ciencia hay prácticas comunes a todas las disciplinas, hay otras que son contextualizadas con base en la tradición y el estilo disciplinar de los grupos académicos que las desarrollan. El siguiente trabajo utiliza el análisis de redes sociales para estudiar los patrones de la producción científica (publicaciones) en términos de los grados de colaboración que se establecen entre los académicos; los autores encuentran relaciones interesantes que ayudan a comprender los diferentes tipos de interacción que se establecen entre los grupos de investigación. En el caso del tercer trabajo, aunque su título apunta a un estado del arte convencional sobre la Educación Física en Colombia, su desarrollo se basa en un análisis de contenidos de las investigaciones que indagan “sobre lo que educa o sirve para educar” en el marco de la Educación Física. Su perspectiva de análisis y sus resultados brindan claridad conceptual sobre las principales tendencias que han imperado en esta disciplina en Colombia.

En esta ocasión, como decíamos, en la sección *Horizontes* sólo se incluyen dos trabajos con temas distintos. Uno de ellos hace un análisis de la forma en que se constituyó el trabajo docente en Argentina y la forma en que históricamente se articuló con la acepción de igualdad educativa; en este texto se señala que la falta de claridad en la definición del trabajo docente redundó en la existencia de una multiplicidad de significaciones que llevaron a conformarlo como un campo de disputa y conflicto. El segundo trabajo está orientado al análisis de las políticas universitarias relacionadas con la creación de nuevas universidades nacionales en el periodo de 1966 a 1973, en Argentina. El trabajo detalla cómo, si bien la creación de las nuevas universidades en el periodo referido tenía un

propósito descentralizador, las políticas fueron matizadas por las coyunturas e interacciones de los grupos de interés. Es un texto que contribuye a comprender mejor el desarrollo de las instituciones universitarias en Argentina.

Finalmente, en la sección *Documentos* presentamos un trabajo elaborado por Axel Didriksson, “Economía política del conocimiento: contrapuntos”, que pone a discusión el nuevo papel que corresponde jugar a la educación, y específicamente a la universidad, en el desarrollo económico en la sociedad del conocimiento. En su análisis resalta diversos aspectos del debate que han puesto a la universidad en el centro de la discusión sobre el valor social y económico del saber desde la perspectiva de la economía política; el trabajo está contextualizado en la región de América Latina y el Caribe.



Esperamos que este número de *Perfiles Educativos* sea de interés para nuestros lectores y aprovechamos para reiterar nuestra convicción de que la investigación educativa se nutre tanto de estudios empíricos como de desarrollos teóricos; es por ello que hacemos una cordial invitación para que nos hagan llegar sus trabajos de investigación en uno u otro sentido.

EPÍLOGO

Se dice que la empatía es la capacidad emocional de una persona de identificarse en la realidad o sentimientos de otra persona. No puede haber conformidad cuando un miembro de la familia está desaparecido, mucho menos si son 43. La lucha de los padres y familiares de los 43 jóvenes normalistas de Ayotzinapa ha sido capaz de echar atrás verdades históricas, voces de conformidad y amenazas veladas, sin embargo, aún se desconoce su paradero. Por ello, seguimos manifestando nuestro apoyo hasta que obtengan justicia y una respuesta que brinde certidumbre sobre el paradero de los jóvenes estudiantes.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

DEL VAL Blanco, Enrique, Héctor Hernández Bringas, Gustavo Ramos Fuentes, Héctor Ramírez del Razo, Rubén Antonio Miguel, Aníbal Gutiérrez Lara y Alejandro Márquez Jiménez (2012), “Financiamiento de la educación, ciencia, tecnología, innovación y

- cultura (ECTIC) con visión de Estado”, en José Narro Robles, Jaime Martuscelli Quintana y Eduardo Bárzana García (coords.), *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*, México, UNAM, pp. 371-410.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013, 26 de febrero), *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013 (consulta: 6 de septiembre de 2015).
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (PEF) (2015a), *Tercer informe de gobierno*, en: http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3_IG_2015_PDF_270815.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2015).
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (PEF) (2015b), *Anexo estadístico del tercer informe de gobierno*, en: http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3_IG_2015_ANEXO-ESTADISTICO.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2015), “Proyecto de presupuesto de egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2016”, en: <http://www.hacienda.gob.mx/EGRESOS/PEF/Paginas/DocumentosRecientes.aspx> (consulta: 9 de septiembre de 2015).
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2015), *Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre de 2014*, en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2014.pdf (consulta: 10 de septiembre de 2014).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014), *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE). Resultados definitivos*, en: <http://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/INEGI-2014-Censo-Escolar.pdf> (consulta: 8 de septiembre de 2014).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), “PIB trimestral. Índice de precios implícitos”, *PIB y cuentas nacionales*, en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabdirecto.aspx?c=33704> (consulta: 10 de septiembre de 2015).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009), *El derecho a la educación en México*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), *El derecho a una educación de calidad*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE.
- LATAPI, Pablo (2009), “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287.
- POY Solano, Laura (2015, 9 de enero), “La mitad de los planteles escolares del país requieren reparaciones mayores”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/09/sociedad/039n2soc> (consulta: 10 de septiembre de 2015).
- ROBLES, Héctor (2010), “El sistema de indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México”, *Sinéctica*, núm. 35, en: http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=496_el_sistema_de_indicadores_del_instituto_nacional_para_la_evaluacion_de_la_educacion_de_mexico (consulta: 6 de septiembre de 2015).
- TOMASEVSKI, Katarina (2001), *Human Rights Obligations: Making education available accessible, acceptable and adaptable*, Gothenburg, International Development Cooperation Agency, en: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf (consulta: 8 de septiembre de 2015).
- TOMASEVSKI, Katarina (2004), *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación (Informe)*, Naciones Unidas, en: <http://www.oei.es/decada/portadas/G0410331.pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2015).
- TOMASEVSKI, Katarina (2005), “El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable”, en Luis María Naya (ed.), *La educación y los derechos humanos*, San Sebastián, Erein, pp. 63-90.
- TOMASEVSKI, Katarina (2006a), *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*, Nijmegen, Wolf Legal Publishers.
- TOMASEVSKI, Katarina (2006b), *The State of the Right to Education Worldwide: Free or fee. 2006 Global Report*, Copenhagen, en: <http://www.katarinatomasevski.com> (consulta: 8 de agosto de 2015).

C L A V E S



La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional

Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España

COSME J. GÓMEZ CARRASCO* | RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ**
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ***

El objetivo de este trabajo es analizar la enseñanza de la Historia en educación primaria en España a través del trabajo diario de clase (actividades de los libros de texto) y de los exámenes que el alumnado tuvo que superar. En total se analizaron más de mil preguntas de exámenes, y casi 3 mil actividades de libros de texto de tres editoriales distintas en seis colegios. La información extraída se informatizó en una base de datos en Access para su tratamiento cuantitativo (con una codificación posterior en el paquete estadístico SPSS) y cualitativo, a través de un análisis textual. La insistencia que se aprecia en la mayoría de exámenes y manuales sobre ciertos contenidos históricos va inculcando en el alumnado un conocimiento a menudo sesgado, y principalmente memorístico, basado en hechos, conceptos y saberes descriptivos.

The aim of this paper is to analyze History teaching at primary school level in Spain through daily class work (textbook activities) and the exams taken by pupils. Over 1,000 exam questions and almost 3,000 textbook activities by three publishers were analyzed in total, in six schools. The resulting information was entered into an Access database for quantitative analysis (with subsequent encoding using the SPSS statistics package), and qualitative analysis based on textual analysis. The insistence observed in most exams and textbooks on particular historical content instills in students knowledge that is often biased, and mainly based on memorizing facts, concepts, and descriptions.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia
Identidad
Libros de texto
Evaluación
Exámenes

Keywords

History teaching
Identity
Textbooks
Assessment
Exams

Recepción: 16 de junio de 2014 | Aceptación: 2 de octubre de 2014

* Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Licenciado en Humanidades y Doctor en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha. Líneas de investigación: pensamiento histórico, pensamiento narrativo, análisis de libros de texto y exámenes de Historia y Ciencias Sociales en educación primaria y secundaria. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J. Ortuño y S. Molina), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 5-27. CE: cjgomez@um.es

** Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: didáctica de la Historia, evaluación y análisis curricular en educación primaria y secundaria. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J. Hernández), "La Historia Social de la familia en España y su repercusión en la Didáctica de las Ciencias Sociales", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 254-277. CE: raimundorodriguez@um.es

*** Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Licenciado y Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: enseñanza de la Historia, evaluación por competencias, formación del profesorado e identidad en educación infantil, primaria y secundaria. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J. Molina y F.J. Trigueros), "La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1", *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 289-311. CE: pedromir@um.es

INTRODUCCIÓN¹

El conocimiento histórico, geográfico y social es necesario para crear ciudadanos responsables, críticos y participativos. Esa idea contrasta con la tradicional visión decimonónica, aún presente en muchos centros escolares, de la Geografía y la Historia como materias destinadas a formar el espíritu patriótico de los ciudadanos (Carretero, 2011). De ahí el dominio absoluto de la visión liberal-positivista del conocimiento histórico, desde un enfoque basado en la memoria colectiva, y que se desarrolla a través de programas enciclopédicos que preconizan la memorización de fechas, batallas y acontecimientos relevantes para la nación. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se han articulado estos conocimientos históricos en primaria a través del libro de texto, que es el material didáctico más utilizado en España (Valls, 2008; Prats, 2012), y de los exámenes, el principal instrumento de calificación del alumnado (Calatayud, 2000; Gómez y Miralles, 2013; Merchán, 2005; 2009). El análisis de más de un millar de preguntas en más de 100 exámenes y casi 3 mil actividades de seis manuales de Ciencias Sociales de tercer ciclo de primaria arroja un claro predominio de lo conceptual y memorístico. Se eligió el tercer ciclo de educación primaria debido a que los temas de Historia están más definidos que en los anteriores ciclos, lo cual permite diferenciar con más claridad los conocimientos y saberes más repetidos.

El cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de la Historia sólo puede comenzar desde los niveles educativos iniciales (Cooper, 2012; 2013); sin embargo, llama la atención que las modificaciones legislativas, iniciadas en España con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), hayan dejado una huella muy escasa en la metodología docente. Esto repercute,

lógicamente, en las dos herramientas más utilizadas por los profesores: la usada para enseñar (libro de texto) y la usada para calificar (examen). Tras dos siglos de preeminencia positivista en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España está resultando muy difícil la transformación de los métodos, herramientas y recursos didácticos (Gómez *et al.*, 2013). La brecha existente entre las tendencias actuales sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la Historia (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011; 2014) con la realidad del aula en la educación primaria en España, tiene como consecuencia un conocimiento histórico muy deficiente por parte del alumnado, que en última instancia se basa en la construcción de una narrativa nacional con fines puramente identitarios (López Facal, 2010).

ENSEÑAR A PENSAR LA HISTORIA O NARRAR LAS HAZAÑAS DE LA NACIÓN

La Historia tiene una gran importancia a la hora de formar a ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Barton y Levstik, 2004). No es una disciplina sólo para eruditos y tampoco es un saber estático, sino que debe entenderse en permanente construcción. Las múltiples funciones de la Historia denotan una ciencia compleja que se debate entre el Romanticismo y la Ilustración, y a veces es sometida a los intereses del poder. El conocimiento histórico es hijo de la memoria, pero sin duda ésta es subjetiva y debe ser “objetivada” por el aprendizaje de los métodos del historiador (Chapman, 2011a; Prats y Santacana, 2011). Nuestra propia identidad depende de nuestra memoria, algo que es válido tanto para los sujetos individuales, como para los grupos y las instituciones. Ese proceso que une memoria, Historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o

¹ Este trabajo es resultado del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en educación secundaria obligatoria desde las Ciencias Sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada (Rosa, 2004).

En las dos últimas décadas han surgido un gran número de trabajos que han abordado la cuestión de qué historia se debe enseñar. Carretero y Kriger (2004) señalan la contraposición entre un enfoque en la enseñanza de la Historia basado en un discurso identitario propio del Romanticismo, o un relato crítico heredado de la Ilustración. Las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la Historia en la escuela (VanSledright, 2008), y muy relacionadas, además, con el surgimiento de los Estados-nación, como ya indicó en su día Hobsbawm (1997). Es interesante el análisis que Carretero *et al.* (2013) realizan sobre los objetivos románticos de la enseñanza de la Historia, y cómo éstos no se alejan de la función específicamente identitaria. Según estos autores, la influencia del Romanticismo en la enseñanza de la Historia se manifiesta a través de tres cuestiones centrales: una valoración positiva del pasado y presente del propio grupo social, tanto en el ámbito local como nacional; la valoración positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales. Frente a esta forma de centrar la enseñanza de la Historia, autores como Peck y Seixas (2008) han incidido en un tercer enfoque, centrado en la comprensión histórica como un método. Esto implica un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000; Lévesque, 2008; Prats y Santacana, 2011; Seixas, 2010; 2011; Stearns *et al.*, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Este enfoque de la enseñanza de la Historia surge como contraposición a ese discurso heredado del Romanticismo, y está basado en el pensamiento histórico (Gómez *et al.*, 2014b).

Estos trabajos han incidido en la necesidad de que los docentes reflexionen sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la Historia (VanSledright, 2014). La perspectiva desde la que se aborda el pasado depende de muchos factores socioculturales y temporales que varían con la identidad, creencias y valores del propio investigador; por lo tanto, la Historia es una construcción, y como tal hay que enseñarla en el aula. Para desarrollar esta cuestión es necesario que los docentes de Historia posean una sólida teoría sobre la formación del pensamiento, la comprensión histórica en el alumnado, y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (Cooper y Chapman, 2009; Chapman, 2011a, 2011b; Lee y Ashby, 2000; Lee, 2005; Seixas y Morton, 2013; Wineburg *et al.*, 2013).

No obstante, las aportaciones de estos trabajos no han influido profundamente en el currículo de educación primaria en España, donde han primado los elementos conceptuales (De Pro y Miralles, 2009). No cabe duda de que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que incluir, en buena medida, el aprendizaje de hechos, conceptos y principios que resulten de fácil memorización y comprensión; sin embargo, la escasez de procedimientos y técnicas propias de la Historia desvirtúa en parte los objetivos didácticos de esa disciplina (Prats y Santacana, 2001). Enseñar las bases metodológicas de una asignatura no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo (Wineburg, 2001). Son muchos los trabajos que han mostrado la potencialidad educativa que tiene la enseñanza del método del historiador en primaria, así como otras habilidades relacionadas con los contenidos estratégicos o de segundo orden en Historia. Los recientes trabajos de Cooper (2012; 2013), de Levstik y Barton (2008), y de VanSledright (2002) revelan ese camino, donde entran en juego el uso de fuentes, los métodos de indagación, la reflexión y el razonamiento histórico.

La concepción epistemológica de la Historia como un saber cerrado, ligado íntimamente a la memorización de datos, fechas y hechos concretos, está muy arraigada en países como España y está muy relacionada con la creación de identidades sociales, culturales y políticas. Presentar una visión del pasado desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos más importantes de una nación, tiene un objetivo muy claro: crear un arraigo identitario de los alumnos con una realidad política actual, muchas veces de forma anacrónica. En opinión de Topolsky (2004), las narrativas históricas deben ser el principal foco de interés en la actividad didáctica de la enseñanza de la Historia. Las narrativas que se divulgan en los libros de texto, y que son requeridas en los exámenes, son de gran importancia para comprender la construcción del pasado desde los poderes públicos. Varios autores han analizado los tópicos y estereotipos identitarios en las narrativas históricas, tanto oficialistas como las que producen los estudiantes (Barton y Levstik, 2004; Bage, 1999; Carretero, 2011; Montesano, 2010; Sáiz, 2011). El análisis de estas narrativas permite apreciar lo que Chartier (2007: 22) definió como “la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado”.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de la narrativa nacional a través de los libros de texto y las actividades exigidas a los alumnos en los exámenes. Para conseguir este fin se han planteado tres objetivos específicos:

- Analizar las capacidades cognitivas que se le exigen a los alumnos de tercer

ciclo de educación primaria en los exámenes de Ciencias Sociales, diferenciando los contenidos de Geografía y de Historia.

- Mostrar la tipología de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se evalúan a dichos alumnos, diferenciando las pruebas escritas de Geografía y las de Historia.
- Observar la frecuencia de conceptos, hechos, fechas y personajes principales en las actividades de los libros de texto y en las preguntas de los exámenes estudiados para analizar la construcción de una narrativa histórica nacional y su influencia en la creación de identidades sociales y culturales.

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por todos los exámenes de Ciencias Sociales realizados por el alumnado de tercer ciclo de educación primaria (quinto y sexto curso) en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el año 2011 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (sureste de España) y los libros de texto que utilizaron en dichas clases. Para conseguir una muestra lo más representativa posible, se intentó que estuvieran representadas todas las realidades territoriales de la región. A pesar de que la muestra tuvo un carácter incidental y de conveniencia, se intentó que las características tuvieran relación con un muestreo estratificado, dividiendo la población en subconjuntos, en función de las características más importantes para este estudio, para a partir de ahí seleccionar una muestra equilibrada (Albert, 2006). Para ello se tuvo en cuenta el número de colegios y de estudiantes, tomando como referencia los datos proporcionados por las administraciones públicas. El resultado es el análisis cuantitativo y cualitativo de 111 exámenes y 1 mil 240 preguntas en seis colegios de distintas realidades territoriales de la región de Murcia (Gómez y

Miralles, 2013; Gómez *et al.*, 2012; Miralles *et al.* 2014), y el análisis cualitativo de todas las actividades propuestas en seis libros de texto (tres de quinto curso y tres de sexto curso) de primaria utilizados por dichos colegios, y que aportaron 2 mil 679 ejercicios (Rodríguez *et al.*, 2014). De la suma entre preguntas de examen y actividades de libro de texto, casi 1 mil 800 correspondieron a contenidos históricos y 2 mil 100 a contenidos de Geografía.

Tabla 1. Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios

Colegio	Número de exámenes	Número de preguntas
1	19	212
2	20	217
3	32	316
4	6	67
5	16	245
6	18	183
Total	111	1,240

Fuente: Gómez *et al.*, 2012.

Tabla 2. Número de actividades de Geografía e Historia en los libros de texto

Libro	Curso	Número de actividades
1	Quinto	452
2	Quinto	471
3	Quinto	480
4	Sexto	453
5	Sexto	537
6	Sexto	286
Total	6	2,679

Fuente: Rodríguez *et al.*, 2014.

Método, instrumento y procedimientos de análisis

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y

estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. La definición de estos métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención es tratar de conocer una realidad: la enseñanza de la Historia a través de los exámenes realizados por los alumnos y las actividades de los libros de texto.

El análisis de los datos se realizó combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar distintas propuestas y estrategias de acción. Consideramos, de acuerdo con Greene *et al.* (1989), que la combinación de metodologías en un mismo estudio se nos presenta, en investigaciones de Ciencias Sociales, como una de las estrategias más válidas para la profundización de los fenómenos educativos. Las principales investigaciones sobre la educación histórica desde esta área de conocimiento han insistido también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Ashby y Lee, 1987; Barca, 2005; Barton, 2005, 2012; Grant, 2001; Prats, 2002).

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, chi cuadrado, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis fue develar la estructura subyacente en la evaluación de los alumnos a través de los exámenes, las capacidades cognitivas exigidas y la tipología de contenidos.

El *tratamiento cualitativo* de los datos se llevó a cabo a través de un análisis de cómo se ha construido la narrativa histórica nacional en los exámenes y los libros de texto, a través de la frecuencia y repetición de hechos, conceptos, fechas y personajes. El análisis cualitativo es un proceso que consiste en “dar sentido” a la información textual.

Aunque la metodología cualitativa tiene su origen en la antropología cultural, las investigaciones más recientes e innovadoras en didáctica y, en general, en Ciencias Sociales, recurren habitualmente a esta metodología. La validez de la investigación cualitativa depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e interpretación (Anguera *et al.*, 1998). En muchos casos es difícil acercarse a la realidad sin la utilización de métodos cualitativos, puesto que cerrar las posibilidades de respuesta nos puede llevar a perder información que facilite la comprensión del fenómeno estudiado (Barca, 2011).

Esta investigación se inició a través de un diseño *transeccional exploratorio*, ya que el primer objetivo fue conocer un contexto determinado en una exploración inicial. A partir de los primeros datos, y una vez que se hubieron asentado las bases metodológicas, se inició la investigación con un diseño *transeccional descriptivo*. El objetivo entonces fue indagar sobre el tema de estudio y su incidencia en la enseñanza (Albert, 2006). Para ello se diseñó el instrumento de recogida de información con los ítems necesarios para indagar sobre las capacidades cognitivas de los alumnos de primaria y los contenidos que se evaluaban, y la construcción de la narrativa histórica nacional que había tras ellos.

En el caso de los exámenes se elaboró una parrilla de información que recogía 15 ítems, divididos en las Tablas 3 y 4. En la Tabla 3 se recogieron las variables sociodemográficas e informativas que permitieron identificar el examen, el profesor, el centro, el grupo de origen y el libro de texto de los datos incluidos en la misma. Además, en esta tabla se recogió la información sobre la fase de la evaluación (cuándo se lleva a cabo el examen), qué tipo de pruebas se realizan en esta área, las tareas que los estudiantes debían llevar a cabo en cada examen, y los aprendizajes y los contenidos curriculares que se evaluaron por los maestros de educación primaria.

Tabla 3. Instrumento de recogida de datos de exámenes

1. Código del colegio
2. Código del maestro
3. Código de la prueba
4. Duración prueba
5. Fecha prueba
6. Editorial libro de texto
7. Formato examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.)
8. Tipo de prueba (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.)
9. Indicaciones sobre evaluación (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.)
10. Temas o unidades didácticas tratadas en la prueba (contenidos)
11. Criterios de evaluación de la programación didáctica
12. Curso académico

Fuente: Gómez *et al.*, 2012.

Tabla 4. Instrumento de recogida de preguntas de examen

1. Código de la prueba.
2. Enunciado de la pregunta.
3. Tipo de capacidad que exige la pregunta (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).

Fuente: Gómez *et al.*, 2012.

En la Tabla 4 se muestra la manera en la que se consignaron los resultados del análisis de cada una de las preguntas y cómo se clasificaron las capacidades cognitivas que éstas exigían de los alumnos. La clasificación se elaboró con base en el modelo propuesto por Villa (2007), que es una adaptación de las taxonomías de Bloom (Tabla 5). De esta forma se establecieron un total de 11 variables, resultantes del cruce de la capacidad cognitiva (recuerdos, comprensión, aplicación, predicción y valoración) con los tipos de contenidos que demanda la pregunta (hechos, conceptos

y procedimientos). Las dos tablas fueron procesadas a través del programa Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba”. Esto permitió un análisis

cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo se realizó tras codificar los datos en el SPSS, mientras que el análisis cualitativo se realizó a través de la información textual en Access.

Tabla 5. Ejemplos de preguntas sobre Ciencias Sociales en los exámenes de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (tercer ciclo) pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos

Recuerdo de hechos	¿Qué archipiélagos forman parte de España? ¿Cuándo comenzó la conquista romana de Hispania?
Recuerdo de conceptos	¿Qué es la Prehistoria? ¿Qué es un altiplano?
Recuerdo de procedimientos	¿Cómo se calcula el crecimiento real? ¿Qué es y cómo se calcula la densidad de población?
Comprensión de hechos	Explica qué fue la romanización. Explica cómo se produjo el descubrimiento de América.
Comprensión de conceptos	Explica la diferencia entre mozárabe y muladí. Explica qué es el clima.
Comprensión de procedimientos	Observa este gráfico y explica por qué no es correcto.
Aplicación de hechos	Escribe una oración con cada grupo de palabras. Observa el mapa y di a qué etapa de la Unión Europea corresponde y por qué.
Aplicación de conceptos	Escribe debajo de cada ilustración su nombre (menhir, dolmen o cromlech). Señala los siguientes elementos en el planisferio (latitud y longitud).
Aplicación de procedimientos	Observa el mapa y calcula a cuántos kilómetros se encuentra la localidad de La Poveda de El Otero. Elabora un climograma de una zona con estos datos de precipitaciones y temperaturas.
Valoración de hechos	Comenta qué te sugiere esta fotografía en relación con el poblamiento.
Predicción de hechos	¿Cómo crees que se podría alcanzar la igualdad en el mundo laboral?

Fuente: elaboración propia.

Las actividades de los libros de texto fueron trasladadas literalmente a una base de datos en Access, donde se cruzaron los datos con la información textual de las preguntas de los exámenes. Se recogieron todas las actividades de las tres editoriales utilizadas por los seis colegios de la muestra (Santillana, Vicens Vives y SM). El análisis que se realizó sobre ese cruce de información entre las actividades de los manuales y las preguntas de los exámenes fue de frecuencia de conceptos, hechos y personajes. A través de esas frecuencias se pretende mostrar la construcción de la narrativa histórica nacional que se les enseña a los alumnos

de educación primaria y su repercusión en la creación de identidades sociales y culturales.

RESULTADOS

El dominio de la memorización y de contenidos factuales en la evaluación del alumnado

El análisis de las pruebas escritas realizadas por los alumnos muestra que los principales conocimientos exigidos en los exámenes de Ciencias Sociales se hacen a través de preguntas cortas y pruebas objetivas (principalmente preguntas tipo test de múltiple respuesta), y

que además tienen un componente principalmente conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico y con una gran ausencia de procedimientos (Tablas 6 y 7). Estos resultados están en correspondencia con otras realidades territoriales españolas (Merchán, 2005) e internacionales (VanSledright, 2014). Es significativo que más del 97 por ciento de las preguntas hagan referencia a hechos o conceptos, mientras que los procedimientos apenas aparezcan en un 3 por ciento de los ejercicios. Esta

hegemonía de los contenidos conceptuales, que devela el análisis de los enunciados de las preguntas, se une a otro elemento importante: las capacidades cognitivas exigidas por dichas pruebas. El 74.2 por ciento de las preguntas de los exámenes analizados solicita al alumnado la capacidad de memorizar contenidos, mientras que su aplicación, comprensión y valoración se limita al 13.9, 11.6 y 0.2 por ciento, respectivamente (Gómez y Miralles, 2013; Miralles *et al.*, 2012; Miralles *et al.*, 2014).

Tabla 6. Formato de examen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas cortas y pruebas objetivas	853	68.8	68.8	68.8
Pruebas objetivas	171	13.8	13.8	82.6
Examen con pregunta de desarrollo	111	9.0	9.0	91.5
Preguntas cortas	105	8.5	8.5	100.0
Total	1,240	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Capacidad cognitiva exigida

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Recuerdo de hechos	798	64.4	64.4	64.4
Aplicación de hechos	133	10.7	10.7	75.1
Recuerdo de conceptos	116	9.4	9.4	84.4
Comprensión de hechos	93	7.5	7.5	91.9
Comprensión de conceptos	45	3.6	3.6	95.6
Aplicación de procedimientos	21	1.7	1.7	97.3
Aplicación de conceptos	18	1.5	1.5	98.7
Recuerdo de procedimientos	6	.5	.5	99.2
Comprensión de procedimientos	6	.5	.5	99.7
Valoración de hechos	3	.2	.2	99.9
Predicción de hechos	1	.1	.1	100.0
Total	1,240	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

La afirmación anterior queda corroborada con el análisis de los enunciados de las preguntas de los exámenes. Los verbos que aparecen en los ejercicios implican, en general, la memorización de datos y, en menor medida, la comprensión o aplicación de

conocimientos. Como puede verse en la Tabla 5, verbos que exigen el recuerdo de conocimientos como “completa”, “escribe” e “indica” son los más frecuentes en la muestra. Además, si analizamos en profundidad los enunciados de las preguntas observamos que la capacidad

de recordar se refiere, sobre todo, a hechos y conceptos cuya definición o descripción es lo más solicitado a los alumnos en las pruebas escritas. Esto se realiza, bien mediante interrogaciones directas precedidas de “qué”, “quién” o “cuál”, bien a través de oraciones o pequeños textos incompletos que los alumnos

deben completar, o a los que deben añadir los conceptos correspondientes. Por lo general, la comprensión o la aplicación de contenidos y capacidades cognitivas más complejas, formuladas mediante términos como “explica”, “piensa”, “resuelve” o “relaciona”, aparecen con menor frecuencia (Miralles *et al.*, 2014).

Tabla 8. Principales verbos en las preguntas de Ciencias Sociales en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria

Verbo enunciado Pregunta	Frecuencia	Verbo enunciado Pregunta	Frecuencia
Completa	125	Resuelve	8
Escribe	122	Rodea	7
Indica	63	Dibuja	5
Observa	33	Escoge	5
Nombra	33	Transforma	4
Relaciona	32	Identifica	4
Sitúa	29	Piensa	4
Calcula	22	Elabora	4
Define	22	Compara	3
Señala	16	Clasifica	3
Contesta	15	Tacha	3
Ordena	14	Asigna	3
Cita	14	Localiza	3
Colorea	12	Comenta	3
Describe	12	Subraya	1
Delimita	10	Resume	1
Enumera	9		

Fuente: Miralles *et al.*, 2014.

Esta tendencia hacia la memorización de contenidos de Ciencias Sociales se aprecia todavía más en los conocimientos históricos que en los de Geografía. A pesar de que hay más preguntas de esta disciplina que de Historia (643 frente a 561), en esta última hay más preguntas de memorización (460 frente a 426). Las preguntas que exigen algún manejo procedimental también tienen un comportamiento diferente en una u otra materia. Estas preguntas suponen 4 por ciento en los exámenes de Geografía, y apenas 1 por ciento en los exámenes de Historia. Es significativo que en

ninguna de las 561 preguntas analizadas sobre contenidos históricos se exija la valoración de un hecho o concepto. No existe ninguna pregunta en los exámenes de Historia sobre contenidos actitudinales, mientras que en Geografía son muy escasas.

Aunque la memorización de contenidos conceptuales es mayoritaria en ambas disciplinas, las diferencias entre Geografía e Historia se constatan en las Tablas 9, 10 y 11. En ellas se presentan tablas de contingencia, la prueba del chi-cuadrado de Pearson y la Tau-b de Kendall para comprobar la hipótesis

de independencia entre las variables y el grado de dependencia entre las mismas. El valor del chi-cuadrado (66.004, y con una significación asintótica bilateral de .000), implica que las variables “capacidad cognitiva” y “materia evaluada” son dependientes. La dependencia entre las variables, según la Tau-b de Kendall, alcanza un valor de .194, por lo que podemos aseverar que existe una dependencia entre

baja y moderada. A pesar del abrumador peso de la memorización en ambas materias, el uso de mapas y otros elementos cartográficos en Geografía hacen que ésta tenga un carácter más práctico y que se introduzcan más contenidos procedimentales. En los exámenes de Historia, sin embargo, todavía sigue dominando el recuerdo como principal instrumento cognitivo para entender el pasado.

*Tabla 9. Contingencia de capacidad cognitiva exigida * Materia*

		Recuento		Total
		Historia	Geografía	
Capacidad cognitiva exigida	Recuerdo de hechos	418	352	770
	Recuerdo de conceptos	42	74	116
	Recuerdo de procedimientos	0	6	6
	Comprensión de hechos	37	54	91
	Comprensión de conceptos	11	34	45
	Comprensión de procedimientos	3	3	6
	Aplicación de hechos	36	91	127
	Aplicación de conceptos	9	9	18
	Aplicación de procedimientos	3	18	21
	Valoración de hechos	2	1	3
	Predicción de hechos	0	1	1
Total		561	643	1,204

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66.004 ^a	10	.000
Razón de verosimilitudes	71.099	10	.000
Asociación lineal por lineal	36.386	1	.000
N de casos válidos	1,204		

/a. 8 casillas (36.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .47.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	.194	.026	7.472	.000
N de casos válidos		1204			

/a Asumiendo la hipótesis alternativa.

Fuente: elaboración propia.

El olvido de los contenidos procedimentales y de las habilidades estratégicas a la hora de abordar el pasado, en la evaluación del alumnado, supone un *handicap* en su formación. No hay que olvidar que conocemos el pasado a partir de evidencias, y que los conocimientos en Historia provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información (VanSledright, 2011). El trabajo con fuentes y objetos del pasado se hace imprescindible en la enseñanza de la Historia en las primeras etapas educativas (Cooper, 2013). Los resultados obtenidos en los exámenes reflejan que todavía se privilegia fundamentalmente el aprendizaje memorístico de contenidos factuales y conceptuales. Resulta llamativo que habilidades como el análisis, el razonamiento o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico (Wineburg *et al.*, 2013; VanSledright, 2014), tengan tan poca presencia en los exámenes escritos realizados por los alumnos. La ausencia de estos conocimientos en las preguntas de los exámenes se une a un currículo que posee algunas contradicciones entre sus pretensiones y la plasmación de las mismas en los bloques de contenidos. Esto explica, en cierto sentido, el predominio de una evaluación que mide el aprendizaje de los conocimientos de Historia en los alumnos principalmente a través de la repetición acrítica de hechos, fechas y conceptos del pasado.

La construcción de una narrativa nacional

El análisis de la frecuencia de conceptos, datos y hechos concretos en los exámenes y en las actividades de los libros de texto nos puede

servir para comprobar qué conocimientos son los principales para los docentes y editoriales en la educación histórica y social del alumnado, y para estudiar la propia construcción de la narrativa nacional a través de dichos instrumentos. Es interesante que en la materia de Geografía existen conceptos muy arraigados, tanto en las actividades de los manuales como en los exámenes, y que aparecen con mayor frecuencia que en Historia, donde hay una mayor atomización de contenidos: mientras que en los exámenes de Geografía se repiten continuamente conceptos como “relieve”, “clima”, “océano”, “río” o “mar”, en los exámenes de Historia siguen dominando las preguntas sobre hechos concretos, conceptos, fechas de batallas, reinados o acontecimientos relevantes de cada etapa histórica, así como todo lo que gira en torno a la historia política tradicional. Ejemplos significativos son las siguientes preguntas: “Escribe los años correspondientes a estos acontecimientos”, “¿Qué bandos se enfrentaron en la Guerra Civil?”, o “En 1571 Felipe II derrotó en la batalla de Lepanto (a. A los turcos, b. A los incas, c. A los ingleses)”. Además, con cuestiones como “¿Con qué hecho comienza y con qué hecho termina la Edad Media?”, “¿Cuándo comienza y cuando acaba cada Edad?”, o “¿Cuándo comienza cada etapa de la Prehistoria?”, se inculca una forma de entender la Historia demasiado compartimentada, determinista y básicamente fundamentada en un relato lineal y acrítico de hechos y fechas.

Cuando se indaga en conceptos de segundo orden, como el de causas y consecuencias, o el de cambio y continuidad, se hace de una

forma memorística, con lo cual se exigen escasas habilidades cognitivas, y la única intención que se persigue es que los alumnos trasladen textualmente la información del manual, como demuestran las soluciones aportadas explícitamente por los docentes. Preguntas como “¿Cuál fue la principal causa del viaje del descubrimiento de América?”, o “Cita tres cambios que sufrió el hombre durante su evolución desde el mono” muestran un tipo de conocimiento muy simple, alejado de la complejidad multifactorial de los procesos históricos (Gómez, 2014; Gómez *et al.*, 2014a).

Los datos analizados muestran un mayor arraigo conceptual en las unidades didácticas de la Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media, con menos temas/conceptos pero que son relativamente frecuentes, como “Paleolítico”, “Neolítico”, “Romanización”, “Íberos/celtas”, “Al-Ándalus” o “Reinos Cristianos”. Sin embargo, en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea existe una mayor dispersión de contenidos, basados muchos de ellos en guerras, batallas o personajes relevantes (Gómez *et al.*, 2013). Desde la Prehistoria hasta la Edad Media hay un hilo cronológico y temático que quiere mostrar la construcción de la narrativa histórica nacional, y que intenta justificar las raíces de la nación española frente a otras. La sedentarización de las sociedades, así como los orígenes clásicos (la especificidad íbera y la cultura romana), la riqueza cultural que aportó Al-Ándalus (Sáiz, 2012) y la base social y política de los reinos cristianos, son los contenidos que más se repiten. La Edad Moderna básicamente gira en torno a dos ejes fundamentales: el descubrimiento de América y el Imperio (junto a los dos principales monarcas que lo representan: Carlos I y Felipe II). Aunque ya en la Edad Media comienzan a tener mayor presencia las fechas de batallas (como por ejemplo la batalla de las Navas de Tolosa), es a partir de la Edad Moderna cuando fechas, nombres y reyes comienzan a tener más protagonismo en los libros de texto. En el caso de la Edad Contemporánea, el

eje Guerra Civil/Franquismo y Transición/Democracia es el predominante, mientras que el siglo XIX se queda en lo anecdótico, y sólo se realiza alguna pregunta sobre la Revolución Industrial y sus consecuencias sociales (binomio burgueses/obreros).

El relato histórico que muestran los exámenes y los libros de texto está basado en una narración lineal y simple del pasado, que además (como se ha podido comprobar en el análisis de las capacidades cognitivas) se exige conocer a través de la memorización de datos, sin aplicación de conocimientos y sin valoración crítica; un discurso muy relacionado con los objetivos románticos de la Historia (Carretero *et al.*, 2013). Esta circunstancia está conectada al surgimiento de los Estados-nación, como ya avanzaron Carretero y Kriger (2004), Hobsbawm (1997) o VanSledright (2008). La enseñanza de la Historia, desde esta perspectiva, se fundamenta en la transmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres fundacionales y de los héroes de la nación (VanSledright, 2011). El gran peligro de este enfoque de aprendizaje es cuando este relato lineal se combina con una baja exigencia cognitiva, tal y como se ha comprobado en el anterior análisis.

Los conceptos más frecuentes en los datos analizados son “Roma/romanización”, “Íberos/celtas”, seguido de “Al-Ándalus” y “Reinos cristianos”. Si bien es cierto que el tratamiento que recibe la presencia islámica está más integrado en la historia peninsular (Valls, 2012), todavía sigue percibiéndose como un paréntesis histórico, inserto en el devenir de una nación cristiana y católica por antonomasia. A pesar de ello, es cada vez menos frecuente el uso de la palabra “reconquista” en los manuales y exámenes, y una mayor presencia de nombres propios ligados a los territorios musulmanes como Almanzor o Abderramán frente a otros ligados a los territorios cristianos como El Cid. Aunque el uso de la denominación de “reconquista” tiene sus detractores —quienes justifican que es una construcción

legitimadora de esa narrativa maestra de la nación (Carretero *et al.*, 2013; Ríos, 2005)— otros autores creen que es un concepto totalmente operativo y que hace referencia a un proceso clave de la Edad Media peninsular (García Fitz, 2009). En todo caso, este hilo conceptual muestra una Historia muy clásica y, sobre todo, alejada de una práctica de enseñanza-aprendizaje basada en grandes problemas históricos que obliguen a movilizar habilidades y capacidades en el análisis social por parte del alumnado (Sáiz, 2010). Siguen apareciendo nombres míticos como “Pelayo”,

que se muestran como personajes históricos consensuados, a pesar de su escasa presencia en fuentes primarias, y de que su conocimiento se reduce prácticamente a los relatos míticos sobre el inicio de la conquista cristiana del territorio musulmán, y a pesar también de la discutida “Batalla de Covadonga”. La pervivencia de estos tópicos identitarios en el relato histórico de los estudiantes llega más allá de la enseñanza obligatoria, como se ha podido comprobar en estudios con futuros maestros del grado de Educación Primaria en España (Sáiz y Gómez, 2014).

Tabla 9. Conceptos y temas históricos analizados en los libros de texto

Concepto	Frecuencia actividades libros de texto	Frecuencia preguntas exámenes
PREHISTORIA		
Neolítico	47	32
Paleolítico	17	26
Nómadas	7	10
Megalítico	9	3
EDAD ANTIGUA		
Roma/romanización	94	52
Íberos/celtas	58	18
Fenicios/cartagineses	17	18
Hispania	17	14
EDAD MEDIA		
Al Ándalus	55	28
Reinos cristianos	25	4
Gótico	14	3
Feudalismo	6	0
EDAD MODERNA		
Descubrimiento de América	16	15
Carlos I	15	3
Felipe II	11	3
Revolución francesa	12	7
EDAD CONTEMPORÁNEA		
Constitución	22	21
Democracia/transición democrática	19	9
Guerra civil	13	20
Franquismo	7	10

Fuente: Gómez *et al.*, 2013.

Hay que señalar algunas diferencias entre los exámenes y los libros de texto. Mientras que en los manuales aparecen algunos conceptos que sobrepasan la historia política tradicional e institucional (obreros, burgueses, sociedad de la Edad Moderna...) en los exámenes se acentúa más la memorización de hechos y fechas concretas de batallas o reinados (Gómez *et al.*, 2013). También es interesante que en los libros de texto se insiste más en elementos conceptuales, mientras que en los exámenes se exige principalmente la reproducción memorística de acontecimientos concretos, fechas de batallas o nombres propios de lo que se ha considerado como los grandes personajes de la Historia (Pelayo, El Cid, los Reyes Católicos, Carlos V, Felipe II...). En los exámenes los contenidos que hacen referencia a “hecho/acontecimiento”, “rey/reino/monarquía” o “guerra/batalla” aparecen en mayor medida que otros como “vida cotidiana” o “sociedad/economía”, que son prácticamente residuales. Preguntas como “¿Cuáles fueron los principales acontecimientos de la Edad Moderna?” muestran esta forma de enfocar la enseñanza de la Historia como un relato lineal y cuyo aprendizaje se basa en la acumulación de datos, hechos y fechas concretas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Por qué después de dos siglos de enseñanza de la Historia en los colegios sigue predominado el paradigma positivista? La respuesta deriva del escaso uso de actividades formativas donde el alumnado tenga que construir el conocimiento histórico a través de fuentes primarias, y donde tenga que utilizar preguntas clave y ejercicios de indagación que fomenten habilidades cognitivas complejas (Cooper, 2012; VanSledright, 2011). También es significativo el gran protagonismo que aún conserva el libro de texto, que se ha convertido en el instrumento esencial de la docencia tanto en Primaria como en otros niveles educativos posteriores. El conocimiento histórico

propuesto en los libros de texto es estático, y como tal se inculca en los alumnos, que piensan que saber Historia es memorizar los datos que propone el manual. Muchos maestros aún tienen ese libro de texto como única referencia del saber histórico, del que apenas se apartan ni en clase ni a la hora de plantear actividades. Además, los resultados muestran cómo 95 por ciento de los exámenes analizados proceden literalmente de la propuesta del manual. A pesar de los cambios legislativos y del hecho de incluir cada vez más elementos iconográficos y recursos TIC, los temarios siguen siendo de corte político y lineal. La complejidad y extensión de los temas históricos se han ido reduciendo progresivamente en las últimas décadas. Con leves matices entre una editorial y otra, la Historia que presentan los manuales, y que se les exige saber a los alumnos en los exámenes, se ha ido desprendiendo de algunos elementos polémicos, de problemas históricos planteados en la larga duración o que pueden ser políticamente incorrectos, lo que deja escasa presencia al desarrollo del pensamiento crítico (Rodríguez *et al.*, 2014). Desde la década de 1990, hay algunos temas que han desaparecido o se intentan tratar sin elementos conflictivos; un ejemplo son las escisiones del cristianismo en la Edad Moderna: Reforma protestante y Contrarreforma. Ahora prima una visión cultural que oculta lo conflictivo, en el marco del Humanismo y el Renacimiento. El saber histórico que se trasmite en los libros de texto sigue bajo el predominio de lo conceptual y memorístico. Si al final de cada tema, antes se incluía un apartado denominado “Actividades”, ahora se llama “Practica tus competencias”, pero lo que se pide a los alumnos es casi idéntico. Es necesario favorecer la superación de esa visión positivista de la Historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, refutado por los procesos de cambio y permanencia que, además, dificulta aprehender la causalidad y realidad multiforme de toda sociedad, al poner los ojos en prohombres y estadistas.

La información sigue siendo, ante todo, de corte político; un relato lineal desde la Prehistoria hasta nuestros días. Según el curso académico (quinto o sexto de primaria), el temario puede ir sólo hasta la Edad Media, o bien partir de la Edad Moderna para acabar en los albores del siglo XXI. Desde luego, el aprendizaje basado en problemas, el método de centros de interés o los estudios de caso no tienen espacio en los métodos docentes utilizados en el aula. Los ejercicios de empatía histórica (*historical empathy*) que surgieron desde el ámbito anglosajón (Shemilt, 1984; Lee y Ashby, 2000; Lee *et al.*, 2004), y que movilizan otro tipo de habilidades cognitivas sobre Historia, brillan por su ausencia en manuales y exámenes. La realidad muestra que nos encontramos ante un discurso que se basa en la construcción de la narrativa histórica de España, donde escasamente aparece Europa y nada de historia universal. Todo ello a pesar de los cambios legislativos que desde 1990 insisten en sus pretensiones en un aprendizaje constructivista, pero que después plasman un bloque de contenidos donde domina lo conceptual.

Los resultados muestran pocos cambios y muchas permanencias. La Historia se sigue enseñando prácticamente igual que hace varias décadas. Frente al discurso españolista cristiano de nuestro pasado, emerge una visión idealizada de Al-Ándalus (aunque siempre asumido como una alteridad a nosotros) y la supuesta convivencia pacífica de las tres culturas, algo que realmente es una manipulación (Sáiz, 2012). Se insiste también en otros falsos tópicos, como la vida en un castillo de la Edad Media, de corte príncipesco, olvidando que eran edificios de tipo militar en los que la vida diaria estaba llena de penurias. Apenas se incide en la conquista de América, y se prefiere aludir a las culturas prehispánicas. La convulsa historia del siglo XX se resume en ideas clave (guerra civil, transición, constitución); sin embargo, la violencia de la guerra, la miseria y represión durante la dictadura, o los

problemas de la “idílica” transición ni siquiera se mencionan. Se insiste en los logros de una nación que surge de unos orígenes clásicos, que se enriquece del cruce de diversas culturas, que tiene un gran protagonismo en el descubrimiento de nuevas tierras, y que consigue finalmente una democracia ejemplar. Se disfrazan o se envuelven en un tupido velo las miserias, los desfases y las discontinuidades históricas. Por tanto, el discurso de fondo sigue siendo casi el mismo. La razón hay que buscarla en el currículo, de corte enciclopédico y culturalista (De Pro y Miralles, 2009). Los libros de texto y los exámenes son fruto de esa legislación, que en España vive instalada en el cambio permanente, pero que en el ámbito de las humanidades, concretamente en el de la Historia, deja entrever escasos avances.

Tanto Wineburg (2001) como VanSledright (2011) han señalado los peligros que acechan a una enseñanza lineal de la Historia, basada en la construcción de la nación, y que busca entrar en competición con la cultura de consumo de masas. El enfoque de los contenidos históricos que persigue la consolidación de una memoria colectiva de la nación inculca en los alumnos un rol pasivo. Además, y como indica VanSledright (2011), eso convierte al docente en un narrador de las hazañas de la nación, que señala los aspectos más emocionantes de las mismas, y que tiene como fin último poder enganchar a un alumnado acostumbrado al consumo audiovisual. Esto tiene varios peligros, entre ellos, el bajo nivel cognitivo que se exige en este tipo de enseñanza, y la propia resistencia de los alumnos en contextos multiculturales ante una Historia ya escrita desde una perspectiva concreta. Varios estudios han mostrado en Estados Unidos que los hitos y personajes de referencia en la narrativa nacional eran diferentes según el origen étnico o geográfico del alumnado: mientras que para unos eran George Washington, Kennedy, la Declaración de Independencia y la Guerra Civil; para otros eran Martin Luther King, Malcolm X, el movimiento de

derechos civiles o la abolición de la esclavitud (VanSledright, 2011).

El resultado de este estudio muestra que los saberes de Ciencias Sociales se transmiten habitualmente de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). ¿Este conocimiento es válido para fomentar ciudadanos activos y críticos? Parece muy difícil, sobre todo en el caso de la Historia, donde los contenidos están sumamente atomizados y —salvo algunos conceptos clave— el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas, batallas y reinados (Rodríguez *et al.*, 2014). Esta

circunstancia sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la Historia y reduciendo el conocimiento histórico a la memorización de datos, fechas y hechos del pasado que otros han considerado relevantes. El empobrecimiento del discurso histórico es más que evidente; se obvian elementos del pensamiento histórico y las bases de un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2004).

REFERENCIAS

- ALBERT, María José (2006), *La investigación educativa. Claves teóricas*, Madrid, McGraw Hill.
- ANGUERA, María Teresa, Jaume Arnau, Manuel Ato, Rosario Martínez, Juan Pascual y Guillermo Vallejo (1998), *Métodos de investigación en Psicología*, Madrid, Síntesis.
- ASHBY, Rosalyn y Peter Lee (1987), "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History", en Christopher Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Heinemann, pp. 62-88.
- BAGE, Grant (1999), *Narrative Matters. Teaching and learning History through story*, Nueva York, Routledge.
- BARCA, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (2005), "'Till new facts are discovered': Students' ideas about objectivity in History", en Rosalyn Ashby, Peter Gordon y Peter Lee (eds.), *International Review of History Education. Understanding History: Recent research in History education*, Nueva York, Routledge Falmer, vol. 4, pp. 68-82.
- BARCA, Isabel (2011), "La evaluación de los aprendizajes en Historia", en Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Murcia, AUPDCS, vol. 1, pp. 107-120.
- BARTON, Keith (2005), "'Best not to Forget Them': Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland", *Theory and Research in Social Education*, núm. 33, pp. 9-44.
- BARTON, Keith (2012), "Applied Research: Educational research as a way of seeing", en Allan McCully, Garry Mills y Carla van Boxtel (eds.), *The Professional Teaching of History: UK and Dutch perspectives*, Coleraine, History Teacher Education Network, pp. 1-15.
- BARTON, Keith y Linda Levstik (2004), *Teaching History for the Common Good*, New Jersey, Lawrence Erlbau.
- CALATAYUD, María Amparo (2000), "La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la educación primaria", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 52, núm. 2, pp. 165-178.
- CARRETERO, Mario (2011), "Comprensión y aprendizaje de la Historia", en Joaquim Prats, Joan Santacana y Pedro Miralles (coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 69-104.
- CARRETERO, Mario y Miriam Kriger (2004), "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la Historia escolar en un mundo global", en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 71-98.
- CARRETERO, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro (2013), "La construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa*, vol. 39, núm. 1, pp. 13-23.
- CHAPMAN, Arthur (2011a), "Understanding Historical Knowing: Evidence and accounts", en Lukas Perikleous y Denis Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History education matters*, Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, pp. 169-216.
- CHAPMAN, Arthur (2011b), "Historical Interpretations", en Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Oxon, Routledge, pp. 96-109.

- CHARTIER, Roger (2007), *La Historia o la lectura del tiempo*, Madrid, Gedisa.
- COOPER, Hilary (2012), *History 5-11. A guide for teachers*, Londres, Routledge.
- COOPER, Hilary (ed.) (2013), *Teaching History Creatively*, Londres, Routledge.
- COOPER, Hilary y Arthur Chapman (eds.) (2009), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.
- DE PRO, Antonio y Pedro Miralles (2009), "El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la educación primaria", *Educativo Siglo XXI*, vol. 27, núm. 1, pp. 59-96.
- GARCÍA Fitz, Francisco (2009), "La reconquista: un estado de la cuestión", *Clío and Crimen*, núm. 6, pp. 142-215.
- GÓMEZ, Cosme J. (2014), "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 1, núm. 29, pp. 131-158.
- GÓMEZ, Cosme J. y Pedro Miralles (2013), "Los contenidos de Ciencias Sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria: ¿una evaluación en competencias?", *Revista Complutense de Educación*, vol. 1, núm. 24, pp. 91-121.
- GÓMEZ, Cosme J., Pedro Miralles y Ramón Cózar (2014a), "La enseñanza de la Historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 1, núm. 29, pp. 1-25.
- GÓMEZ, Cosme J., José Monteagudo y Ramón López Facal (2012), "El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, vol. 1, núm. 15, pp. 37-49.
- GÓMEZ, Cosme J., Jorge Ortuño y Sebastián Molina (2014b), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, en: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005> (consulta: 20 de junio de 2014).
- GÓMEZ, Cosme J., Raimundo A. Rodríguez y María del Mar Simón (2013), "Conocimientos y saberes escolares de Ciencias Sociales en tercer ciclo de primaria", en Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón Facal (orgs.), *Historia e identidades culturales*, Braga, Universidad do Minho, pp. 600-613.
- GRANT, S.G. (2001), "It's just the Facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of History", *Theory and Research in Social Education*, vol. 29, núm. 1, pp. 65-108.
- GREENE, Jennifer C., Valerie J. Caracelli y Wendy F. Graham (1989), "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 11, núm. 3, pp. 255-274.
- HERVÁS, Rosa y Pedro Miralles (2004), "Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 42, pp. 89-99.
- HOBBSAWM, Eric (1997), *Nations and Nationalism since 1780: Programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KERLINGER, Fred N. (2002), *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*, México, McGraw-Hill.
- LAVILLE, Christian (2003), "Histoire et education civique constat d'échec, propos de remédiation", en Marie-Christine Baquès, Annie Bruter y Nicole Tutiaux-Guillon (eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, París, L'Harmattan, pp. 225-240.
- LEE, Peter (2005), "Putting Principles into Practice: Understanding History", en M. Suzanne Donovan y John Bransford (ed.), *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, National Academies Press, pp. 31-77.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14", en Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives*, Nueva York/Londres, New York University Press, pp. 199-222.
- LEE, Peter, Rosalyn Ashby y Alaric Dickinson (2004), "Las ideas de los niños sobre la Historia", en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 217-248.
- LÉVESQUE, Stéphanie (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- LEVSTIK, Linda y Keith Barton (2008), *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*, Nueva York, Routledge.
- LÓPEZ Facal, Ramón (2010), "Nacionalismos y euro-peísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clío y asociados: la historia enseñada*, núm. 14, pp. 9-33.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2005), *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona, Octaedro.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2009), "Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 1, núm. 60, pp. 21-34.

- MIRALLES, Pedro, Cosme J. Gómez y José Monteagudo (2012), "La evaluación de la competencia social y ciudadana en Ciencias Sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria", *Revista de Investigación en la Escuela*, vol. 2, núm. 78, pp. 19-30.
- MIRALLES, Pedro, Cosme J. Gómez y Raquel Sánchez (2014), "Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de educación primaria", *Aula Abierta*, vol. 42, núm. 2, pp. 83-89.
- MONTESANO, Chauncey (2010), "Disciplinary Literacy in History: An exploration of the historical nature of adolescents' writing", *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 19, núm. 4, pp. 539-568.
- PECK, Carla y Peter Seixas (2008), "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, vol. 31, núm. 4, pp. 1015-1038.
- PRATS, Joaquim (2002), "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 1, pp. 81-89.
- PRATS, Joaquim (2012), "Criterios para la elección del libro de texto de Historia", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 70, pp. 7-13.
- PRATS, Joaquim y Joan Santacana (2001), "Principios para la enseñanza de la Historia", en Joaquim Prats (coord.), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, pp. 13-55.
- PRATS, Joaquim y Santacana, Joan (2011), "¿Por qué y para qué enseñar Historia?", en Joaquim Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, pp. 13-29.
- RÍOS Saloma, Martín Federico (2005), "De la Restauración a la Reconquista: la construcción de un mito nacional (Una revisión historiográfica. Siglos XVI-XIX)", *En la España Medieval*, núm. 28, pp. 379-414.
- RODRÍGUEZ, Raimundo A., Cosme J. Gómez y María del Mar Simón (2014), "Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de primaria. Un análisis comparativo", en Rosa Nortes y José I. Alonso (eds.), *Investigación educativa en educación primaria*, Murcia, Editum, pp. 369-380.
- ROSA, Alberto (2004), "Memoria, Historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Madrid, Amorrortu, pp. 47-70.
- SÁIZ, Jorge (2010), "¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria?", *Imago Temporis. Medium Aevum*, núm. 4, pp. 594-607.
- SÁIZ, Jorge (2011), "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 25, pp. 37-64.
- SÁIZ, Jorge (2012), "La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º ESO", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 70, pp. 67-77.
- SÁIZ, Jorge y Cosme J. Gómez (2014), "El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria: retos para una educación histórica", en José I. Alonso, Cosme J. Gómez y Tomás Izquierdo (eds.), *La formación del profesorado en educación infantil y primaria: retos y propuestas*, Murcia, Editum, pp. 105-120.
- SEIXAS, Peter (2010), "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education", en Eirene Nakou e Isabel Barca (eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte, Information Age Publishing, pp. 11-26.
- SEIXAS, Peter (2011), "Assessment of Historical Thinking", en Penney Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History education in Canada*, Vancouver/Toronto, UBC Press, pp. 139-153.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.
- SHEMILT, Denis (1984), "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and classroom", en Alaric Dickinson, Peter Lee y Patricia Rogers (eds.), *Learning History*, Londres, Heinemann Educational Books, pp. 39-84.
- TOPOLSKY, Jerzy (2004), "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia", en Mario Carretero y James Voss (comp.) (2004), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 101-120.
- VALLS, Rafael (2008), "Los textos escolares de Historia: una propuesta de análisis y valoración", en Joaquim Prats, y Joan Miquel Albert (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 63-72.
- VALLS, Rafael (2011), "La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de Historia", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 70, pp. 59-66.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2002), *In Search of America's Past. Learning to read History in elementary school*, Nueva York, Teacher College Press.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2008), "Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education", *Review of Research in Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 109-146.

- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2011), *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*, Nueva York, Routledge.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2014), *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*, Nueva York, Routledge.
- VILLA, José Luis (2007), *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la Geografía*, Madrid, UAM.
- WINEBURG, Samuel (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.
- WINEBURG, Samuel, Daisy Martin y Chauncey Montesano (2013), *Reading like a Historian. Teaching literacy in middle & high school History classrooms*, Nueva York, Teachers C.

Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria

ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ* | ALFONSO PONTES PEDRAJAS**

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos del análisis de las opiniones de 353 estudiantes sobre el Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Córdoba (España) (Máster FPES), mediante un cuestionario escala Likert diseñado para valorar el nivel de desarrollo adquirido en las competencias generales de dicho máster. Los resultados muestran un nivel de satisfacción moderado en la valoración de la mayoría de los fines formativos y competencias, identificándose varios núcleos de opiniones que podrían considerarse como subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial sobre las competencias docentes. También se ha observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de las variables (competencias básicas), y dos factores secundarios que incluyen al resto (competencias secundarias).

This paper presents the results obtained from analysis of the opinions of 353 students of the Masters in Teacher Training for Secondary Education at the University of Cordoba (Spain) (Master FPES), using a Likert scale questionnaire designed to evaluate the level of development acquired in general skills in this Masters degree. The results show a moderate level of satisfaction in the evaluation of most of the educational goals and skills, with several nuclei of opinion being identified that could be considered as distinct subdomains within the initial thinking on teaching skills. The existence of a major factor, which groups most of the variables (core skills), and two secondary factors, including the rest (secondary skills), were also observed.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado
Enseñanza secundaria
Opiniones del alumnado
Competencias básicas
Proceso formativo

Keywords

Initial teacher training
Secondary teaching
Student opinions
Core skills
Learning process

Recepción: 9 de octubre de 2014 | Aceptación: 18 de diciembre de 2014

- * Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y coordinadora del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (España). Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de Córdoba. Líneas de investigación: formación inicial docente, estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias docentes. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con A. Pontes y J.M. Muñoz González), "Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: opiniones del alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades", *Educación XXI*, vol. 18, núm. 1, pp. 99-124; (2014, en coautoría con J.M. Muñoz), "El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de los mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente", *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, núm. 1, pp. 193-212. CE: rocio.serrano@uco.es
- ** Profesor titular de la Universidad de Córdoba (España). Licenciado en Ciencias Físicas. Doctor en Didáctica de las Ciencias. Desempeña la docencia en la formación de ingenieros, profesores de secundaria y educadores ambientales en la Universidad de Córdoba (España). Líneas de investigación: didáctica de la ciencia y la tecnología, uso educativo de las TIC, representación del conocimiento y formación de educadores. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con R. Serrano y F.J. Poyato), "Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. extra, pp. 533-551; (2013), "Un laboratorio virtual para el aprendizaje de la electricidad y la formación del profesorado", *Alambicque: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 75, pp. 76-83. CE: apontes@uco.es

INTRODUCCIÓN

Desde que en 2006 se aprobara la Ley Orgánica de Educación (LOE), se inició en España un proceso de modificación del modelo para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. A partir del curso 2009-2010, para el ejercicio de la profesión docente en esta etapa es obligatorio haber realizado estudios universitarios de licenciatura o de grado en cualquier área de conocimiento, y posteriormente un curso de posgrado de 60 créditos ECTS (European Credit Transfer System), a través del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Máster FPES). La principal finalidad de este máster es garantizar la adquisición de la formación psicopedagógica, didáctica y práctica necesaria para el ejercicio de la profesión docente (Tiana, 2011).

En este contexto formativo venimos trabajando, desde hace varios años, en un programa de investigación e innovación educativa orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de transición del modelo anterior de formación docente (curso CAP) al nuevo modelo configurado en torno al Máster FPES. Nuestro interés se ha centrado en estudiar las motivaciones de los universitarios hacia la profesión docente (Córdoba *et al.*, 2006) y las opiniones de los futuros profesores sobre la formación necesaria para el ejercicio de dicha profesión (Pontes y Serrano, 2010; Pontes *et al.*, 2013), tratando de llevar a la práctica un proceso de formación docente basado en la reflexión y la construcción de conocimientos significativos (Díaz-Barriga, 2002; Nilsson, 2008).

La finalidad de nuestro proyecto de investigación consiste en ampliar la información disponible sobre el pensamiento de los futuros profesores en formación para contribuir a mejorar el proceso de formación inicial docente (Bolívar, 2013). Dentro del proyecto global, el objetivo concreto de este estudio consiste en recoger las opiniones de una amplia

muestra de estudiantes del citado máster, mediante un instrumento de investigación específico, que nos permita analizar el nivel de desarrollo adquirido en las competencias docentes de carácter general previstas en el plan de estudios. Creemos que este tipo de datos pueden ser muy útiles a la hora de valorar las debilidades y fortalezas del Máster FPES, tras la experiencia de los primeros años, con vistas a introducir los cambios necesarios para mejorar el proceso de formación inicial docente.

FUNDAMENTO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La formación de estudiantes de enseñanza secundaria es una tarea compleja en la que no es posible aplicar automáticamente una serie de pautas establecidas; cada profesional ha de desarrollar su propia concepción de lo que constituye una buena práctica educativa, al tiempo que debe velar por transmitir valores humanos y fomentar actitudes positivas entre sus alumnos (Nilsson, 2008). Por ello es necesario que todo profesor o profesora reciba un tipo de formación inicial que le permita adquirir los conocimientos, hábitos y destrezas para programar y desarrollar sus tareas, resolver conflictos, analizar el contexto, reflexionar sobre los métodos de trabajo que mejoren el aprendizaje de sus alumnos y evaluar todo el proceso educativo. En esta perspectiva cobra importancia el modelo de formación del profesorado basado en el desarrollo de competencias efectivas para la mejora de la práctica docente (Barrón, 2009; Gutiérrez, 2011; Rodríguez *et al.*, 2013).

Perrenaud (2004) describe diez competencias docentes que pueden ser útiles para repensar el oficio de enseñar desde una perspectiva renovada, y que deben considerarse a la hora de elaborar e implementar los programas de formación o de actualización del profesorado; entre ellas destacan las siguientes: organizar y animar los contextos educativos, gestionar la progresión del aprendizaje de los

estudiantes, saber implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, participar en la gestión del centro educativo, trabajar en equipo, tutorizar a los alumnos al tiempo que se informa y se trata de implicar a los padres en su educación, utilizar de forma efectiva las nuevas tecnologías en la enseñanza, etc. El desarrollo de estas competencias de tipo general, junto con otros conocimientos teórico-prácticos más específicos, debe constituir el eje principal para el desarrollo de cualquier proceso de formación docente (Rivero *et al.*, 2014). Por tal motivo, en este estudio pretendemos abordar esta temática desde la perspectiva de las opiniones de los estudiantes del Máster FPES en torno a los logros y dificultades que aprecian en el nuevo modelo de formación docente que se está desarrollando en nuestro país.

La formación del profesorado de secundaria —basada en el desarrollo de competencias docentes— es un reto complicado para los formadores del profesorado (Gairín, 2011), porque no es fácil pasar de un modelo tradicional, basado en ofrecer conocimientos teóricos sobre la docencia, a tratar de adquirir en un año las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar la compleja actividad docente. Por otra parte, centrarse únicamente en el desarrollo de competencias concretas puede resultar un enfoque limitado (Day y Gu, 2012), porque hay otros muchos aspectos menos tangibles a considerar en el proceso de formación inicial docente: la identidad profesional, las actitudes, las motivaciones, las concepciones previas del alumnado sobre la docencia, las opiniones de los futuros docentes sobre los contenidos y el desarrollo del proceso formativo, la metodología y los recursos educativos que emplean los formadores del profesorado, los materiales didácticos que utilizan los profesores en formación (incluidas las TIC) para aprender, el sistema de evaluación empleado en la formación inicial docente, y la reflexión sobre la práctica educativa, entre otros (Wallace y Kang, 2004; Perrenoud, 2010).

Todos estos aspectos relacionados con la formación inicial docente, además del desarrollo de competencias didácticas más específicas (Barrón, 2009), conforman un dominio muy amplio para el desarrollo de la investigación docente. Algunos de estos temas los hemos abordado en varios trabajos anteriores, ya citados, y en el desarrollo de una tesis doctoral titulada *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria* (Serrano, 2013); sin embargo, en este trabajo nos hemos centrado en investigar las opiniones de los futuros docentes sobre el nivel de desarrollo de los objetivos formativos y de las competencias docentes tras cursar el Máster FPES, con vistas a analizar las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente del profesorado de secundaria y formular propuestas bien fundamentadas que ayuden a mejorarlo (Vázquez y Ortega, 2011).

La implantación, todavía reciente, del Máster FPES en nuestro país se ha hecho de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas, a pesar de existir un plan de estudios común. Durante los primeros años las universidades españolas han tenido que poner en marcha estudios de posgrado que antes no existían, crear equipos docentes, concretar el currículo de las diferentes materias y adoptar numerosas medidas de carácter práctico (profesorado que impartirá los módulos de carácter teórico, profesores y centros de secundaria que intervienen en el *prácticum*, elaboración del convenio entre las universidades y las comunidades autónomas...) que han derivado en planteamientos y desarrollos relativamente diferentes; por todo ello resulta necesario investigar sobre los resultados concretos que se están produciendo y, sobre todo, conocer las opiniones del alumnado afectado por este proceso (Solís *et al.*, 2013).

En cualquier caso, la puesta en marcha del nuevo Máster FPES ha generado un mayor

interés por la formación de los profesores de secundaria (Carrascosa *et al.*, 2008; Vilches y Gil, 2010; González *et al.*, 2011), que se ha traducido en el desarrollo de múltiples propuestas, proyectos y estudios sobre esta temática; de esta manera, se han puesto de manifiesto las debilidades y fortalezas del nuevo modelo de formación y se ha abierto paso al debate para favorecer su renovación y mejora (García *et al.*, 2010; Estebarez, 2012; Rivero *et al.*, 2014).

En el trabajo desarrollado por Benarroch *et al.* (2013) se realizó una evaluación de diferentes aspectos de la puesta en marcha del Máster FPES impartido en las Universidades de Granada y Almería (España). Las opiniones de los alumnos encuestados en tal estudio ponen de manifiesto la prioridad que para ellos representa la adquisición de un aprendizaje instrumental (sobre todo de tipo práctico), que les ayude a dar respuesta a las demandas formativas y contextuales de la docencia futura. Otros trabajos que apuntan en esta misma línea destacan, como aspectos negativos de la formación inicial docente actual, los problemas asociados a la realización de las prácticas escolares de los futuros profesores en los centros de ESO, debido a que la propia estructura en tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) constituye el peor modo para conectar debidamente la teoría y práctica (Bolívar, 2013; Valdés y Bolívar, 2014).

En la investigación desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Pontificia de Comillas (España), Manso y Martín (2014) observan que lo más valorado por el alumnado del Máster FPES son los aprendizajes relacionados con la didáctica específica. Después de realizar el máster, los estudiantes muestran un bajo grado de acuerdo con la necesidad de dominar otros saberes más allá de la formación disciplinar, y priorizan, sobre todo, la necesidad de ser expertos en la didáctica específica. En esta misma investigación se concluye que el resultado global en la formación recibida en el máster en estas dos universidades es satisfactorio.

Sin embargo, en otros estudios (Hernández y Carrasco, 2012) el alumnado del máster ha manifestado no estar especialmente satisfecho con la formación recibida y presenta expectativas poco elevadas en relación a la necesidad de desarrollar una formación pedagógica que en principio se encuentra un poco alejada de su formación disciplinar previa (Sans de Castro, 2013).

Por otro lado, en el estudio de valoración de las competencias generales y específicas del Máster FPES, realizado por Buendía *et al.* (2011), la mayoría del alumnado encuestado considera necesario, además de adquirir un conocimiento disciplinar previo, el desarrollo de competencias docentes específicas que mejoren las habilidades pedagógicas y didácticas, y fomenten el pensamiento crítico y la habilidad de explicar, predecir y seleccionar información relevante, para poder aportar alternativas a la resolución de los diferentes tipos de problemas educativos que surgen en la realidad de las aulas y centros de enseñanza secundaria.

Otros autores como Pro-Bueno *et al.* (2013) han valorado y analizado las competencias desarrolladas en los Trabajos de Fin Máster (TFM) de los últimos años, trabajando con futuros docentes de Ciencias en la Universidad de Murcia (España). Los resultados de su estudio indican algunos logros interesantes, pero también se observan deficiencias en la adquisición de competencias concretas relacionadas con los siguientes aspectos: diseño o puesta en práctica de propuestas innovadoras de enseñanza, construcción de conocimientos autónomos para ofrecer aportaciones novedosas a los retos educativos, desarrollo de un hábito reflexivo sobre los problemas que surgen en la práctica docente, etc. En otro estudio se observa que el profesorado de secundaria presenta una formación deficiente en competencias informacionales relacionadas con la evaluación, comprensión y utilización de la información disponible en Internet (Rodríguez *et al.*, 2013).

La revisión de tales antecedentes pone de manifiesto que existe gran interés en la investigación educativa actual por la formación inicial del profesorado de secundaria y el desarrollo de competencias docentes durante este proceso, aunque los resultados de estas investigaciones no son convergentes y, por tanto, habría que seguir indagando en esta temática. Pero debemos considerar que el hecho de basar la formación del profesorado en el desarrollo de competencias durante el periodo de un año (mientras que la mayoría de los máster se hacen en tres o cuatro semestres), no deja mucho tiempo para la implicación en otras actividades formativas (Estebaranz, 2012). Autores como González *et al.* (2011), apuntan hacia la necesidad de revisar las competencias asignadas a los distintos módulos formativos y ajustar su correcta interconexión, además de introducir mejoras en el modelo de adscripción del profesorado, en función de los objetivos y competencias del máster.

Por ello consideramos necesario indagar y valorar si la falta de integración de los diferentes módulos dificulta el desarrollo de las competencias ligadas a las materias del módulo específico, a las del módulo genérico o a las del módulo del *prácticum* (Gutiérrez, 2011). En este contexto, propuestas como las del Finnish Institute for Educational Research (FIER, 2009) ponen de manifiesto la necesidad de incluir entre las competencias docentes no sólo las relacionadas con la didáctica de los conocimientos disciplinares de los contenidos que

sería deseable que el futuro docente aprenda, sino también, y sobre todo, competencias relacionadas con sus capacidades pedagógicas, de reflexión, de comunicación, de empatía y de colaboración, entre otras, porque llegar a ser un buen docente, en la actualidad, implica adquirir un variado y complejo conjunto de cualidades y destrezas en el ámbito profesional, humano y social (Hargreaves, 2009; MacBeath, 2012).

En definitiva, creemos que la puesta en marcha del Máster FPES, con sus luces y sus sombras, ha supuesto una mejora importante del modelo de formación inicial en nuestro país y un aumento notable del interés por el tema desde el ámbito de la investigación educativa (Pontes *et al.*, 2013), pero todavía hay mucho camino que recorrer y muchos temas en los que indagar y mejorar para que el modelo llegue a su máximo rendimiento (Solís *et al.*, 2013; Rivero *et al.*, 2014).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Participantes

En este estudio participaron dos cohortes de alumnas y alumnos matriculados en el Máster FPES de la Universidad de Córdoba, en los cursos académicos 2009-2010 (168 estudiantes) y 2010-2011 (216 estudiantes). Por tanto, la muestra global de esta investigación está formada por un conjunto de 353 estudiantes, cuya distribución por área y curso académico se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

Áreas (CE, TIM, CS y HUM)	Curso 2009-2010 Frecuencia (%)	Curso 2010-2011 Frecuencia (%)	Total Frecuencia (%)
Ciencias experimentales	42 (11.9)	69 (19.5)	111 (31.5)
Tecnología, Informática y Matemáticas	34 (9.6)	72 (20.4)	106 (30)
Ciencias Sociales	30 (8.5)	42 (11.9)	72 (20.4)
Humanidades	36 (10.2)	28 (8)	64 (18.1)
Total	142 (40.2)	211 (59.8)	353 (100)

Fuente: elaboración propia.

La edad media de los participantes es de 25.9 años, y existe un grado moderado de feminización de la profesión docente entre los aspirantes a ejercer la docencia en la etapa de enseñanza secundaria (53.8 por ciento de mujeres y 46.2 por ciento de hombres).

Diseño de la investigación y recogida de datos

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que existen dos partes diferenciadas (Serrano, 2013): una primera parte de contextualización, basada en un análisis documental sobre la formación inicial del profesorado de secundaria, y otra en la que se desarrolla la investigación propiamente dicha, que tiene un carácter empírico y se apoya en un paradigma de investigación esencialmente cuantitativo. En este trabajo nos hemos centrado en la exploración de las opiniones de los participantes acerca del grado de desarrollo de los objetivos formativos y las competencias generales

del Máster FPES en los primeros años de su implantación en nuestra universidad, con el propósito de detectar debilidades y fortalezas que nos ayuden a formular propuestas de mejora paulatina del proceso de formación inicial docente.

Los datos analizados en este estudio se han recogido al finalizar el curso académico, a través de una encuesta ubicada en la Plataforma de Enseñanza Virtual Uco-Moodle, durante el desarrollo de un seminario incluido en el módulo *Prácticum* del máster. El alumnado respondió a las cuestiones planteadas al realizar una tarea complementaria al desarrollo y entrega de la memoria final de la fase práctica que se lleva a cabo en centros de enseñanza secundaria. Los datos se codificaron usando una escala ordinal y después se analizaron usando diferentes tratamientos estadísticos, con ayuda del paquete informático SPSS V.20. En el Cuadro 1 se citan los principales tipos de análisis realizados con dichos datos, cuyos resultados se muestran más adelante.

Cuadro 1. Tratamientos estadísticos aplicados en esta investigación

Análisis y pruebas	Finalidad
Descriptivo de frecuencias y valores medios	Conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario.
Análisis factorial	Estudio exploratorio de relaciones internas entre variables y búsqueda de factores comunes explicativos.
Pruebas de escalamiento multidimensional y análisis de coeficientes de correlación	Localizar núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial docente.
Análisis de conglomerados	Identificar las agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario.

Fuente: elaboración propia.

Características del instrumento de investigación

Como instrumento de recogida de información se empleó un cuestionario del tipo escala Likert, que incluye una sección inicial de datos generales (edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster). Las preguntas siguientes del cuestionario se distribuyen en tres secciones destinadas a

valorar las expectativas sobre los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el *prácticum* (C) del Máster FPES. Del total de los 30 ítems que recoge el cuestionario, este estudio se refiere a 19 de ellas: la primera dimensión “Objetivos (A)” se compone de 6 ítems y la segunda, “Competencias generales (B)” del Máster FPES, de 13 variables. El enunciado de los ítems a los

que se refiere este estudio se incluye en las tablas de la sección de resultados.

Para estudiar la *fiabilidad del cuestionario* se realizó el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach correspondiente al cuestionario completo y a cada una de las secciones que lo integran. Los datos obtenidos en este análisis se muestran en la Tabla 2, en la que se observa un grado muy elevado de fiabilidad en las tres secciones y en el conjunto del cuestionario.

Tabla 2. Valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach

Cuestionario	Alfa Cronbach
Primera sección (A)	0.903
Segunda sección (B)	0.923
Tercera sección (C)	0.911
Cuestionario completo (A, B y C)	0.956

Fuente: elaboración propia.

De modo complementario, y para comprobar que el cuestionario es fiable y que proporciona resultados similares en diferentes sub-muestras de una misma población, se realizó un estudio de comparación de medias entre los grupos de sujetos correspondientes a las diversas áreas de conocimiento (Kruskall-Wallis). En primer lugar se aplicó dicha prueba a los cuatro grupos de las

diferentes áreas y se encontraron pocas diferencias significativas entre los valores medios de la primera y segunda parte del cuestionario. Después se compararon los valores medios de tales ítems entre los grupos de estudiantes del área de Ciencias Experimentales (CE) y los del área de Tecnología, Informática y Matemáticas (TIM), utilizando las pruebas K-S y M-W, donde no se observaron diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Por ello hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra de la macro-área de Ciencia, Tecnología y Matemáticas (CTM). Lo mismo ocurre con los grupos de estudiantes del área de Ciencias Sociales (CS) y del área de Humanidades (HUM), incluyendo a los sujetos de ambos grupos en la submuestra de la macro-área de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH).

A continuación, se llevó a cabo un estudio comparativo entre las submuestras CHS y CTM, aplicando de nuevo la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems en la primera (A) y la segunda (B) parte del cuestionario. En las Tablas 3 y 4 se muestran los valores Z de la prueba K-S y la significatividad asintótica bilateral (p); se observa que no existen diferencias significativas entre las submuestras de Letras (CSH) y de Ciencias (CTM).

Tabla 3. Contraste de valores medios en ítems de la sección A entre grupos CHS y CTM

Parámetros de contraste	Ítems (Sección A)					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Z (K-S)	1.490	1.118	1.071	.677	1.037	1.622
P	.136	.263	.284	.498	.300	.106

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Contraste de valores medios en ítems de la sección B entre grupos CHS y CTM

Parámetros de contraste	Ítems (Sección B)						
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
Z (K-S)	.979	1.090	.874	1.493	1.022	1.031	1.074
P	.293	.186	.429	.023*	.247	.238	.199

Parámetros de contraste	Ítems (Sección B)						
	B8	B9	B10	B11	B12	B13	—
Z (K-S)	1.126	.551	1.613	1.065	1.135	1.563	—
P	.159	.922	.011*	.207	.152	.015*	—

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de la *validez del instrumento*, en primer lugar se realizó un sistema de validación inter-jueces constituido por cuatro expertos (profesoras y profesores doctores de la Universidad de Córdoba); eliminamos aquellas cuestiones que en una escala tipo Likert obtuvieron valores por debajo de 4 en claridad e importancia del ítem para valorar los objetivos propuestos (5 ítems). Se seleccionó una pequeña muestra (12 sujetos) y se aplicó el cuestionario. Después de esta aplicación, verificamos el contenido del cuestionario y se estableció el cuestionario final. También se utilizó, como sistema de validez interna, el análisis discriminante, por tratarse de un procedimiento que permite estudiar si los ítems que integran cada parte del cuestionario poseen la capacidad de diferenciar entre sujetos que presentan un pensamiento diferente a nivel de una dimensión global (García *et al.*, 2000).

En este análisis se ha definido una variable global, denominada Dimensión 1 (Dim-1), con el fin de medir el nivel de desarrollo global de objetivos formativos del máster, y una variable global denominada Dimensión 2 (Dim-2), para medir el nivel de desarrollo

del alumnado en relación a las competencias generales que se recogen en los ítems de la sección B del cuestionario. Los sujetos se clasificaron en tres grupos con un número de sujetos similar (un tercio por cada grupo). La prueba de Kruskal-Wallis, aplicada a los valores medios de las variables integradas en las secciones A y B del cuestionario, muestra la existencia de diferencias significativas entre los sujetos de los diferentes niveles.

La capacidad de discriminar tales sujetos puede apreciarse en los datos de las Tablas 5 y 6, donde se muestran los resultados derivados de aplicar la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems de ambas secciones, entre los estudiantes de los niveles extremos I y III de dicha subescala. Se encontraron diferencias muy significativas ($p^{**} < 0.001$) en todas las variables analizadas. A la vista de los datos procedentes del análisis discriminante podemos deducir que todos los ítems de las dos secciones del cuestionario poseen la capacidad de diferenciar entre sujetos que presentan un nivel de puntuación diferente en cada una de las escalas asociadas a tales dimensiones.

Tabla 5. Contraste de valores medios en los ítems de la sección A entre sujetos de niveles I y II

Parámetros de contraste	Ítems (Sección A)					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Z (K-S)	6.137	6.118	5.496	6.346	5.705	6.232
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Contraste de valores medios en los ítems de la sección B entre sujetos de niveles I y II

Parámetros de contraste	Ítems (Sección B)						
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
Z (K-S)	4.778	5.293	5.420	5.306	5.945	5.236	5.688
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Parámetros de contraste	Ítems (Sección B)						
	B8	B9	B10	B11	B12	B13	—
Z (K-S)	5.173	5.297	4.582	5.272	5.371	5.168	—
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	—

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

En primer lugar se exponen los resultados procedentes del análisis descriptivo de los datos que proporcionan los diferentes ítems de cada sección, considerando que todos los sujetos de las diferentes especialidades forman parte de una misma muestra representativa de la población de estudiantes del Máster FPES. Con el fin de simplificar el análisis descriptivo se agruparon por los extremos las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, y se definieron los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo. Posteriormente se muestran los resultados del análisis de las relaciones internas entre las variables de cada sección, para ver si existen subdimensiones o agrupaciones de ideas.

A. Valoración del nivel de desarrollo de los objetivos generales del máster

Los resultados del análisis factorial exploratorio, cuyos resultados se omiten en este trabajo por limitaciones de espacio y porque no

han sido demasiado relevantes, indican que las seis variables de esta sección quedan agrupadas en torno a una componente única. Este resultado se confirma al realizar un análisis de conglomerados de tales variables, donde se observa que forman un clúster único; esto fue corroborado con los resultados obtenidos en la prueba de escalamiento multidimensional, donde se observa que tales variables aparecen muy juntas en el mapa bidimensional de proximidad. Podemos considerar, por tanto, que existe una subdimensión o subescala del cuestionario que hemos denominado “Nivel de desarrollo de objetivos” y que agrupa a todas las variables de la sección A (Dim-A).

En la Tabla 7 se muestran los datos correspondientes a la valoración que los estudiantes realizan acerca del nivel de desarrollo de los objetivos del Máster FPES en la Universidad de Córdoba, durante los dos primeros cursos de su implantación; se observa la existencia de un valor medio moderado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre 55 (A6) y 39 por ciento (A3).

Tabla 7. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim-A

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
A1. Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo.	57	16.1	127	36.0	169	47.9
A2. Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende.	88	24.9	118	33.4	147	41.6
A3. Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes.	100	28.3	116	32.9	137	38.8
A4. Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes.	74	21.0	125	35.4	154	43.6
A5. Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.	63	17.8	127	36.0	163	46.2
A6. Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos.	51	14.4	108	30.6	194	55.0

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 8 se muestran los valores que corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”; como puede verse, las asociaciones entre tales variables son fuertes y significativas (al nivel $p > 0.01$) en todos los casos; resultados parecidos se obtienen al aplicar otras pruebas no paramétricas (coeficiente

Tau de Kendall) o paramétricas (coeficiente R de Pearson). Podemos considerar, por tanto, que el grado de asociación entre las variables agrupadas en esta subescala, y la variable global que agrupa a todas ellas (Dim1-A) es bastante alto, y que presentan un nivel elevado de consistencia interna.

Tabla 8. Correlaciones entre variables de la subescala Dim-A

	A2	A3	A4	A5	A6
A1	.675(**)	.542(**)	.604(**)	.560(**)	.568(**)
A2		.682(**)	.629(**)	.612(**)	.583(**)
A3			.594(**)	.544(**)	.559(**)
A4				.640(**)	.592(**)
A5					.598(**)

Fuente: elaboración propia.

B. Valoración del nivel de desarrollo de las competencias generales del máster

En el análisis factorial exploratorio que se aplicó a los datos de las 13 variables correspondien-

tes a las competencias generales del Máster FPES (sección B del cuestionario) se observó la existencia de dos núcleos de agrupación o factores diferenciados, lo cual nos llevó a definir

dos subescalas o subdimensiones dentro de esta segunda sección (Dim-B1 y Dim-B2). Consideramos la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables de esta sección, y un segundo factor secundario, que incluye al resto. En el análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a nueve variables (B1, B2, B3, B5, B6, B7, B9, B11 y B13), y otro clúster, un poco más desligado del anterior, que engloba a las cuatro restantes (B4, B8, B10 y B12). La prueba de escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que las nueve variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene, y las otras cuatro se alejan un poco del núcleo central. Tales resultados aconsejan analizar por separado las variables que corresponden a ambas subdimensiones.

B1. Competencias generales principales (Dim-B1)

La primera subescala o subdimensión de esta sección (Dim-B1) está integrada por nueve variables que podemos considerar como “Nivel de desarrollo de competencias generales de carácter básico o fundamental”. Tras definir las variables que integran esta subdimensión se realizó un estudio descriptivo que nos permitió conocer el valor medio y otros estadísticos de tales variables. De igual forma que en la sección anterior, también se realizó una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo. En la Tabla 9 se recogen los resultados de este primer análisis, donde se observa que el nivel de desarrollo de tales competencias alcanza un valor medio moderado en la mayor parte las variables integradas en esta subdimensión.

Tabla 9. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim-B1

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.	63	17.8	125	35.4	165	46.7
B2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	61	17.3	132	37.4	160	45.3
B3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada, acreditando un manejo adecuado de las TIC y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación.	66	18.7	114	32.3	173	49.0
B5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de los derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción del futuro sostenible.	92	26.1	119	33.7	142	40.2

Tabla 9. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim-B1 (continuación)

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativas personales.	87	24.6	137	38.8	129	36.5
B7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.	93	26.3	121	34.3	139	39.4
B9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo, y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	58	16.4	134	37.9	161	45.6
B11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	116	28.7	117	33.1	120	34.2
B13. Favorecer y garantizar el respeto a los derechos humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz.	77	21.8	118	33.4	158	44.8

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 10 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (Dim-B1). Como en la sección anterior, los valores que se

muestran corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”. Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas.

Tabla 10. Correlaciones entre variables de la subescala Dim-B1

	B2	B3	B5	B6	B7	B9	B11	B13
B1	.621(**)	.372(**)	.402(**)	.430(**)	.375(**)	.312(**)	.331(**)	.255(**)
B2		.489(**)	.479(**)	.531(**)	.527(**)	.323(**)	.426(**)	.355(**)
B3			.513(**)	.448(**)	.426(**)	.326(**)	.351(**)	.336(**)
B5				.564(**)	.551(**)	.407(**)	.498(**)	.479(**)
B6					.653(**)	.352(**)	.456(**)	.433(**)
B7						.364(**)	.480(**)	.487(**)
B9							.465(**)	.466(**)
B11								.471(**)

Fuente: elaboración propia.

B2. Competencias generales complementarias (Dim-B2)

La segunda subescala o subdimensión de esta segunda sección (Dim-B2) está integrada

por cuatro variables que podemos considerar como “Nivel de desarrollo de competencias generales complementarias o de carácter secundario”. Al aplicar el mismo método de trabajo anterior se realizó un estudio descriptivo

de tales variables que permitió conocer el valor medio y las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición. En la Tabla 11 se recogen los resultados

de este primer análisis; puede observarse que el valor medio en tales variables es inferior, en general, a los valores medios observados en las competencias analizadas en el apartado anterior (Dim-B1), y además se aprecian unos valores más elevados de la desviación típica.

Tabla 11. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim-B2

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.	81	22.9	149	42.2	123	34.8
B8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	100	28.3	120	34.0	133	37.7
B10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.	74	21.0	126	35.7	153	43.3
B12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo.	130	36.8	110	31.2	113	32.0

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 12 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim-B2). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas (al nivel $p > 0.01$) en todos los casos. Por tanto, podemos considerar que las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un grado moderadamente alto de consistencia interna.

Tabla 12. Correlaciones entre variables de la subescala Dim-B2

	B8	B10	B12
B4	.505(**)	.355(**)	.398(**)
B8		.313(**)	.433(**)
B10			.276(**)

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al revisar los antecedentes de este estudio encontramos una variedad de resultados en torno a las opiniones del alumnado del Máster FPES sobre el proceso de formación inicial docente. Por ejemplo, en la investigación realizada por Manso y Martín (2014) el alumnado encuestado indicó que está relativamente satisfecho con la formación recibida en el citado máster, pero se observan valoraciones menos positivas en los estudios realizados por Hernández y Carrasco (2012) y Sans de Castro (2013). Los resultados del estudio que realizamos sobre esta temática se sitúan en una posición intermedia, ya que se pudo constatar que tras finalizar su periodo de formación inicial docente, el alumnado atribuye un nivel de desarrollo moderado a los objetivos globales

de la formación inicial docente y un nivel un poco más bajo a las competencias generales del máster; es decir, nuestros alumnos adoptan un papel crítico y a la vez constructivo.

Entre los resultados obtenidos encontramos que los objetivos formativos mejor valorados por los estudiantes —en cuanto a su grado de desarrollo— se relacionan, sobre todo, con valores humanos y aspectos éticos o sociales, como los siguientes: favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales (55 por ciento), desarrollar una visión analítica y global de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales (47.9 por ciento) y favorecer una formación cultural, ética y social (43.6 por ciento). El logro de tales fines se puede relacionar con el desarrollo de un pensamiento docente más reflexivo y comprometido socialmente. Por otra parte, hay que considerar como una deficiencia del proceso formativo el hecho de que el objetivo menos valorado corresponda al desarrollo de vínculos de colaboración con otros profesionales del ámbito educativo (38.8 por ciento). Será necesario, por tanto, revisar el desarrollo de la fase práctica en centros docentes para tratar de superar este problema.

En lo que se refiere al nivel de desarrollo de las competencias generales, el alumnado de la muestra indica un nivel de valoración aceptable en las siguientes: buscar, procesar y comunicar la información para transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje (49 por ciento), conocer los contenidos curriculares de las materias de la especialidad correspondiente (46.7 por ciento), planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (45.3 por ciento) y conocer las características históricas de la profesión docente (43.3 por ciento). En este estudio se observa que los futuros docentes consideran importante alcanzar un buen nivel de aprendizaje en aspectos formativos relacionados con la didáctica específica y el tratamiento didáctico de los contenidos de las materias de su propia especialidad, lo cual

coincide, en parte, con los resultados recogidos en la investigación de Manso y Martín (2104). Si se tiene en cuenta que estos resultados corresponden a los primeros y problemáticos años de implantación del máster, nos parecen moderadamente positivos, ya que apuntan hacia algunas de sus potenciales fortalezas, en las que habrá que seguir mejorando posteriormente.

En este estudio también se han puesto de manifiesto algunas debilidades importantes del proceso formativo, porque hay competencias que alcanzan un grado de valoración más bajo: desarrollar funciones de tutoría y orientación (37.7 por ciento), adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante (36.5 por ciento), conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, desarrollando destrezas y habilidades necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia, o para abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos (35.6 por ciento), concretar el currículo de forma colectiva (34.8 por ciento), o informar y asesorar a la familias acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje (34.2 por ciento). Las competencias que no se han desarrollado de forma suficiente, según el alumnado, apuntan, en algunos casos, a aspectos prácticos que son importantes para la formación docente y que están muy relacionados con la actividad real del profesor en el aula. Los futuros docentes manifiestan, por tanto, la necesidad de desarrollar una formación más instrumental y ligada esencialmente a la práctica educativa, que les permita dar respuesta a las demandas y situaciones que se viven actualmente en las aulas de los centros educativos, como se ha apuntado en trabajos previos (Nilsson, 2008; Vilches y Gil, 2010).

Los resultados de este estudio guardan cierta relación con los obtenidos en la investigación de Pro-Bueno *et al.* (2013), donde se detectan carencias en el desarrollo de algunas competencias importantes. Sin embargo, hay diferencias apreciables con respecto a los

resultados obtenidos en el estudio de Buendía *et al.* (2011), en la valoración del desarrollo de diversas competencias generales. Esto significa que las opiniones del alumnado dependen mucho del contexto en el que se lleva a cabo el proceso formativo y de los numerosos factores que influyen: acción del profesorado, contenidos impartidos en cada materia, metodología de enseñanza, organización académica del máster, etc.

También encontramos cierta correspondencia con los resultados que se han obtenido en otras investigaciones relacionadas con la valoración de las expectativas sobre la formación inicial por parte de los estudiantes del Máster FPES (Solís *et al.*, 2013) y los logros alcanzados en el desarrollo de competencias docentes (Buendía *et al.*, 2011; Benarroch *et al.*, 2013). Las diferencias entre logros y expectativas de los estudiantes respecto a la formación inicial docente pueden explicarse, en parte, por las dificultades de la puesta en marcha del Máster FPES en sus primeros años de implantación.

El hecho de que no se alcancen de forma adecuada algunos objetivos formativos importantes, o de que no se desarrollen en el grado deseable las competencias citadas, no debe ser un obstáculo para seguir trabajando en mejorar el proceso de formación inicial docente. Para empezar es importante que los futuros profesores reflexionen sobre estos temas y valoren la importancia de los diferentes aspectos que integran este proceso. Como apuntaban Hargreaves (2009) y MacBeath (2012), lo importante es que nuestros alumnos

sean conscientes de que la preparación para ser un buen profesor supone desarrollar un variado y complejo conjunto de competencias relacionadas con la acción pedagógica, la comunicación en el aula, la empatía y la interacción con el alumnado, el trabajo colaborativo con otros docentes, el manejo de recursos y estrategias innovadoras, la reflexión sobre la práctica docente, etc.

En síntesis podemos decir que los resultados de este estudio reflejan aspectos formativos que los futuros docentes valoran bien, aunque se pueden mejorar; y también ponen de manifiesto las dificultades que se aprecian en el desarrollo de algunas competencias importantes. Creemos que estos hechos ofrecen una base sobre la que ir mejorando la calidad de enseñanza en el máster FPES. Por otra parte, hemos constatado la influencia del contexto de la formación inicial docente (organización académica, profesorado, contenidos, recursos,...) en las opiniones de los alumnos, ya que los estudios revisados aportan resultados muy variados. Sin embargo, si conectamos este hecho con las aportaciones derivadas del estudio realizado por Rivero *et al.* (2014) en torno al análisis crítico de los contenidos que se imparten actualmente en el Máster FPES, podemos llegar a la conclusión de que es necesario ampliar la investigación educativa sobre la formación inicial docente, y tratar de conocer cómo influyen cada uno de los aspectos citados en el desarrollo de las competencias prácticas que se consideran más relevantes para el ejercicio de la profesión docente (Pontes *et al.*, 2013).

REFERENCIAS

- BARRÓN Tirado, María Concepción (2009), "Docencia universitaria y competencias didácticas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 76-87.
- BENARROCH, Alicia, Sergio Cepero y Francisco Javier Perales (2013), "Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: metodología y resultados de su evaluación", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. extra FIPS, pp. 594-615.
- BOLÍVAR, Antonio (2013), "Evaluación de la formación inicial del Máster de Secundaria. Lecciones aprendidas", *Actas del II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- BUENDÍA, Leonor, Emilio Berrocal de Luna, Eva María Olmedo, Marciana Pegalajar, María Auxiliadora Ruiz y María Tomé (2011), "Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas", *Bordón*, vol. 63, núm. 3, pp. 57-74.
- CARRASCOSA, Jaime, Joaquín Martínez, Carles Furió y Jenaro Guisasaola (2008), "¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Secundaria?", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 5, núm. 2, pp. 118-133.
- CÓRDOBA, Francisco, Rosario Ortega y Alfonso Pontes (2006), "La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 519-540.
- DAY, Christopher y Qing Gu, (2012), *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*, Madrid, Narcea.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2002), "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, pp. 6-25.
- ESTEBARANZ, Araceli (2012), "Formación del profesorado de educación secundaria", *Revista Tendencias Pedagógicas*, vol. 19, núm. 19, pp. 149-173.
- FINNISH Institute for Educational Research (FIER) (2009), *Education and Training 2010: Three studies to support school policy development. Teacher education curricula in the EU. Final report*, Jyväskylä (Finlandia), University of Jyväskylä.
- GAIRÍN, Joaquín (2011), "Formación de profesores basada en competencias", *Bordón*, vol. 63, núm. 1, pp. 77-92.
- GARCÍA, Eduardo, Javier Gil y Gregorio Rodríguez (2000), *Análisis factorial*, Madrid, La Muralla.
- GARCÍA, Francisco, Emilio Solís y Rafael Porlán (2010), "El máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 404, pp. 85-87.
- GONZÁLEZ, Juan Carlos, Juan Ramón Jiménez y Heliodoro Manuel Pérez (2011), "El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas", *Fuentes*, núm. 11, pp. 66-85.
- GUTIÉRREZ, José María (2011), "La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster", *CEE: Participación Educativa*, núm. 17, pp. 96-107.
- HARGREAVES, Linda (2009), "The Status and Prestige of Teachers and Teaching", en Lawrence J. Saha y Anthony Gary (eds.), *International Handbook of Research of Teacher and Teaching*, Nueva York, Springer, pp. 217-229.
- HERNÁNDEZ, María José y Vicente Carrasco (2012), "Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo", *Enseñanza & Teaching*, vol. 30, núm. 2, pp. 127-152.
- MAC BEATH, John (2012), *Future of Teaching Profession*, Cambridge, Education International Research Institute.
- MANSO, Jesús y Elena Martín (2014), "Valoración del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades", *Revista de Educación*, núm. 364 (abril-junio), pp. 145-169.
- NILSSON, Pernilla (2008), "Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education", *International Journal of Science Education*, vol. 30, núm. 10, pp. 1281-1299.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- PERRENOUD, Philippe (2010), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.
- PONTES, Alfonso y Rocío Serrano (2010), "La formación inicial en un contexto de cambio", en Isidoro González (ed.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona, Graó, pp. 151-166.
- PONTES, Alfonso, Rocío Serrano y Francisco Javier Poyato (2013), "Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria", *Revista Eureka sobre*

- Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. extra FIPS, pp. 533-551
- PRO-BUENO, Antonio, Gaspar Sánchez y María Victoria Valcárcel (2013), “¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados?”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. extra FIPS, pp. 735-752.
- RIVERO, Ana, María Martínez, Alfonso Pontes y José María Oliva (2014), “¿Qué estamos enseñando y qué deberíamos enseñar desde la didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado de secundaria?”, *Actas del 26 Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales (EDCE-26): “Investigación y transferencia para una educación en ciencias: un reto emocionante”*, Huelva (España), Publicaciones UHU, pp. 1075-1088.
- RODRÍGUEZ, María José, Susana Olmos y Fernando Martínez (2013), “Evaluación de competencias informacionales en educación Secundaria: un modelo causal”, *Cultura y Educación*, vol. 3, núm. 25, pp. 361-373.
- SANS DE CASTRO, Rafael (2013), “Experiencia y valoración del máster de Secundaria”, *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 73, pp. 65-72.
- SERRANO, Rocío (2013), *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*, Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba (España).
- SOLÍS, Emilio, Rosa Martín, Ana Rivero y Rafael Porlán (2013), “Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. extra FIPS, pp. 496-513.
- TIANA, Alejandro (2011), “Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española”, *Revista Fuentes*, núm. 11, pp. 13-27.
- VALDÉS, Roberto y Antonio Bolívar (2014), “La experiencia española de formación del profesorado: el Máster en Educación Secundaria”, *En-sino Em Re-Vista*, vol. 21, núm. 1, pp. 159-173.
- VÁZQUEZ, Pilar y José Luis Ortega (2011), *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*, Madrid, Wolters Kluwer.
- VILCHES, Amparo y Daniel Gil (2010), “Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 7, núm. 3, pp. 661-666.
- WALLACE, Carolyn y Nam-Hwa Kang (2004), “An Investigation of Experienced Secondary Science Teachers’ Beliefs about Inquiry: An examination of competing belief sets”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 41, núm. 9, pp. 936-960.

Lectura como ajuste conceptual: el caso de la lectura en lengua extranjera

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ PÉREZ* | LUIS ALFREDO MAYORAL GUTIÉRREZ**
MILTÓN ANDRÉS MIRANDA HERRERA***

La comprensión lectora, concebida como práctica social, se constituye por un tipo de relación dialógica entre el lector y el discurso escrito que se estructura a partir de patrones culturales aprendidos al interior de una comunidad lingüística (o “ajuste conceptual”). Con el propósito de evaluar de qué manera los patrones culturales aprendidos en el idioma materno influyen en la comprensión de textos en idiomas extranjeros, se llevaron a cabo tres experimentos con estudiantes mexicanos con diferentes dominios de inglés y sin experiencia en francés. Los estudiantes leyeron un anuncio y un cuento en inglés y una reseña en francés. Los resultados mostraron que, cuando la demanda lectora o la interacción entre el investigador y el lector favorecieron que los lectores utilizaran de manera pertinente los patrones culturales vinculados a los textos, todos los participantes lograron comprenderlos, independientemente de su dominio del código lingüístico.

Reading comprehension, conceived as a social practice, comprises a kind of dialogical relationship between the reader and the written discourse that is structured by cultural patterns within a linguistic community (or “conceptual adjustment”). In order to evaluate the way in which cultural patterns learned in the mother tongue influence the understanding of texts in a foreign language, three experiments were carried out with Mexican students with different levels of English proficiency, and with no experience of French. The students read an advertisement and a story in English, and a summary in French. The results showed that, when the demands of the reading or interaction between the researcher and reader favored readers using the cultural patterns connected to the texts in a relevant manner, all participants were able to understand them, independently of their mastery of the linguistic code.

Palabras clave

Comprensión de lectura
Idioma extranjero
Enseñanza del inglés
Cultura
Subjetividad

Keywords

Reading comprehension
Foreign language
English teaching
Culture
Subjectivity

Recepción: 8 de agosto de 2014 | Aceptación: 22 de septiembre de 2014

* Profesora-investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara (México). Doctora en Ciencia del Comportamiento. Líneas de investigación: comportamiento humano complejo, especialmente en aprendizaje y enseñanza en el nivel superior. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con F. Vera, D. García y O. Güitrón), “La promoción de competencias sustitutivas en el contexto escolar”, en M.A. Padilla y R. Pérez (eds.), *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara. CE: rpm08428@cucba.udg.mx.

** Profesor-investigador del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara (México). Doctor en Educación. Líneas de investigación: procesos de lectura, aprendizaje y evaluación. Publicación reciente: (2013, en coautoría con M.A. Peredo y R.M. Trujillo), “El ajedrez y los cinco niveles de logro que podemos alcanzar”, *Ciencia y Arte*, vol. 2, núm. 3, pp. 10-15. CE: lamayoral@gmail.com

*** Estudiante del Doctorado en Ciencia del Comportamiento del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara (México). Líneas de investigación: fenómenos lingüísticos y conducta moral. Publicación reciente: (2011, en coautoría con A. Bonilla, G. Corredor, C. Lizcano, M. Galeano, J. Aldana, J. Rodríguez y C. Suárez), “Una aproximación hacia el concepto de honestidad en el ámbito laboral colombiano”, *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, vol. 4, núm. 2, pp. 101-106. CE: andres_miranda1985@hotmail.com

La lectura, tanto en lengua materna como en un idioma extranjero, se ha vinculado con el éxito académico (Anderson, 1999); es por ello que algunas instituciones escolares han adoptado como obligatorio el dominio de una lengua extranjera. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas muestra una dificultad para alcanzar dicha exigencia. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo en la Ciudad de México por González *et al.*, en 2004, expuso la pobreza de la competencia lingüística en inglés del alumnado al momento de ingresar a las instituciones de educación superior; estos hallazgos se repiten en otros estudios llevados a cabo en distintas regiones de México (Lemus *et al.*, 2008). Otra investigación desarrollada por Rosales *et al.* (2013) revela que los estudiantes no lograron el avance esperado en el dominio oral del inglés a pesar de haber utilizado en la enseñanza recursos tecnológicos de manera constante y prolongada. Además, los niveles de reprobación para certificar la comprensión lectora en inglés al egreso de licenciatura son altos (García, 2009).

Son muchas las razones por las cuales la enseñanza del inglés en México ha tenido poco impacto en la promoción de una cultura de alfabetización en una lengua extranjera. Discutirlas todas escapa al objetivo del presente artículo; es por ello que se hará énfasis en el aprendizaje de la lectura en inglés. La investigación sobre la comprensión de lectura en inglés en el contexto escolar mexicano pone de manifiesto una concepción de la lectura como una habilidad pasiva que se utiliza para fortalecer las lecciones de gramática (Durán, 2010). En la presente investigación se partirá del supuesto de que una concepción distinta de la “comprensión lectora” como fenómeno psicológico puede contribuir a prácticas escolares más exitosas.

Tradicionalmente, la lectura se ha concebido como una actividad cognitiva individual que demanda “algo más” que “ver” los signos impresos (Crespo, 1993). Usualmente

se plantean tres modelos para el estudio de la comprensión lectora (García, 2009): el *modelo ascendente* se basa en la decodificación de símbolos y gráficos para comprender la información comprendida en un texto; el *modelo descendente* enfatiza el procesamiento de la información por medio de la formulación de hipótesis a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector acerca del contenido de un texto; el *modelo interactivo* toma en cuenta tanto la comprensión del código como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto.

Sin embargo, en la actualidad hay un consenso cada vez mayor en cuanto a considerar la comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural que recoge toda una tradición de corte constructivista y narrativo; en esta perspectiva, la lectura se concibe como una práctica social (Silva, 2003; Crespo, 1993; López-Bonilla, 2003; “Una mirada...”, 2011; Rockwell, 2001). Los argumentos ofrecidos para este cambio de enfoque son diversos: Rockwell (2001) considera que la lectura es una práctica cultural porque están involucradas las maneras de relacionarse con lo escrito que dan sentido a los textos; Kalman (2003) argumenta, por su parte, que la lectura es resultado de la apropiación y el acceso a los materiales escritos. Dichos procesos no se aprenden de manera mecánica sino que involucran una recomposición de los usos de la lengua mediada por las necesidades comunicativas de los actores involucrados en la interacción social. Además, la evidencia empírica muestra que los lectores responden con “ritos de ejecución” aprendidos en un contexto particular (Kalman, 2003; López *et al.*, 2003; Peredo, 2003).

Se ha encontrado que cuando los estudiantes leen materiales culturalmente familiares, son capaces de leer más rápido, recordar con mayor precisión y cometer pocos errores de comprensión (Anderson, 1994; García, 2009; Symons y Pressley, 1993; Walker, 1987). Por ejemplo, Peredo (2003) llevó a cabo entrevistas a profundidad con 14 trabajadores

de distintos niveles de escolaridad y perfiles ocupacionales y encontró que el “contexto” puede proporcionar una serie de recursos extratextuales que les permiten realizar una lectura eficiente. Esta autora explicó sus hallazgos de la siguiente manera: la comprensión ocurre porque se cuenta con dos elementos: 1) una “representación mental” de los textos, que está presente “porque previamente se ha tenido contacto y se pueden recordar varios de los componentes estructurales, e incluso de la macroestructura”; 2) una “situación modelo” del evento lector, “es decir, hay una representación social que caracteriza el uso del texto y el contexto donde se lee, como si fuera parte de una memoria social y cultural” (Peredo, 2003: 20). Según la autora, la confluencia de estos elementos hace que ciertos “guiones” sostengan las conexiones entre el conocimiento previo de tipo paradigmático y las experiencias de uso en el contexto.

Crespo ha señalado que este cambio de paradigma, en donde la lectura se considera como un asunto social y cultural, se explica, en parte, por una mejor comprensión de la naturaleza de lo “mental” que escapa a una visión dualista de la percepción y el conocimiento. Este autor reconoce una postura filosófica dualista cuando se estipula que el conocimiento se da “como una relación entre un sujeto y un objeto claramente diferenciados: el sujeto que percibe y el objeto percibido” (1993: 85). El modelo mental alternativo rechaza el supuesto de que es en nuestra conciencia donde “representamos” objetos que pueden o no existir fuera de ella. Lo mental, concluye Crespo, se refiere a la relación dialógica que el sujeto establece con el objeto de conocimiento a través del lenguaje y la comunicación con otros sujetos.

En el caso de la comprensión lectora, el dualismo se hace patente cuando se conciben dos tipos de “fenómenos” a investigar: el desempeño del lector ante un texto, y los fenómenos que están “más allá” de dicho desempeño (Fuentes y Ribes, 2001) ya sea como: 1) “representación

mental” del material leído como resultado de una decodificación lingüística (supuesto asumido en el modelo ascendente); 2) “hipótesis mentales”, “actividades cognitivas” o “procedimientos privados” del lector mientras construye y prueba diferentes conjeturas de lo que está leyendo (supuesto asumido en el modelo descendente); o 3) “representación mental” de la práctica social donde se lleva a cabo la actividad de leer (supuesto asumido incluso en tradiciones teóricas que conciben a la lectura como una práctica social).

Para superar el dualismo es necesario redefinir a la práctica social como experiencia vivida y no como experiencia trascendental. Por ejemplo, Gergen ha diferenciado el conocimiento como construcción social frente a la concepción del conocimiento como representación mental. La representación mental “mantiene que el conocimiento es la posesión de individuos aislados (hasta que se comparte), y se fundamenta en algún tipo de dualismo mente-materia (un conocedor y un objeto de conocimiento)” (1988: 31). Para este autor, las proposiciones acerca del mundo no son construidas inductivamente a partir de la observación, sino que “representan en gran medida convenciones históricamente contingentes de inteligibilidad” (1988: 35). Es decir, el conocimiento se aborda como discurso público y, por tanto, como un acontecimiento social. Así, la comprensión se constituye por un tipo de relación dialógica con el objeto, relación que está abierta a la negociación y a sucesivas interpretaciones (Crespo, 1993). Esta postura es compartida por Vélez (2011), quien argumenta que el análisis fenomenológico del término “comprensión” involucra un doble movimiento: el sujeto comprende algo y ese algo “prende” al sujeto. Es decir, el fenómeno de la comprensión pone de manifiesto el hecho de que permanecemos “en la cosa” comprendida; “vamos con ella”, por así decirlo. Por ello, comprender, en cuanto acontecimiento, equivale a captar de súbito algo que se apodera repentinamente de nosotros.

Podemos extender este argumento al caso de la comprensión lectora. El análisis fenomenológico del término implica “la correspondencia entre el uso de palabras del escritor y el uso que hace o haría de ellas el lector” (García, 2011: 37). Esta correspondencia está en la base de un modelo teórico que aborda la lectura como un caso de “ajuste conceptual” (Pérez-Almonacid y Quiroga, 2010). Ribes (2006) ha postulado el ajuste conceptual como el *hacer pertinente* respecto de los objetos y eventos del mundo de acuerdo con los criterios de las prácticas sociales de un ámbito determinado. Así, la comprensión lectora puede concebirse como la correspondencia entre las propiedades convencionales del texto (como sistema reactivo escrito y objetivado) y las respuestas convencionales del lector (como un hacer y decir no absurdo) según los límites y criterios de pertinencia que implica la situación (García, 2011).

Como ajuste conceptual, la comprensión en la lectura viene a convertirse en uno de los pilares de los procesos del aprendizaje humano. Es decir, leer equivale a la apropiación de las prácticas sociales relacionadas con el uso cultural del lenguaje y el desarrollo del conocimiento y potencial personal. Para una persona, llegar a convertirse en alguien que comprende y utiliza de manera efectiva la lectura y escritura en diferentes situaciones sociales y para distintos propósitos, supone aprender una variedad importante de habilidades que encuentran su fundamento en la interacción con personas que las conocen y utilizan (Kalman, 2003; Lerner, 2001; OECD, 2013; Vygotski, 1979). Convertirse en una persona letrada implica utilizar y dominar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional, participar en eventos culturales valorados y relacionarse con otras personas (Heath, 1983). Para afirmar que alguien comprende el lenguaje escrito es necesario que haya recibido previamente cierta instrucción en el sistema simbólico respectivo (un lenguaje) porque no puede haber comprensión completa sin este antecedente (Tomassini, 2006); sin embargo,

el lector interactúa con un texto que, a su vez, es producto del comportamiento lingüístico de un escritor respecto de objetos y eventos de estímulo (Fuentes y Ribes, 2006). El texto media la interacción lingüística entre el lector y el objeto de estímulo. El lector reconoce “significados” mediante la utilización de conocimientos y experiencias previas y auxiliándose de señales textuales y situacionales que tienen un origen social y cultural. La comprensión lectora es el resultado de un decir y/o hacer de manera exitosa; porque comprender significa “que el individuo es capaz de hacer ciertas cosas cuando es necesario” (Ryle, 1949: 112). Cuando el lector comprende el contenido de un texto posee la tendencia o propensión, ante las circunstancias pertinentes, “a hacer cosas que no pertenecen a un único tipo, sino cosas que pertenecen a muchos tipos diferentes”.

Para evaluar la pertinencia de esta visión alternativa de la comprensión lectora en el caso de la lectura en un idioma extranjero, en la presente investigación se utilizaron textos en inglés y francés que mantuvieran patrones culturales familiares a lectores mexicanos con diferentes dominios del idioma inglés escrito y sin experiencia previa en francés. El propósito del estudio fue evaluar de qué manera los patrones culturales aprendidos en el idioma materno influyen en la comprensión lectora de los textos en idiomas extranjeros. Tal como se mencionó anteriormente, la facilitación de elementos culturales o “para-textuales” en la comprensión lectora ya ha sido documentada en lengua materna. A partir de estos hallazgos, surgen una serie de cuestionamientos: es relevante preguntarse sobre si el contexto y los elementos para-textuales de los textos elegidos para la presente investigación facilitan su comprensión; esto implicaría que las habilidades aprendidas en el idioma materno pueden “transferirse” al caso de la lectura en un idioma extranjero. Se espera encontrar indicios experimentales que abonen a la discusión teórica acerca de la naturaleza “social” y cultural de la comprensión lectora. Lo anterior es de interés

especial, dado que se ha argumentado que la comprensión puede concebirse como un hacer “pertinente” dentro de una práctica social entendida como forma de concebir el mundo, y que la presencia de patrones culturalmente significativos facilita la comprensión del texto en francés en el caso de lectores que no han recibido ninguna instrucción en dicho idioma.

MÉTODO GENERAL

Participantes

Participaron 17 estudiantes mexicanos de Ingeniería Química de una universidad pública con diferentes dominios del inglés escrito y sin experiencia previa en el idioma francés. Sus edades variaron entre 22 y 28 años. Todos estaban cursando los últimos semestres de la carrera. A cambio de su participación, recibieron puntos extras en una de sus asignaturas.

Materiales

Para determinar el dominio de inglés escrito se utilizó un examen elaborado *ex profeso* por profesores de inglés. Dicho examen constó de 64 reactivos que evalúan el dominio de vocabulario, la gramática, la comprensión lectora y la escritura. Dado que este instrumento se aplica de manera regular en la institución donde laboran los profesores de inglés con el propósito de asignar a los nuevos estudiantes en el curso de inglés apropiado, ha pasado por varias revisiones y análisis de consistencia interna. Por tanto, puede considerarse como un instrumento confiable en la determinación del dominio del inglés escrito.

Los materiales a leer fueron de dos tipos: elaborados con el propósito de enseñanza, o materiales de lectura que se denominan “auténticos”, ya que fueron tomados de revistas en inglés o francés y no se modificaron para simplificar su sintaxis o gramática. Los criterios de selección de los materiales se detallan en cada experimento, pues tienen que ver con el

propósito del estudio y no con las características del texto mismo. Se utilizaron, además, grabadoras de reportero para grabar las respuestas de los participantes en cada tarea experimental.

Situación experimental

Los experimentos se llevaron a cabo en un salón de clases bien ventilado y sin ruido. Los tres experimentos se llevaron a cabo en días diferentes de una misma semana. Para ello, se citó a los participantes a diferentes horas del día. De manera individual, cada participante resolvió la tarea experimental correspondiente sentado frente al escritorio del salón, y frente al experimentador. La grabadora se colocó en el escritorio y se encontraba encendida al momento de saludar al participante y pedirle que tomara asiento en el escritorio.

Experimento 1

En este experimento se deseaba evaluar de qué manera el dominio del inglés escrito influye en la lectura de un texto auténtico (sin simplificación sintáctica o gramatical) que demanda el reconocimiento de una práctica social cotidiana y que tiene un alto porcentaje de claves gráficas para comprenderlo. Para ello, se eligió el comercial que se presenta en el Anexo A. Dicho anuncio se eligió debido a las siguientes razones:

1. Describe las cualidades de un producto a vender y, por tanto, hace referencia a una práctica social cotidiana y conocida por el participante.
2. Es muy gráfico y contiene dibujos de los cuales se puede hacer uso para la comprensión de las cualidades del producto anunciado.
3. Tiene ocho dibujos acompañados de sus ocho palabras respectivas en inglés. De esas palabras, cuatro son cognados¹ verdaderos al español (se escriben de manera parecida al español y significan

¹ En este estudio usamos el concepto “cognado” para hacer referencia a palabras cuya morfología es similar en dos idiomas diferentes; aunque en sentido estricto, un cognado hace referencia a un origen etimológico común, que en ocasiones no implica semejanza morfológica.

los mismo en ambos idiomas) y cuatro son “cognados falsos”. Es decir, hay cuatro palabras que se escriben de manera similar a una palabra en español, pero no significan lo que se sugiere, sino algo distinto. Los cognados falsos son: *fabrics*, que no significa “fábricas” sino “fibras textiles”; *carpets* que significa “alfombras”; *grills* que significa “parrillas” y *porcelain* que, aunque puede traducirse como “porcelana”, también significa “azulejo”, y éste es un mejor significado en el presente texto.

Por estas cualidades del texto, es posible determinar si el participante sólo depende de su conocimiento del idioma extranjero para identificar las cualidades del producto anunciado (congruente con una visión teórica de la lectura como actividad cognitiva individual) o si aprovecha su experiencia como lector de anuncios para darle sentido al material escrito en otro idioma (congruente con una concepción de lectura como ajuste conceptual).

Procedimiento

Asistieron sólo 14 participantes a esta sesión experimental. Una vez que cada participante se hubo sentado frente al escritorio, de cara al experimentador, se le proporcionó una hoja con el comercial en inglés (Anexo A). Enseguida, se le pidió que contestara las siguientes preguntas:

1. ¿Qué producto se anuncia?
2. ¿Para qué sirve o dónde lo puedes usar?
3. ¿Qué propiedades tiene?

Todas las respuestas orales se grabaron y se transcribieron para su posterior análisis.

Resultados

Los participantes se dividieron en dos grupos según su dominio de inglés. Para hacer esta

división se utilizó el *software* SPSS y un análisis de clasificación por conglomerados de dos medias. Así, los participantes con dominio del inglés del 33 al 57 por ciento formaron un grupo estadísticamente diferente al resto de los participantes (con dominio del 60 al 83 por ciento). De aquí en adelante se denominarán como grupo de menor dominio y grupo de mayor dominio, respectivamente, sin que esto conlleve un significado peyorativo. A partir de las transcripciones se categorizaron los tipos de respuestas dadas a cada una de las preguntas. Esta información se resume en la Tabla 1.

Para la pregunta número 1 (“¿qué producto se anuncia?”), se calificó con “1” si la respuesta fue textual; es decir, si se mencionó el nombre del producto en inglés o su traducción. Cuando la respuesta fue “un producto de limpieza”, se calificó con “2”. Se calificó con “3” si el participante dijo “un limpiador de grasa”. Esta última respuesta implica una mejor comprensión de la naturaleza del producto anunciado.

La pregunta número 2 (“¿para qué sirve o dónde lo puedes usar?”) podía ser contestada a partir de una frase en el texto (“Clear Magic’ tiene miles de usos diferentes en toda la casa, auto y taller”) o a partir de los ocho dibujos que acompañan al texto. En la Tabla 1, se calificó con “1” a quienes sólo leyeron el texto, con “2” a quienes sólo se basaron en los dibujos, y con “3” a quienes utilizaron tanto la información del texto como los dibujos.

La pregunta número 3 pedía que se enlistaran las propiedades del producto anunciado. Se calificó con “1” a quienes leyeron la frase “No es tóxico, no es inflamable y es totalmente biodegradable”. Se calificó con “2” a quienes, además, mencionaron que era fuerte pero suave y/o potente pero seguro, ya que la gramática de estos enunciados es más compleja.

Para quienes leyeron las palabras que acompañan a los dibujos, se identificó si utilizaban el significado equivocado del cognado falso o si, al contrario, podían ajustar sus lecturas gracias al dibujo. En la Tabla 1 se calificó

con “1” el significado equivocado del cognado falso, con “2” si utilizaban un significado

cercano al dibujo, y con “3” si utilizaban la palabra “pertinente” para este contexto.

Tabla 1. Resultados del experimento con un anuncio en inglés

Participante	Dominio de inglés escrito (%)	Respuestas a las preguntas			Lecturas para los cuatro cognados falsos del comercial			
		1*	2**	3***	fabrics 1=fábrica 2=sillón 3=telas	carpets 1=carpetas 2=pisos 3=alfombras	grills 1=grillos 2=estufa 3=parrillas	porcelain 1=porcelana 2=baño 3=azulejo
1	33	1	2	1	2	—	2	1, 3
2	40	2	2	2	2	2	2	1
3	50	1	3	1	1	3	3	1, 3
4	50	2	3	1	2	2	2	1
5	57	2	2	1	2	—	2	2
6	57	1	2	1	2	—	2	2
7	60	1	3	1	2	2	3	1
8	67	2	2	1	2	2	2, 3	2, 3
9	67	1	1	2	—	—	—	—
10	67	3	2	1	2	2	2	1, 2
11	70	2	1	2	—	—	—	—
12	73	1	2	1	2	2	2	1
13	77	3	3	1	2	2	3	1
14	83	1, 2	3	1	2	2	2	3

* 1= “Clear Magic”, o su traducción, 2= “producto de limpieza”; 3= “limpiador de grasa”.

** 1=a partir del texto; 2=a partir del dibujo; 3=a partir de dibujo y texto.

*** 1= “no tóxico, no inflamable, biodegradable”, 2= “suave, seguro”.

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Tabla 1, todos los participantes pudieron contestar a las tres preguntas, independientemente de su dominio de inglés. También se puede observar que las estrategias de mayor complejidad (calificadas con 2 o 3) aparecieron en ambos grupos (de mayor y menor dominio de inglés). Al llevar a cabo las pruebas de hipótesis correspondientes (prueba no paramétrica de Man-Whitney, ya que se trata de variables categóricas), no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de menor y mayor dominio de inglés. Esto sugiere que todos los participantes lograron alcanzar el comportamiento “pertinente” para esta tarea, y que esto ocurrió con independencia de su dominio del código lingüístico.

Sólo dos participantes del grupo de mayor dominio de inglés no leyeron los dibujos para contestar la pregunta 2. En la Tabla 1 se

puede apreciar que ningún participante utilizó el significado “falso” del cognado para las palabras “carpets” o “grills”; sólo uno de ellos mencionó “fábricas” en lugar de “tela”. Sin embargo, ocho de 12 participantes dijeron “porcelana” (tres de ellos luego cambiaron su lectura para ajustarla a “azulejo de baño”). Estos resultados sugieren que, al momento de leer, los participantes no sólo están haciendo uso de su conocimiento del código lingüístico, sino que están ajustando su respuesta sobre un criterio de pertinencia con respecto al tipo de texto. Es decir, dado que se trata de un producto de limpieza, éste se va a utilizar en donde sea necesario “limpiar”. Las “carpetas” y los “grillos” son palabras que no tienen sentido dentro de la descripción de la práctica cultural “limpiar la grasa de...”, pero la “fábrica” y, especialmente, la “porcelana”, sí son objetos que pueden limpiarse con un quita-grasa.

Discusión

Los hallazgos del experimento 1 sugieren que el reconocimiento del “patrón cultural” registrado o inscrito en el tipo de texto a leer puede servir como guía para comprender lo que se está leyendo. Es decir, pareciera que hay un “guion preestablecido” en donde localizar y utilizar la información del anuncio con la que pueden contestar las preguntas acerca del producto anunciado y sus cualidades. Sin embargo, los datos sugieren que los lectores van ajustando sus respuestas para decir cosas “con sentido”, y que sus respuestas coherentes son independientes de su experiencia previa con el código lingüístico o del reconocimiento de los elementos estructurales del texto. Es decir, los lectores acuden a los dibujos del anuncio pero tienen un comportamiento diferencial en cada uno de los cognados falsos que los acompañan: mientras nadie dice “grillos” ante la palabra “*grills*”, la mayoría dice “porcelana” ante la palabra “*porcelain*”.

Este comportamiento diferencial puede ser explicado de mejor manera a partir de la distinción que hace Wittgenstein (1953) entre gramática profunda y gramática superficial. Para este autor, la gramática no es otra cosa que el uso que se hace de las palabras. Utiliza la noción de *juegos de lenguaje* para referirse a la dinámica en que se aprende a hacer uso de las palabras. Si un individuo no participa en cierto “juego”, no le será posible entrar en contacto con ciertas propiedades convencionales y, como consecuencia, no le sería posible convivir en una comunidad particular que se sustenta en tal práctica convencional. La gramática profunda de un término o expresión permite entender en cuál *juego de lenguaje* se inserta (según como se usa en una comunidad lingüística determinada). La gramática superficial de un término permite entender su lugar en una oración a partir de su posición y estructura. Lo anterior remite a un análisis molecular del uso de las palabras. Por ejemplo, se puede reconocer que en la expresión

“la ____ es negra”, el espacio en blanco puede ser completado por un sustantivo de género femenino (análisis de gramática superficial). Sin embargo, un análisis de gramática profunda tendría que acotar los sustantivos de género femenino que complementan la oración “con sentido”. Entonces, los resultados del experimento 1 sugieren que, aunque hay un reconocimiento de que cada dibujo con su palabra asociada es una respuesta posible para la frase “el producto se puede usar en _____”, los participantes recurren al juego de lenguaje “limpiar con un quita-grasa” para responder utilizando frases “con sentido” (los grillos no son objetos que comúnmente se limpien de grasa, pero la porcelana sí).

Experimento 2

El experimento 1 se leyó con éxito por parte de todos los participantes y se ha argumentado que la posibilidad de comprenderlo recayó en el alto porcentaje de claves gráficas y, por ende, “conocidas” por los lectores. En este segundo experimento se utilizó un texto sin dibujos para evaluar de qué manera influye el dominio del inglés en el ajuste pertinente de un texto que relata un cuento familiar, pero en un idioma extranjero. Para ello, se utilizó el cuento de hadas *La Cenicienta*, en inglés, que probablemente la mayoría de las personas conoce por tratarse de un cuento infantil clásico, y además, llevado al cine por Disney. La versión usada en el presente experimento fue elaborada por los mismos profesores que diseñaron el examen de inglés escrito.

Procedimiento

Se seleccionaron 20 términos del texto en inglés *La Cenicienta* (Anexo B) y se dividieron en palabras relacionadas con el contenido o tema (por ejemplo, hada madrina, varita mágica, calabaza, etc.) y en palabras gramaticales (por ejemplo, el verbo llorar en diferentes tiempos gramaticales y los denominados “verbos de dos palabras” que son difíciles, ya

que una lectura separada de sus partes no se corresponde con su significado como una sola unidad) que demandarían de un mayor dominio del código lingüístico. En el Anexo B se presentan las palabras elegidas y su mejor “traducción” según el contexto.

En un primer momento, que denominamos de “pre-prueba”, se les entregó la siguiente lista y se les pidió que escribieran el significado de cada palabra, frase o expresión en inglés, si lo sabían. Las preguntas 7, 9, 10, 17 y 19 son las palabras gramaticales.

- | | |
|--------------------|-------------------------------------|
| 1. messenger | 11. pumpkin |
| 2. Cinderella | 12. mice |
| 3. dance | 13. waving |
| 4. ugly sisters | 14. magic wand |
| 5. step-mother | 15. golden carriage |
| 6. nice clothes | 16. fine |
| 7. cried | 17. changed into |
| 8. fairy-godmother | 18. dance dress |
| 9. cry | 19. get into |
| 10. go into | 20. Don't come back after midnight! |

Cuando los participantes entregaban la pre-prueba, se les dijo que todas las palabras de la lista pertenecían a un mismo texto y se les preguntó “¿Sabes de qué trata el texto?”. Sus respuestas fueron grabadas. Por último, en un momento que denominamos de post-prueba, se les entregó el texto en inglés y se les dijo: “Contesta las mismas 20 preguntas [de la pre-prueba] pero haciendo uso del texto”.

Resultados

Se dividió a los 17 participantes en dos grupos (de menor y mayor dominio de inglés), a través de la clasificación con el análisis de conglomerados de dos medias. El grupo de menor dominio de inglés estuvo conformado por nueve participantes con un dominio promedio de 49 por ciento, mientras que el

grupo de mayor dominio se conformó con ocho participantes con un promedio de 70.5 por ciento. De las transcripciones, podemos señalar que sólo tres participantes no reconocieron la historia al final de la pre-prueba. El participante 1 dijo que no podía aventurarse a adivinar de qué trataba el texto dado que no había podido reconocer muchas palabras. El participante 11 dijo que se trataba de una historia sobre unas hermanas que querían ir a una fiesta y convencen a la madre y a la abuela de que les ayuden. El participante 15 escribió que “Cinderella” era el nombre de un grupo de rock y que el texto habla sobre un joven que va a ir a un concierto con sus hermanas. No se refutaron estas hipótesis equivocadas para ver si, con el texto, los participantes lograban ajustar sus respuestas al cuento de la Cenicienta. Sin embargo, sólo el participante 1 reconoció el cuento. Los participantes 11 y 15 mantuvieron sus hipótesis y, aunque mejoraron su desempeño en la post-prueba, son los resultados más bajos del grupo.

La Tabla 2 resume el desempeño de los participantes en los momentos que denominamos como pre-prueba y post-prueba. Como puede observarse, el grupo de menor dominio de inglés contestó correctamente a ocho (de 15) preguntas relacionadas con el contenido sin utilizar el texto. Reconocieron dos (de las cinco) palabras gramaticales por lo que, en total, contestaron acertadamente a la mitad de las preguntas. Cuando usaron el texto, pudieron contestar prácticamente a todas las preguntas. Por otro lado, los participantes del grupo con mayor dominio de inglés contestaron correctamente a 10 palabras de contenido y cuatro palabras gramaticales sin utilizar el texto. Cuando se apoyaron en el texto, tuvieron una ejecución similar al grupo de menor dominio de inglés.

Tabla 2. Resultados del desempeño de los participantes a quienes se les pidió que reconocieran palabras del cuento de *La Cenicienta* en dos momentos diferentes: sin usar el texto y con ayuda del texto en inglés

Participante	Dominio del inglés escrito (%)	Pre-prueba: sin el texto			Post-prueba: con el texto		
		Palabras contenido	Palabras gramaticales	Total de aciertos	Palabras contenido	Palabras gramaticales	Total de aciertos
1	33	4	0	4	14	3	17
2	40	7	2	9	15	5	20
3	47	10	1	11	15	5	20
4	50	10	3	13	14	5	19
5	50	6	4	10	15	5	20
6	50	7	2	9	15	5	20
7	57	10	2	12	13	4	17
8	57	6	2	8	15	4	19
9	57	10	3	13	15	4	19
Promedio	49	7.8	2.1	9.9	14.6	4.4	19
Desv. est.	8.2	2.3	1.2	2.8	0.7	0.7	1.2
10	60	11	2	13	15	5	20
11	67	8	3	11	13	4	17
12	67	4	4	8	14	2	16
13	67	9	3	12	15	5	20
14	70	14	5	19	15	5	20
15	73	9	3	12	9	5	14
16	77	13	4	17	15	5	20
17	83	12	5	17	15	5	20
Promedio	70.5	10	3.4	13.6	13.9	4.5	18.4
Desv. est.	7.1	3.2	1.1	3.7	2.1	1.1	2.4

Fuente: elaboración propia

Para determinar si existen diferencias significativas en el desempeño de ambos grupos, se procedió al uso de pruebas de hipótesis. En primer lugar, se aplicaron pruebas de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) y de homogeneidad de varianzas (prueba de Levene) para evaluar si se cumple con los criterios para utilizar pruebas paramétricas o no. Los resultados de la pre-prueba (sin el texto), sí probaron ser una distribución normal con homogeneidad en las varianzas; pero no se cumplieron estos requisitos en los resultados de la post-prueba (con el texto). Por tanto, se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor para los datos con la pre-prueba y una prueba no paramétrica para los datos de la post-prueba.

En el caso de la pre-prueba, el ANOVA arrojó diferencias significativas entre los participantes según su dominio de inglés para el reconocimiento de palabras gramaticales y el total

($F(1,15) = 7.760, p = 0.014$ y $F(1,15) = 5.516, p = 0.033$, respectivamente), pero no para las palabras relacionadas con el contenido ($F(1,15) = 2.763, p = 0.117$). La prueba de U de Mann-Whitney no arrojó diferencias significativas para ninguno de los resultados durante la post-prueba. Estos resultados sugieren que el grupo de mayor dominio logró reconocer un mayor número de palabras gramaticales que el grupo de menor dominio en la pre-prueba, pero que las diferencias desaparecieron en la post-prueba, en donde la mayoría de los participantes reconoció todas las palabras de manera adecuada.

También se llevaron a cabo análisis de correlación entre el dominio de inglés y los resultados durante la pre-prueba y post-prueba. Las correlaciones de Pearson arrojaron una correlación significativa entre el dominio de inglés y el desempeño durante la pre-prueba ($r = 0.562, p = 0.019$ para palabras contenido;

$r=0.774$, $p<0.0001$ para palabras gramaticales; y $r=0.718$, $p=0.001$ para el total de reconocimiento de palabras). Sin embargo, el dominio del inglés no se correlacionó con los resultados para la post-prueba ($r= -0.208$ para las palabras contenido, $r=0.145$ para las palabras gramaticales y $r= -0.104$ para el total de reconocimiento de palabras: ninguna probabilidad significativa). Esto sugiere que el desempeño durante la pre-prueba se puede explicar a partir del dominio de inglés escrito, pero los resultados de la post-prueba no se explican apelando al dominio del código lingüístico.

El uso del texto pareció influir de manera significativa en los altos resultados de la post-prueba; sólo faltaría evaluar el tipo de ganancia que ocurrió en cada uno de los grupos de participantes. Al comparar los desempeños del grupo con menor dominio de inglés durante la pre-prueba y la post-prueba con una prueba no paramétrica de Wilcoxon, se observan diferencias significativas para los dos tipos de palabras ($Z= -2.673$, $p=0.008$ para palabras contenido; $Z= -2.687$, $p=0.007$ para palabras gramaticales), y para el total ($Z= -2.677$, $p=0.007$). Para el grupo con mayor dominio del inglés, se encontraron diferencias significativas para las palabras contenido ($Z= -2.366$, $p=0.018$), y para el total ($Z= -2.527$, $p=0.012$), pero no para las palabras gramaticales ($Z= -1.382$, $p=0.167$). Es decir, el grupo de menor dominio de inglés incrementó de manera significativa su desempeño incluso en las palabras gramaticales.

Discusión

Los resultados del experimento 2 mostraron que es posible comprender un texto en inglés con independencia de la “decodificación” lingüística. Esta independencia, sin embargo, fue evidente hasta que se señaló que las palabras formaban parte de un mismo texto, es decir, la interacción entre el lector y el texto es de naturaleza social y, por tanto, “incluye” la demanda misma de la tarea lectora. Entre las

razones por las cuales se puede leer este texto independientemente del dominio del inglés está la familiaridad cultural con este cuento. Queda por contestar empíricamente hasta qué punto la comprensión puede ser independiente del dominio del código lingüístico; para ello, deberán proponerse nuevos estudios en donde la familiaridad cultural que el texto representa para el lector sea una variable a manipular.

Es importante notar que, aunque se dio por hecho que el cuento debía ser familiar para los participantes, no todos ellos lograron reconocerlo. Esto pone de manifiesto lo que Kalman (2003) describe como tensiones entre los agentes y las herramientas culturales que permiten acercarse y resolver las situaciones de lectura. Por tal motivo, en futuros experimentos será aconsejable incluir indicadores de desarrollo para conocer más acerca de la apropiación cultural de cada lector. El participante con el desempeño más bajo en la post-prueba fue aquel que consideró que “Cinderella” se refería a un grupo de rock y, en lugar de establecer una correspondencia de pertinencia entre la historia de la Cenicienta y las diferentes expresiones de dicha historia en el idioma extranjero, se guió por esta creencia y suposición para “leer” el texto. Dicha distorsión del texto para hacerlo “empalmar” con la hipótesis del lector ya ha sido reportada en estudios previos (un ejemplo antiguo se encuentra en Van Dijk y Kintsch, 1983). La relación entre las “creencias” de los lectores y la manera en que leen también ha sido documentada en la literatura (Moore y Narciso, 2011).

Experimento 3

En los experimentos previos, todos los lectores han logrado comprender textos en inglés aprovechando el reconocimiento de los patrones culturales que están involucrados. Cuando el texto fue un anuncio (con un alto porcentaje de claves gráficas), no fue necesario promover comportamientos de ajuste en los lectores para conseguir respuestas con sentido y que se correspondieran con una práctica

social objetivada a través de las propiedades convencionales del texto. En el caso del cuento en inglés, dicha correspondencia fue promovida al apelar al reconocimiento explícito de los personajes involucrados en el cuento y en la trama de la historia; sin embargo, se deseaba complejizar más el texto en cuanto al código lingüístico. En el tercer experimento se les pidió a los participantes que leyeran en voz alta en español (lo que implicaba “traducirlo” simultáneamente) un texto escrito en francés que fue elegido de una revista en francés y que no se modificó para evitar una posible simplificación sintáctica o gramatical. El texto presentaba una reseña de un libro que abordaba el tema de la adolescencia y sus incidencias. Se eligió este texto por su alto porcentaje de cognados o palabras en francés morfológicamente similares tanto al español como al inglés. La tarea se presentó a los participantes indicando que el texto se podía comprender haciendo uso de dichos cognados. Se formaron dos grupos para promover, en uno de ellos, los comportamientos que se esperaba que influyeran positivamente en el ajuste de los lectores en el reconocimiento del patrón cultural del texto.

Procedimiento

Asistieron 16 de los 17 participantes a esta sesión experimental. Una vez acomodados

frente al escritorio, se les proporcionó el texto en francés titulado “*Adolescence*”. A nueve participantes se les pidió que leyeran en español y en voz alta, sin proporcionar ningún tipo de ayuda. A los siete restantes se les brindó ayuda antes de empezar a leer. La instrucción fue la siguiente: se les indicó que se trataba de la reseña de un libro y se les pidió que elaboraran una hipótesis adecuada sobre lo que vendría. Se les ayudó a reconocer las palabras “libro” y “obra” en el texto. Por último, se les ayudó a deducir el significado de palabras que consideraron importantes y de las cuales desconocían su traducción. Las lecturas en voz alta se grabaron y se transcribieron. La asignación a cada grupo se llevó a cabo de manera aleatoria.

Resultados

Se utilizó la clave del Anexo C para calificar la lectura de cada participante. Para ello, el texto se dividió en 21 frases, las cuales se señalan en el anexo con el símbolo “/”. A partir de las transcripciones realizadas, cada frase fue calificada por tres jueces independientes y se tomaron en cuenta los resultados en los que por lo menos dos jueces estaban de acuerdo entre ellos. Estas calificaciones se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Frases traducidas correctamente para el texto en francés que se leyó durante el experimento 3

		Número de frase																				T1	NI		
Sujeto		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
Grupo 1	1	/		/																				2	33
	2	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/						/		/			12	50
	3	/	/	/				/	/	/	/	/	/											10	50
	4	/	/	/							/													4	57
	5	/	/	/						/	/	/	/									/		8	67
	6	/		/			/	/		/	/	/	/		/		/	/	/	/	/	/	/	14	67
	7	/	/	/				/			/	/											/	7	70
	8	/		/			/	/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	15	77
	9	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	17	83
Grupo 2	10	/		/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	14	40	
	11	/		/		/	/	/	/	/	/	/	/		/		/		/	/	/	/	14	57	
	12	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	17	60	
	13	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	18	47	
	14	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	17	57	
	15	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	14	67	
	16	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	14	73	
	T2	16	12	16	0	4	9	13	8	13	14	15	10	8	1	9	8	9	11	2	12	9			

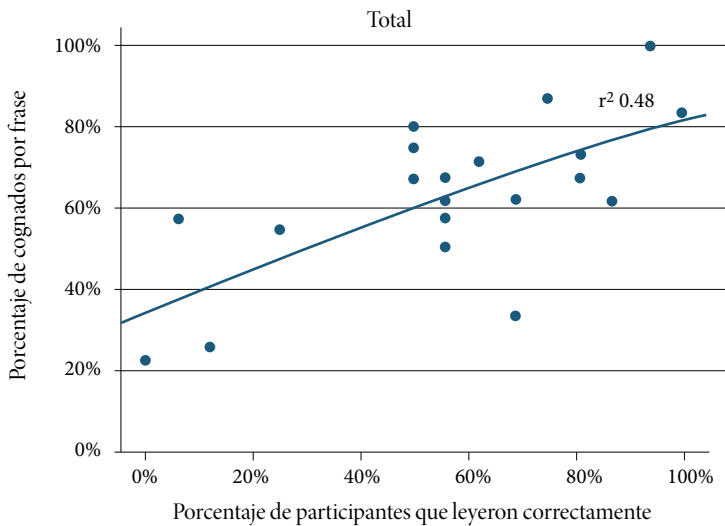
Grupo 1: sin ayuda. Grupo 2: con ayuda. NI: nivel de inglés. T1: número total de frases leídas correctamente por cada sujeto. T2: número total de sujetos que leen correctamente cada frase.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes que recibieron ayuda (Grupo 2) lograron leer correctamente, en promedio, 15.42 frases del total (21), lo que corresponde a una ejecución del 73.33 por ciento. Por su parte, el grupo sin ayuda (Grupo 1) leyó correctamente sólo 9.88 frases en promedio, lo que equivale a una ejecución del 47 por ciento. La ayuda también logró reducir la variabilidad, ya que la desviación estándar es menor para el Grupo 2 (1.81 en comparación con 5.08 del Grupo 1). Se comparó el porcentaje de sujetos de cada grupo que leían correctamente cada una de las frases y se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos 1 y 2 ($U=109.00$, $p < 0.01$).

Adicionalmente se hizo una correlación entre porcentaje de cognados de cada frase y el porcentaje de sujetos que las leen correctamente, y se encontró una correlación positiva de magnitud alta ($r=0.691$, $p=0.01$). Esta correlación se muestra en la Gráfica 1, donde se aprecia una tendencia lineal entre la cantidad de palabras similares al español que conforman una frase, y una correcta comprensión de dicha frase. Cada punto se corresponde con cada frase del texto en francés. Como puede observarse, el material leído contenía frases con al menos un 20 por ciento de cognados.

Gráfica 1. Correlación entre el porcentaje de cognados que había en cada frase del texto en francés y el porcentaje de participantes que leyeron correctamente cada frase



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Considerando que ninguno de los participantes había sido expuesto anteriormente al idioma francés, sus desempeños pueden calificarse como buenos. Cabe aclarar que la implementación de las “ayudas” por parte del investigador resultó en una mayor interacción entre éste y los participantes del grupo 2. Al revisar las grabaciones de esta sesión experimental, se ha notado que esta interacción investigador-lector fue distinta en cada participante, puesto que se articuló como diálogo abierto, con la intención de señalar las claves contextuales relevantes para la comprensión. Sin embargo, pareciera que las conversaciones hubieran promovido la creencia de que el investigador era un “lector experto”. Faltaría someter a experimentación la manera en que la interacción entre dos lectores influye en la comprensión lectora de textos en un idioma extranjero. En suma, los datos parecen sugerir que el grupo que recibió ayuda por parte del experimentador logró una mayor comprensión del texto en francés porque modificó las

maneras de concebir la práctica social como *juegos de lenguaje*.

CONCLUSIONES

En este primer cuarto del siglo XXI la mayoría de la población participa de los grandes avances en la innovación tecnológica, mismos que llevan aparejados amplios cambios culturales en el modo en que se concibe la naturaleza de la comunicación y la expresión de la información y el conocimiento. Vivimos en una sociedad que favorece la práctica social de la mediación textual para comunicar todo tipo de información; por lo tanto, y como participantes de la cultura contemporánea occidental, la lectura y la escritura tienen un papel importante en la mayoría de nuestras actividades cotidianas, sea en el dominio laboral, en el hogar o en el entretenimiento (Barton y Papen, 2010). La inclusión de la tecnología, además, ha cambiado la manera en que se lee: hoy en día, “leer ya no es, necesariamente, sinónimo de éxito escolar” (“Una mirada...”, 2011: 199). La indiferencia manifestada hacia la

lectura de los grandes clásicos en contextos rígidos escolares no significa que la lectura esté desvalorizada ante los ojos de las y los estudiantes; más bien, se pone de manifiesto que “la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales” (Silva, 2003: 166). Leer “es una práctica como cualquier otra, de diversión o de formación, sometida a la intermitencia de los deseos y de las necesidades, a los azares de las biografías individuales y a las imposiciones de las redes sociales” (“Una mirada...”, 2011: 200). Es en este sentido en el que la concepción de la comprensión lectora como ajuste conceptual cobra relevancia, ya que la respuesta del lector al texto está mediada por una forma de concebir el mundo y por aquello que lo compone, así como de lo que es válido y pertinente hacer y decir a partir de un texto en un contexto social particular. Así, “la lectura es el producto de las condiciones en las cuales alguien ha sido producido como lector” (Silva, 2003: 164).

Esta noción de comprensión lectora como ajuste conceptual puede dar cuenta de los resultados de los experimentos que se llevaron a cabo en la presente investigación. En ellos se logró establecer una correspondencia funcional entre las respuestas “convencionales” de los lectores y las propiedades convencionales de tres textos diferentes: un anuncio en inglés de un limpiador de grasa, una versión en inglés del cuento de Cenicienta y una reseña en francés de un libro. A excepción del cuento, los textos utilizados fueron auténticos. La correspondencia establecida fue independiente del dominio del código lingüístico de los lectores, pues la comprensión no se correlacionó con el dominio de inglés y, además, los lectores no tenían experiencia previa con

el idioma francés. Tomados en conjunto, los resultados de los experimentos sugieren que es posible promover un uso pertinente del lenguaje extranjero si se promueven, en los lectores, comportamientos que involucran a la práctica social “objetivada” en las propiedades convencionales del texto. Así, la “experiencia vivencial” con productos culturales en lengua materna es un factor importante que debe aprovecharse durante la interacción de un lector con un texto en un idioma extranjero; transferencia que parece no ocurrir de manera espontánea, sino que debe propiciarse a través de la interacción con otros actores, o mediante las demandas sociales de la tarea lectora.

Los hallazgos de la presente investigación tiene implicaciones importantes en la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente si se trata de lenguajes similares al español, lo que supondría un alto número de cognados. Por ejemplo, en lugar de utilizar textos en inglés para “reafirmar” una clase de gramática (como suele hacerse en la actualidad), se podría enseñar gramática de manera pertinente (como “uso” del lenguaje y no como reglas aisladas y sin sentido) a partir de la comprensión de un texto en inglés. Apelar a la práctica social objetivada en un texto o en un contexto de comunicación oral podría promover el aprendizaje del idioma extranjero simulando contextos más auténticos y naturales. Una experiencia piloto con tales características ya ha sido reportada como “exitosa” en García (2009), donde no sólo se abordaron aspectos estructurales del inglés como lenguaje extranjero, sino que entrenaron a los estudiantes en el uso de estrategias de autorregulación de su interacción con los materiales impresos.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Neil (1999), *Exploring Second Language Reading: Issues and strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- ANDERSON, Richard C. (1994), "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory", en Robert B. Rudell, Martha Rapp Rudell y Harry Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, pp. 469-482.
- BARTON, David y Uta Papen (2010), *The Anthropology of Writing: Understanding textually-mediated social worlds*, Londres, Continuum.
- CRESPO, Eduardo (1993), "De la percepción a la lectura: el conocimiento como práctica social", *Psicothema*, vol. 5, suplemento, pp. 83-90.
- DURÁN, Clara Denisse (2010), "El programa de inglés 2006 ¿consolidación o resistencia? Perspectiva desde la función técnico-pedagógica", *Metodología y estrategias de enseñanza*, en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/265> (consulta: 10 de octubre de 2012).
- FUENTES, María Teresa y Emilio Ribes (2001), "Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 9, núm. 2, pp. 181-212.
- FUENTES, María Teresa y Emilio Ribes (2006), "Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, núm. 2, pp. 149-172.
- GARCÍA, Raquel (2009), "Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, pp. 60-78.
- GARCÍA, Luis (2011), *Estructura textual, comprensión y abstracción de un hecho histórico*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- GERGEN, Kenneth J. (1988), "Knowledge and Social Process", en Daniel Bar-Tal y Arie W. Kruglanski (eds.), *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 30-47.
- GONZÁLEZ, Rosa Obdulia, Javier Vivaldo y Alberto Castillo (2004), *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES/UAM-Iztapalapa.
- HEATH, Shirley (1983), *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, University Press.
- KALMAN, Judith (2003), "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, pp. 37-66.
- LEMUS, María Esther, Katherine Durán y Maritza Martínez (2008), "El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes", en Alfredo Marín y Deon Victoria Heffington (eds.), *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios de Lenguas (FONAEL 2008)*, México, Universidad de Quintana Roo, pp. 243-251, en: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Lemus_Hidalgo_Maria_Esther_et_al.pdf (consulta: 10 de julio de 2014).
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública.
- LÓPEZ Bonilla, Guadalupe y Mara Rodríguez (2003), "La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 67-98.
- MOORE, Hanna y Esther Narciso (2011), "Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2013), *PISA (2012) Assessment and Analytical Framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511>.
- PEREDO, María Alicia (2003), "La importancia del contexto en la lectura laboral", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 13-35.
- PÉREZ Almonacid, Ricardo y Luis Quiroga (2010), *Lenguaje. Una aproximación interconductual*, Bogotá, Editorial Kimpres Ltda.
- RIBES, Emilio (2006), "Conceptos, categorías y conducta: reflexiones teóricas", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 15, núm. 1, pp. 5-23.
- ROCKWELL, Elsie (2001), "La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares", *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-26.
- ROSALES, Blanca Lilia, José Francisco Zárate y Armando Lozano (2013), "Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva", *Sinéctica*, núm. 41, pp. 1-11, en: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_desarrollo_de_la_competencia_comunicativa_en_el_idioma_ingles_en_una_plataforma_interactiva (consulta: 8 de julio de 2014).

- RYLE, Gilbert (1949), *The Concept of Mind*, Nueva York, Barnes and Noble.
- SILVA, Renán (2003), “La Lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”, *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, pp. 161-175.
- SYMONS, Sonya y Michael Pressley (1993), “Prior Knowledge Affects Text Search Success and Extraction of Information”, *Reading Research Quarterly*, vol. 28, núm. 3, pp. 251-260.
- TOMASSINI, Alejandro (2006), “Comprensión: filosofía tradicional versus pensamiento wittgensteiniano”, *Revista de Filosofía*, vol. 24, núm. 53, pp. 89-105.
- “Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain” (2011), *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132 (sección Documentos), pp. 193-204.
- VAN Dijk, Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academia Press.
- VÉLEZ, Mauricio (2011), “Sobre la comprensión”, *Coherencia*, vol. 8, núm. 15, pp.145-184.
- VYGOTSKI, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.
- WALKER, Carol H. (1987), “Relative importance of domain knowledge and overall aptitude on acquisition of domain-related knowledge”, *Cognition and Instruction*, vol. 4, núm. 1, pp. 25-42.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1953), *Philosophical Investigations*, Oxford, Basil Blackwell.

ANEXO A

TEXTO UTILIZADO EN EL EXPERIMENTO 1

Comercial en inglés tomado de la revista *Popular Science*, en el número de abril de 1988, p. 51.



TRADUCCIÓN DEL COMERCIAL:

Chuck Woolery dice que Clear Magic limpia como magia.

Telas / Alfombras

Alacenas / Automotores

Plástico / Superficies pintadas

Azulejo / Parrillas

¡Limpia todo o te regresamos tu dinero! Si amas los autos pero odias la grasa, Clear Magic es para ti. Clear Magic tiene miles de usos diferentes en toda la casa, auto y taller. Es lo bastante fuerte para los trabajos más grasientos y sucios —pero lo suficientemente suave para las telas más delicadas. Clear Magic es potente—, pero seguro. No es tóxico, no es inflamable y es totalmente biodegradable. Es claramente el favorito de América. De venta en Kmart' y otras tiendas departamentales automotrices exclusivas.

ANEXO B

TEXTO UTILIZADO EN EL EXPERIMENTO 2

Cinderella

One day a **messenger** from the King arrived at the house where **Cinderella** lived. He had an invitation to a **dance** for all the ladies in the house. The **ugly sisters** and the **step mother** were very happy and began to **get-ready** for the dance. Cinderella wanted to go, too, but they laughed at her and said, “You can’t go. You don’t have any **nice clothes**”. When they left for the dance, Cinderella **cried**. Suddenly, her fairy-godmother appeared and told her not to cry. She said, “You will go to the dance, Cinderella, if you follow my instructions”. Then she told Cinderella to **go into** the garden and bring a big **pumpkin** and some **mice**. Then, **waving** her **magic wand**, she said, “I will turn that into a **golden carriage** and those into **fine** horses”. Cinderella was very happy, but she said, “I can’t go to the dance in

my old clothes”. The fairy-godmother told her to wait a minute and **changed** the old clothes **into** a beautiful **dance dress**. Then she told Cinderella to get into the carriage. “Have a wonderful time”, she said, “but **don’t come back after midnight!** That is very important”.

Respuestas correctas

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. mensajero | 11. calabaza |
| 2. Cenicienta | 12. ratones |
| 3. baile | 13. moviendo |
| 4. horribles hermanas | 14. varita mágica |
| 5. madrastra | 15. carruaje dorado |
| 6. ropa bonita | 16. finos |
| 7. <i>lloró</i> | 17. <i>transformó en</i> |
| 8. hada madrina | 18. vestido de baile |
| 9. <i>llorara</i> | 19. <i>introdujera al</i> |
| 10. <i>ir al</i> | 20. ¡no regreses después de medianoche! |

ANEXO C

TEXTO EN FRANCÉS UTILIZADO EN EL EXPERIMENTO 3

Reseña del libro titulado *Adolescences* editado por Foundation de France que apareció en la revista *Elle*, el 5 de julio de 1993.

L'adolescence est une période extraordinaire de la vie, riche de changements. Pour les jeunes et leur entourage, c'est aussi une période déconcertante, difficile. Trop souvent, ils vivent leur adolescence dans le mal-titre et développent ce que les professionnels appellent "des comportements à risques". Ces comportements aboutissent à une réalité inacceptable: la mortalité des Français de 15 à 25 ans est aujourd'hui la plus forte d'Europe. Malgré les efforts de prévention, plus de 5 000 jeunes meurent: de mort violente chaque année. Dès 1991, la Fondation de France et les AGF ont formé un groupe de travail, présidé par le professeur Philippe Jeammet, ayant pour objectifs de sensibiliser le public, d'informer les jeunes et de faciliter l'accès aux soins. Ce groupe a rédigé un livre, destiné aux parents et aux adultes qui travaillent avec les adolescents, afin de les aider à comprendre les signes et les appels lancés dans les moments de tension ou de trouble. L'ouvrage est agrémenté de superbes photos de Myr Muratet.

Claves utilizadas para calificar el desempeño de los participantes con el texto en francés

(1) La adolescencia es un periodo extraordinario de la vida, rico en cambios. / (2) Para los jóvenes y su entorno, / (3) es también un periodo desconcertante, difícil. / (4) Frecuentemente, ellos viven su adolescencia con inquietud / (5) y desarrollan lo que los profesionales llaman "los comportamientos de riesgos". / (6) Estos comportamientos desembocan en una realidad inacceptable: / (7) la mortalidad de franceses entre 15 y 25 años es hoy día la más alta de Europa. / (8) A pesar de los esfuerzos de prevención, / (9) más de 5000 jóvenes mueren de muerte violenta cada año. / (10) Desde 1991, la Fundación de Francia y la AGF han formado un grupo de trabajo / (11) presidido por el profesor Philippe Jeammet, / (12) teniendo como objetivos de sensibilizar al público, / (13) de informar a los jóvenes / (14) y de facilitar el acceso a la atención. / (15) Este grupo ha escrito un libro / (16) destinado a los padres / (17) y a los adultos que trabajan con los adolescentes / (18) a fin de ayudarles a comprender las señales / (19) y los síntomas de alerta / (20) en los momentos de tensión o de problema. / (21) La obra está ilustrada con fotos espléndidas de Myr Muratet.

Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ* | LUCÍA ARRIAGADA RUBILAR**
MARITZA CONTRERAS VILLABLANCA*** | CARLA LÓPEZ WESTERMEIER****

Este artículo tiene el objetivo de diagnosticar, de manera cualitativa y cuantitativa, por medio de un estudio de caso, las dificultades discursivas y personales que enfrentan durante el año de ingreso los alumnos de la carrera de Pedagogía Básica del campus Villarrica UC (Chile) en la escritura académica de un ensayo. Se trabajó con 33 alumnos y con seis profesores de esa generación. Los estudiantes elaboraron un ensayo argumentativo que fue evaluado en diez dimensiones y participaron en grupos focales, al igual que los docentes. Los resultados evidencian que los estudiantes carecen de conocimientos para desarrollar un ensayo, especialmente de ortografía, contraargumentación e intertextualidad. A su vez, interfieren en ellos los diferentes factores emocionales. Es por esto que nace la necesidad de crear un tipo de formación específica en torno al proceso de escritura.

The aim of this paper is to identify, in a qualitative and quantitative manner and by means of a case study, the discursive and personal difficulties faced when writing an academic essay by first-year students of the teacher training degree at Villarrica UC Campus (Chile). The sample comprised 33 students and six staff. The students prepared a discursive essay that was evaluated with ten different criteria, and took part in focus groups, together with their teachers. The results show that students lack knowledge about preparing an essay, above all in spelling, counter-arguing, and intertextuality. In addition, a number of emotional factors interfere in the process. For this reason specific education about the writing process is required.

Palabras clave

Escritura
Escritura académica
Formación docente
Estudiantes de ingreso
Ensayo
Habilidades lingüísticas
Producción de textos

Keywords

Writing
Academic writing
Teacher training
First-year students
Essay
Linguistic skills
Production of texts

Recepción: 5 de marzo de 2015 | Aceptación: 10 de mayo de 2015

* Académica e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica. Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: alfabetización académica, escritura, didáctica del lenguaje, teorías implícitas, análisis del discurso y formación inicial docente. Publicaciones recientes: (2014), "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos", *Onomazein*, núm. 30, pp. 217-236; (2012, en coautoría con L. Fuentes), "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC", *Onomazein*, núm. 25, pp. 287-313. CE: cerrazuc@uc.cl

** Estudiante de 5º año de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: carriagada@uc.cl

*** Estudiante de 5º año de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: mvcontreras@uc.cl

**** Estudiante de 5º año de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: cylopez@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La escritura es considerada una habilidad fundamental para desenvolverse dentro de la sociedad actual, tanto en ámbitos formales como cotidianos. Incluso es más valorada que la comunicación oral, a pesar que esta última antecede a la comunicación escrita y está presente desde los inicios de la Historia en todas las culturas. Es por ello primordial tener la capacidad de comunicarse en forma escrita, y hacerlo de manera adecuada para desenvolverse en la vida cotidiana y en el ámbito laboral y académico, tal como ha sido mencionado por Errázuriz (2010).

Un estudio realizado por Errázuriz y Fuentes (2012) indica que estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica (carrera de formación docente destinada a impartir clases de primer a octavo grado) ingresan con puntajes inferiores a 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria en Chile (PSU), y que sus promedios en Lenguaje son más bajos aun que el promedio ponderado, lo que evidencia que las habilidades comunicativas son bajas; esto significa que tanto las competencias específicas, como el aprendizaje en general, podrían estar siendo afectados por ese déficit.

Es así como la importancia del dominio de la palabra escrita cobra sentido en el ámbito académico, pues es en este momento en que los estudiantes se ven obligados a producir textos universitarios, y por lo tanto necesitan adquirir esta nueva competencia. La adquisición de esta competencia es también imprescindible puesto que un profesor en formación debe saber manejar todos los aspectos relativos a la elaboración de un texto: redacción, coherencia, cohesión, las características del género discursivo, entre otras, incluyendo también las reglas ortográficas, por su importancia en la elaboración de una buena producción textual.

La escritura es una herramienta transversal que no sólo se utiliza en las cátedras pertenecientes al área de Lenguaje y Comunicación, sino en todas las disciplinas; es una herramienta con potencial epistémico (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005; Ruiz, 2009), tal como se menciona en los *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía General Básica* (Ministerio de Educación de Chile, 2012b). En uno de sus apartados, dicho documento plantea que todo profesional recién egresado de esa carrera tendría que caracterizarse por demostrar la capacidad de comunicación oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.

En otro ámbito, Errázuriz y Fuentes, en el estudio antes citado, señalan que:

Existe una evaluación de comunicación escrita, enfocada a producción de textos, realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, que fue aplicada a los estudiantes que ingresan a primer año en las carreras de Santiago. Consiste en evaluar la redacción de un texto argumentativo por medio de una rúbrica que comprende distintas destrezas comunicativas, cuyos resultados se organizan en una escala del 1 a 5, donde el puntaje de aprobación es 3. El promedio de los puntajes obtenidos por los alumnos el año 2010 fue de 2.58; vale decir, poseen menos del 50 por ciento de dominio (2012: 290).

Estos datos sostienen la importancia de estudiar la problemática relativa a la producción de textos académicos escritos, que afecta a estudiantes universitarios de Santiago. La investigación a la que hace referencia este artículo se desarrolló en el Campus Villarrica. El objetivo general de la investigación es diagnosticar las dificultades, tanto discursivas como personales, que enfrentan los alumnos

¹ Este estudio fue financiado por Conicyt, Fondecyt Iniciación N° 11130560 "Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura".

de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica acerca de la escritura académica de un ensayo. Se eligió este género por ser un tipo de producción de texto escrito que se exige en las universidades.

La escritura es un medio de comunicación donde los saberes de quien escribe se conciben en un texto escrito, por lo tanto, el autor debe saber cómo plasmar sus ideas para que los lectores comprendan lo que quiere transmitir.

La escritura es la fijación del pensamiento, o sea, es un proceso mucho más complejo que tener la idea y expresarla oralmente o verbalmente, y al fijar el pensamiento lógicamente que también de alguna manera va revelando lo que nosotros somos como personas, como seres partícipes dentro de un contexto cultural y social. Desde esa perspectiva uno puede pensar que un alumno universitario que se está formando profesionalmente a través de cómo escribe, también se está mostrando como es (docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica).

Un ensayo académico busca que el estudiante que lo escribe desarrolle el pensamiento crítico y sea capaz de defender una postura sobre algún tema, utilizando para ello argumentos sólidos. Además, esta competencia es evaluada por la prueba INICIA, que se aplica a los egresados de carreras de Pedagogía en Chile.

MARCO TEÓRICO

Escritura académica

En primer lugar, es importante responder a la interrogante ¿qué es escribir? Y para ello se deben tomar en consideración las características de la escritura, así como los factores de carácter cognitivo, cultural e histórico-social del sujeto que escribe. Es necesario tener en cuenta, también, que la emisión y la recepción del mensaje escrito no son concurrentes, lo que de cierta manera obliga tanto al escritor

como al destinatario, a imaginar al interlocutor; se trata, entonces, de una comunicación en ausencia (Narvaja *et al.*, 2010).

Así lo señala Castelló (2007), pues tanto el emisor como el lector son parte de una misma comunidad académica, en la que este último es quien juzga y evalúa al emisor. Castelló hace hincapié en la relevancia que tienen el contexto y la finalidad del discurso al momento de escribir; para este autor, una buena comunicación escrita es aquella en la que el escritor es capaz de ponerse en el lugar del receptor (es decir, toma en cuenta su contexto) y considera la finalidad del discurso.

Sin embargo, en la realidad estudiantil esto no sucede, ya que el escritor no alcanza ese nivel de madurez que Scardamalia y Bereiter (1992) plantean como un modelo de “transformar el conocimiento” a través de la escritura, es decir, el escritor no es capaz de pensar en un público determinado ni ponerse en su lugar, sino que se limita a plasmar sus pensamientos en un papel, sin llevar a cabo un proceso metacognitivo; es un vaciar los pensamientos hasta que se agoten todos sus recursos en la memoria. De hecho, uno de los problemas que estos autores plantean es que a los jóvenes se les hace difícil, al momento de escribir, transformar el sistema de conversación en algo entendible para una audiencia que no responde, es decir, adecuar sus escritos al contexto de los posibles lectores.

Por otro lado, a pesar de que la escritura académica es una actividad esencial y transversal dentro de la universidad, no todos los alumnos realizan las mismas tareas al momento de escribir. A esa conclusión llega Hernández (2012) en su artículo acerca de las teorías implícitas sobre la escritura; el autor plantea, a modo de hipótesis, que los estudiantes se aproximan de distintas maneras a la escritura de acuerdo con las prácticas de literacidad académica que se frecuentan en su disciplina. Estas prácticas de literacidad construyen un sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar.

De este modo, se considera que estas teorías son implícitas, ya que además de ser producto de experiencias personales, no son conscientes, son resistentes al cambio e influyen directamente en las acciones de los sujetos. En su investigación, Hernández (2012) da cuenta de las concepciones y prácticas de escritura de dos grupos: uno de la Facultad de Química y el otro de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los estudiantes de este último grupo fueron más reflexivos acerca de sus posibles lectores, y trataban de adecuar sus textos utilizando estrategias metacognitivas. Las diferencias encontradas entre alumnos de una y otra facultad son consecuencia de las distintas prácticas de literacidad que realizan estos estudiantes, que a su vez dependen del área en la que se desenvuelven.

Durante la composición escrita los alumnos desarrollan distintas estrategias metacognitivas. El Grupo Didactext (2003) propone un modelo que actualiza la propuesta de Flowers y Hayes (1981) y clasifica las estrategias en cuatro actividades autorreguladas: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión. En la primera, los alumnos deben buscar información sobre el tema que quieren desarrollar; en la segunda, se pretende que tomen conciencia de a quién va dirigido el texto. Muchas veces los estudiantes recién ingresados a la educación superior no manejan esta estrategia metacognitiva y no son capaces de ponerse en el lugar del lector al momento de producir un escrito. En la tercera actividad, la de textualización, se diferencia entre la escritura reproductiva —escribir sólo consultando los textos— y la escritura constructiva, en la que el alumno es capaz de transformar la información suministrada previamente. En relación a esto último, en la mayoría de los casos los alumnos temen equivocarse al momento de redactar un texto propio con ideas de otras personas, por lo que tienden a consultar una y otra vez el texto del cual obtienen la información, como lo señala Ruiz (2009). Finalmente,

respecto de la revisión, se diferencia entre la revisión local y la final: la primera constituye una revisión minuciosa a lo largo de la escritura, y la segunda es la revisión final que se realiza al concluir el texto. Es notorio que los alumnos no revisan sus escritos durante el proceso de escritura, y solamente hacen una revisión superficial al término de su producción, que viene a ser más bien una “revisión cosmética”, como señalan Scardamalia y Bereiter (1992); según estos autores, este tipo de revisión es meramente formal (ortográfica, agregar ciertas frases; aplicar formato, como interlineado, tipo y tamaño de fuente, justificación, etc.), y no contempla realizar un cambio profundo en las ideas.

Alfabetización académica

El término “alfabetización académica” es reciente. Carlino la define como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005: 13); se entiende como un proceso cultural donde cada disciplina impone un lenguaje particular, ya sea de manera oral o escrita, otorga un sentido a las construcciones y conforma géneros discursivos.

Así, el aprendizaje depende de la relación entre estudiante, profesor e instituciones; y esta relación conforma, a su vez, un sistema de roles, lo que trae consigo dos aspectos a considerar: el primero es quién aprende y quién no; y el segundo, qué se aprende o qué no. Esta situación es una consecuencia de los procesos de formación y de la manera como las actividades son reguladas por los profesores en los distintos contextos académicos, es decir, en cómo abarcan tal o cual tema, ya que en ocasiones se deja de lado la inmersión de los estudiantes en el lenguaje disciplinar y sus géneros discursivos (Bazerman *et al.*, 2005).

Carlino (2005) plantea que la alfabetización académica implica que todos los profesores estén dispuestos a abrir las puertas de la cultura

de la disciplina que enseñan, y hacerla accesible a los alumnos que proceden de otras culturas.

Dificultades en la escritura

Los alumnos que ingresan a la educación superior se enfrentan a múltiples experiencias nuevas, ya que mientras en la escuela básica y preuniversitaria se reproduce el conocimiento (Ruiz, 2009), en la universidad se requiere que los estudiantes transformen el conocimiento a partir de sus escritos. Es en esta última donde la gran mayoría de los alumnos novatos comienza a tener sus primeras experiencias en la creación de un texto, y serán evaluados con una exigencia a la que no están acostumbrados. Este hecho puede ser un detonador de una serie de dificultades en la escritura, además de los factores presentes en el contexto en el que se da.

Paula Carlino (2004) analiza cuatro dificultades encontradas en alumnos universitarios considerados como “inexpertos”; además, menciona que la responsabilidad de superarlas no radica solamente en ellos, sino en toda la comunidad educativa en la que se encuentran inmersos. Las dificultades que ella analiza son: no considerar al lector; desaprovechar la potencialidad epistémica de la escritura; revisar sólo la superficie del texto; y postergar el momento de empezar a escribir. A estos factores podríamos añadir el desconocimiento de los géneros discursivos y, por tanto, de las culturas discursivas propias de cada disciplina y de su situación comunicativa.

Como los alumnos no consideran al lector, su escritura es más bien una “prosa basada en el autor” (Carlino, 2004): las ideas se manifiestan en el mismo orden en que fueron descubiertas, es decir, lo que se expone es el proceso de pensamiento de los autores de los textos leídos, no del escritor. Los estudiantes no procesan ni transforman el conocimiento, sólo lo reproducen.

Desaprovechar la potencialidad epistémica del acto de escribir se relaciona con el punto anterior, ya que cuando la persona escribe sin tomar en cuenta al lector, y sin adaptarse

a éste, el texto no cumple su propósito, no es efectivo. Carlino (2004) sostiene, al respecto, que gran parte de los universitarios no adecuan el tema al lector y al propósito de la escritura, ya que escriben centrados en sus propias perspectivas.

Revisar sólo la superficie del texto es otra dificultad que Carlino (2004) ha corroborado en la mayoría de los universitarios; éstos “tenden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir” (Carlino, 2004: 323).

Postergar el momento de empezar a escribir tiene que ver con que los estudiantes universitarios recopilan mucha información que consideran necesaria, pero no escriben los pensamientos que suscitan estas lecturas, de manera que, al momento de la entrega, acuden nuevamente a la prosa basada en el autor sin considerar al lector.

Otra dificultad que se presenta es la inexperiencia en la escritura por parte de los estudiantes que ingresan a la universidad, lo que hace que sus textos sean vagos y poco convincentes, pues en muchas ocasiones carecen de una argumentación válida y pertinente. También es frecuente que se presenten dificultades adicionales que fuerzan a los estudiantes a centrar su atención en resolverlas, como el caso de la ortografía, en lugar de transmitir lo que quieren expresar.

Por último, el poco conocimiento de los temas acerca de los cuales se les solicita escribir les juega en contra al momento de formular sus textos, ya que exponen repetidamente las mismas ideas, no exploran otras fuentes u otros puntos de vista y tampoco someten sus textos a la lectura de pares.

Dependencia de lo literal

La dependencia de lo literal se produce, como se señaló anteriormente, cuando el estudiante escribe ideas que extrae de otros textos y las

hace pasar por apreciaciones propias. En algunos casos esta acción es sancionada porque se considera plagio, e incluso, puede acarrear que repruebe la asignatura en cuestión.

Esta práctica ocurre cuando al momento de escribir afloran pensamientos negativos del escritor acerca de sí mismo; también se produce porque los docentes del sistema escolar fomentan este comportamiento, y porque el estudiante se siente temeroso ante la posibilidad de reformular erróneamente las ideas del texto (Ruiz, 2009) y opta por seguir la línea que le ofrecen autores y fuentes consideradas como correctas, verídicas, importantes, relevantes o fidedignas. Esta práctica también se produce porque los estudiantes creen que esta manera de aproximarse a la escritura les redituará una buena calificación, dado que el propio sistema refuerza esta creencia. De hecho, hay profesores de primaria o secundaria que prefieren que los estudiantes se apeguen casi textualmente a las palabras e ideas del autor o del mismo docente, en lugar de que las cuestionen o transformen.

Factores emocionales en la escritura

Existen diversas emociones que influyen en el proceso de escritura y que son responsables del desempeño de un determinado escrito. Con respecto a las dificultades emocionales y motivacionales de los sujetos acerca de la escritura, Salvador (2008) señala que estos aspectos, y otros como la actitud, la autoestima y la auto-percepción de eficacia, son relevantes, pues impactan en los resultados, es decir, en el escrito.

Sin duda, la primera emoción que surge es la ansiedad, que está ligada a los sentimientos de conmoción, intranquilidad, nerviosismo o preocupación. Es un estado angustioso que no permite la relajación del individuo. Se hace presente en el estudiante al momento de elaborar un texto académico, antes de comenzar a escribir o en la mitad del proceso, cuando se asume que lo que se ha escrito es deficiente: “entonces el miedo y la ansiedad nos dominan

y es fácil que comencemos a sentirnos bloqueados” (Castelló, 2007: 139).

Antes de comenzar a escribir la angustia invade al estudiante cuando se pone a pensar en la opinión que se harán de él los lectores al leer su texto. A esto se le conoce como “angustia de publicación” (Carlino, 2006), y explica las inseguridades —y los comportamientos derivados de ellas— que se presentan por miedo a las críticas del receptor, o simplemente por no sentirse a la altura de éste.

A partir de estas actitudes y creencias, Castelló (2007) propone una clasificación de los escritores que tiene que ver con el nivel de autoestima del individuo, es decir, con la percepción que tiene de sus capacidades, competencias y habilidades como escritor. En este sentido, la autoestima responde a la interrogante ¿seré capaz?, que se traza previamente a la elaboración de un texto académico, y que tiene estrecha relación con la autoeficacia, la que, a su vez, representa la confianza que poseen las personas. Así, a mayor autoeficacia, mayor convicción en la propia capacidad, y viceversa.

Conforme el estudiante se siente capacitado y seguro de sí mismo al momento de comenzar a escribir, y convencido de que logrará elaborar un texto de calidad, mayor será su gusto por la escritura; es decir, entre más capaz se sienta de realizar exitosamente la tarea, más le agrada el proceso mismo de efectuarla (Castelló, 2007). Por el contrario, cuando el estudiante trae consigo pensamientos negativos de sí mismo y no se siente seguro ni capacitado para conseguir un texto, ni siquiera aceptable, escribir se torna difícil, angustiante y desagradable; su interés por escribir decae. Como resultado, el texto elaborado será deficitario en todos los sentidos; no será claro ni coherente. El acto de escribir puede tornarse tan complejo para el individuo, y provocar tal nivel de ansiedad y rechazo, que incluso puede hacer decaer su motivación e interés de escribir, a tal punto que abandone su objetivo. En resumen, la motivación incide,

ya sea positiva o negativamente, en la elaboración de un texto académico: a mayor interés, mayor calidad en el escrito. El sujeto que tiene mayor seguridad y autoestima dedicará más tiempo y energía a la elaboración de su texto, el proceso le resultará placentero y se sentirá complacido con el resultado; mientras que el individuo inseguro dedicará menos tiempo (por la aversión que le produce escribir), obtendrá bajos resultados y esto reforzará su ineptitud para realizar la tarea.

Escritura de un ensayo

A lo largo de su formación académica los estudiantes deben producir diversos tipos de textos; el más común, por ser el que se exige en la mayoría de las universidades, en el área de Humanidades, es el ensayo. Castro *et al.* (2010) señalan que pese a la constante presencia de este género en el ámbito universitario y en la escritura académica, aún no están bien definidas sus características, ni las prácticas metodológicas pertinentes para su enseñanza de acuerdo con cada ámbito, lo que provoca en el estudiante dificultades a la hora de escribir. El alumno realmente no sabe qué es lo que se le está exigiendo. Y, por otro lado, los docentes tampoco tienen claro qué es lo que le exigen a los estudiantes —sobre todo en las asignaturas o cursos que no se relacionan directamente con el área de la escritura académica— y no les proporcionan un modelo o estructura del tipo de ensayo que solicitan.

Existen distintos tipos de ensayos, dependiendo de la disciplina que se imparta. Según Castro *et al.* (2010: 55), “el ensayo, como ningún otro género, sintetiza las formas típicas de pensar en el ámbito de las Humanidades”; a ello se debe la importancia que le otorgan los profesores a este género, ya que les permite evaluar el nivel de socialización que han adquirido sus alumnos respecto de cualquier tema acerca del cual se pretenda argumentar a partir de una postura; además, admite el uso de citas y referencias, e involucra habilidades

como la reflexión, el análisis, la crítica y la opinión (Castro *et al.*, 2010).

Estos autores reflexionan también acerca de la importancia que tiene la escritura de un ensayo, ya que no sólo permite evaluar ciertas habilidades como las nombradas anteriormente, sino que también resulta provechoso en el estudiante, en la medida en que propicia el desarrollo de otras capacidades que suelen trabajarse en la educación superior, tales como “relacionar conceptos, comparar, contrastar, identificar distintos puntos de vista, sintetizar información, evaluarla, etc.” (Castro *et al.*, 2010: 56). Asimismo, la producción de un ensayo da la oportunidad de que el estudiante tome una posición acerca del tema en cuestión y que transforme el conocimiento o cree nuevos puntos de vista o ideas, esto es, evita que el alumno reproduzca información.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El objetivo general de la investigación fue diagnosticar las dificultades, tanto discursivas como personales (psicológicas, pedagógicas, emocionales, afectivas, motivacionales, de autoestima, autoeficacia, conocimiento del mundo, etc.) sobre escritura académica de un ensayo, que enfrentan los alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.

Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades discursivas respecto del proceso de producción de un ensayo de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.
2. Identificar las percepciones sobre su propia escritura de los alumnos que participaron en la investigación.
3. Identificar las percepciones de los profesores del Campus Villarrica, respecto

de la escritura de sus alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en la PUC.

4. Contrastar los resultados obtenidos en el ensayo argumentativo elaborado por los estudiantes con las percepciones sobre su propia escritura y las percepciones que los profesores tienen de ella.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo, que se desarrolló con base en un estudio de caso. Según Martínez, el estudio de caso es

...una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (2006: 174).

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con 33 participantes que eran, en ese momento, alumnos de primer año de Pedagogía General Básica UC, del campus Villarrica. Además, se trabajó con seis profesores que durante el primer semestre del año 2014 impartieron sus clases a dicha generación.

Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados fue un ensayo que elaboraron los 33 estudiantes de la muestra. Para evaluar los ensayos se utilizó una rúbrica de evaluación de la escritura de un ensayo argumentativo breve validada por Errázuriz (sin publicar, Tucker Lewis [NNFI]=0.891; RMSR=0.048; RMSEA=0.09; Alpha de Cronbach=0.81), que presenta diez dimensiones que abarcan aspectos tales como: ortografía, cohesión, vocabulario,

organización de ideas, tesis, argumentos, contraargumentos, estructura, intertextualidad y proceso. Esta rúbrica consta, además, de cuatro niveles de desempeño: el que otorga mayor puntaje por cada dimensión lograda es el nivel 4 (“óptimo”); y le siguen los tres restantes en orden descendiente: “satisfactorio” (nivel 3), “suficiente” (nivel 2), e “insuficiente” (nivel 1).

Además del ensayo se realizaron sesiones de grupos focales con los mismos estudiantes; se conformaron 3 grupos de 11 alumnos, y un grupo más de profesores que tuvieron directa relación académica con este curso y que habían tenido clase en el primer semestre de la carrera; esto con el fin de contar con más información para poder contrastar las percepciones de los sujetos y llegar a conclusiones más certeras.

Procedimientos

Para diagnosticar las dificultades de escritura que enfrentan los estudiantes que participaron en esta investigación se realizó un análisis estadístico de los resultados del ensayo rendido por los alumnos. La evaluación de los ensayos se llevó a cabo mediante una triple corrección por parte de evaluadores capacitados.

Para el análisis cualitativo se identificaron las percepciones sobre la escritura del ensayo mediante la realización de grupos focales; las preguntas que sirvieron de guía en los grupos focales de estudiantes y en el de docentes fueron validadas por jueces expertos.

Finalmente, se efectuó un análisis exhaustivo de los resultados de todos los grupos focales y de los resultados del ensayo realizado por los estudiantes. Los grupos focales fueron analizados con base en categorías establecidas previamente, distintas para profesores y para alumnos (Cuadro 1). Estas categorías fueron determinadas a partir de las preguntas realizadas en cada grupo focal. Durante el análisis no se gestaron categorías emergentes y la modalidad de análisis fue la misma para todos los grupos.

Cuadro 1. Categorías de los grupos focales

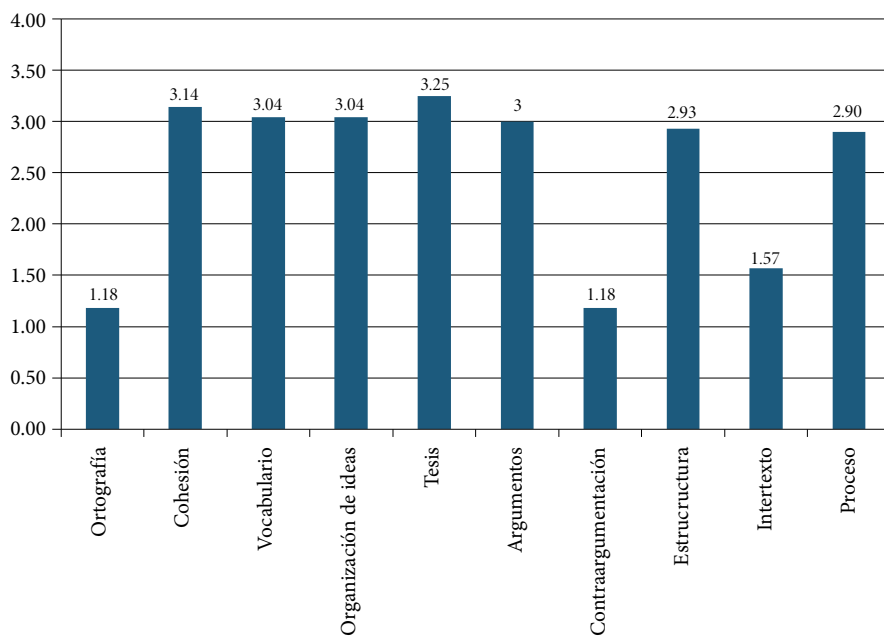
Alumnos	Profesores
Dificultades de escritura	Evaluación
Desempeño en escritura	Concepción de escritura
Metacognición en la escritura	Proceso de escritura
Evaluación	Enseñanza de la escritura
Alfabetización académica	Escritura o alfabetización académica
Escritura en el currículo	Dificultades en la escritura de los alumnos

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

En la Gráfica 1 se representa el promedio de los 33 estudiantes obtenido en cada dimensión de la evaluación de la producción de un ensayo. Como puede verse, los mayores errores que cometen los alumnos al momento de producir un texto de carácter argumentativo, se producen en los ítems de ortografía, contraargumento e intertextualidad, y uso de fuentes.

Gráfica 1. Promedios de los alumnos en la escritura de un ensayo



Fuente: elaboración propia.

En el ítem de ortografía los estudiantes obtuvieron un promedio general de 1.18 puntos, de un total de 4. Para lograr el objetivo completo de esta dimensión, los estudiantes debían ser capaces de presentar una ortografía correcta, tanto acentual como literal y puntual. Este bajo desempeño se refleja también en el análisis del grupo focal, ya que los propios estudiantes afirmaron que tal dimensión es una de las que les genera mayores problemas

al momento de escribir. Los profesores concordaron con esta situación y aseguraron que en ocasiones les resulta molesto revisar documentos con tamañas faltas ortográficas:

A mí me copian de la prueba, por ejemplo en la pregunta está una palabra “x” y la misma palabra aparece en la respuesta y en la respuesta me la ponen mala, con falta de ortografía, así falta de ortografía grosera. No

es como un olvido que de repente el tilde se te pasó. Es un cambio de “s/c” cosas así, que son como feas; tú ves la palabra y la encuentras fea, y está ahí mismo, un par de centímetros más arriba. Entonces ahí yo eso se los hago notar, porque no pueden ni siquiera copiar bien, ya es como mucho. Estamos hablando de los profesores nuestros entonces, ¿qué le queda después para sus alumnos? Entonces como que hay que exigirles a los alumnos para que tomen conciencia, yo creo que tomando conciencia puede haber un cambio (docente, grupo focal).

Es decir, lo que se les hace más complejo a los estudiantes a la hora de escribir un ensayo argumentativo es la ortografía, que no tiene una directa relación con la producción de textos, sino más bien es una habilidad formal que se adquiere desde pequeño y se trabaja a lo largo de la educación básica, media y superior de forma gradual. Según las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación:

...los conocimientos ortográficos facilitan la comunicación por escrito, no son un fin en sí mismos. Esta aproximación contribuye a que los alumnos desarrollen, por una parte, la noción de que, para comunicar mejor un mensaje, la ortografía correcta es indispensable y, por otra, el hábito de prestar atención a este aspecto y revisar los textos con el fin de facilitar su lectura y su comprensión (Ministerio de Educación de Chile, 2012a: 40).

Otra dimensión en la que los estudiantes obtuvieron una puntuación deficiente fue intertextualidad y uso de fuentes (1.57 en promedio). De acuerdo con la rúbrica, se pretende que los estudiantes presenten ideas de otras fuentes, citadas y referidas explícitamente. De ello se deduce, en primer lugar, que los estudiantes no toman en cuenta ideas de otras fuentes, ya sea por miedo a escribir algo anteriormente dicho por otra persona, sin citarlo oportunamente, o simplemente porque prefieren

escribir ideas poco elaboradas que tienen en la memoria. Ruiz afirma que “...el texto fuente contiene la información ‘relevante’ o ‘correcta’. En estas circunstancias, el estudiante teme la reformulación lingüística por miedo a desvirtuar el contenido o a incurrir en errores” (2009: 10). Por otra parte, en los alumnos universitarios de reciente ingreso sigue prevaleciendo el fenómeno escolar de la dependencia de lo literal, como lo menciona Ruiz (2009).

En segundo lugar, a causa de la presión que produce la situación de escribir, muchos alumnos olvidan el modo de citar correctamente y no se atreven a hacerlo por miedo al error que ya se mencionaba. Además, una cierta cantidad de estudiantes comenta que al entrar a la universidad se enfrentan por primera vez a estos tipos de textos y, por ende, en diversas ocasiones desconocen las normas para citar textos, incluso las normas de la APA (American Psychological Association), que son las más comunes en las Humanidades:

No sé si será una cuestión personal o no, pero el tema de trabajar con citas o referencias en textos no lo habíamos trabajado antes, o sea, yo lo conocí por la universidad el tema. Porque en el colegio típico que uno hacía un trabajo y, en los informes copiaba, pegaba y listo. Nadie te preguntaba de dónde lo sacabas, ni de qué autor, ni el párrafo, menos el número de la página, por ejemplo (estudiante, grupo focal).

Con respecto a las dimensiones más logradas, una de ellas fue la que evalúa los argumentos, es decir, el grado en que el alumno es capaz de formular argumentos válidos para apoyar la tesis y los desarrolla coherentemente; en esta dimensión el puntaje fue de 3. Con esto los alumnos demuestran coherencia entre la creación de su tesis y los argumentos necesarios para defenderla; sin embargo, no confían en sus habilidades argumentativas. Así lo expresaron en el grupo focal, donde mencionaron que al tener poco conocimiento

del tema sobre el que están escribiendo, se les complica formular los argumentos pertinentes para defender su tesis.

En la dimensión que evalúa el vocabulario que emplean los estudiantes, podemos señalar que fueron capaces de utilizar palabras adecuadas en la producción de sus textos, al igual que lograron mantener una correcta organización de sus ideas a lo largo del ensayo. En este aspecto el puntaje que obtuvieron fue de 3.04.

En el ítem que evalúa la cohesión del texto los alumnos demostraron ser capaces de unir ideas, ya que obtuvieron un promedio de 3.14 puntos, considerado alto en relación con otros ítems, como puede verse en la Gráfica 1. Sin embargo, en el grupo focal los estudiantes aseguraron que ésta es, precisamente, una de las dimensiones que más se les dificulta, junto con el ítem de ortografía, pues afirman que al escribir no consideran al lector; dan por sentado que si ellos entienden su idea, también la entenderá el receptor.

Por último, en la dimensión de contraargumento se pretende que los alumnos consideren puntos de vista alternativos a la tesis para fortalecerla a partir de su refutación; el puntaje obtenido en este ítem fue de 1.18 puntos, uno de los tres más bajos. Esto nos permite señalar que los estudiantes fueron capaces de defender de buena manera su tesis apoyándose en argumentos válidos, pero que no lograron conectar los puntos de vista alternativos para su refutación. Consistentemente, en el análisis del grupo focal reconocieron que carecen de esta habilidad, pues creen que su contraargumento será más fuerte que su argumento, lo que, según ellos, provocaría una contradicción en su texto:

Si alguien lee mi contraargumento, tengo como miedo que piensen que uno está en contra de su misma tesis (estudiante, grupo focal).

Aquí se constata que los alumnos sienten temor de desvirtuar su texto al transformar

ideas, como lo afirma Ruiz (2009). Otro estudiante de la carrera también mencionó que:

...a veces los contraargumentos no tenían concordancia con los argumentos, entonces como que mis contraargumentos se iban para otra parte y no tenían como un orden concreto, aunque tenían que ver, pero no estaban relacionados con los argumentos que yo había dado (estudiante, grupo focal).

Cabe mencionar que, en general, el contraargumento es considerado como una de las habilidades más complejas dentro de la escritura de un ensayo; dado que consiste en contrastar la tesis con puntos de vista opuestos con el fin de reforzar la argumentación, implica buscar otras ideas, relacionarlas con la postura planteada y tener la capacidad de transformar la información para refutar el contraargumento y confirmar la tesis. Dada su complejidad, era esperable que esta dimensión tuviera un bajo desempeño.

En relación con el promedio general de la escritura del ensayo, los alumnos obtuvieron, en promedio, 2.9 en todo el proceso, lo que es bajo si se considera que el puntaje aprobatorio es de 3 puntos. Este bajo desempeño puede haberse producido debido a las dificultades emocionales a las que se ven enfrentados los alumnos al momento de elaborar un texto, como es el caso de la motivación. Ésta incide directamente en el interés y, como se mencionaba anteriormente, la motivación de cumplir un escrito depende del compromiso que se tenga con el tema a desarrollar, de modo que, si el estudiante se siente atraído por éste, y tiene conocimientos, mayor será su interés por realizar la construcción de su texto. En efecto, la información obtenida del grupo focal refleja que una importante cantidad de estudiantes nota que el interés interfiere en los resultados de sus ensayos:

A mí no me costó porque el tema me gustaba. Entonces era super entretenido el tema...

entonces yo creo que por ahí va el tema cuando te va bien o mal en un ensayo (estudiante, grupo focal).

En otros casos, hacen alusión a que les cuesta escribir cuando les imponen un tema que no les agrada o no conocen, ya que su interés de escribir decae y surgen en ellos sentimientos angustiosos al no sentirse capaces de realizar un buen trabajo, es decir, se anticipan a las críticas. Esto refleja las inseguridades de los estudiantes, su baja autoestima en este ámbito; sin embargo, consideran que realizan un buen trabajo y que éste no se refleja en la calificación final, probablemente debido a que no son conscientes de que poseen dificultades en las categorías que se han mencionado anteriormente, además de la ortografía.

Por otro lado, los estudiantes expresan que las tareas de escritura son poco frecuentes en sus cursos, puesto que piensan que escribir sólo se observa en la construcción de un ensayo, pero no se percatan que también se desarrollan las habilidades de escritura en otros tipos de textos que solicitan los docentes, como informes, textos expositivos y organizadores gráficos, entre otros.

A pesar de que los profesores mencionaron en el grupo focal que progresivamente se han ido estandarizando los objetivos en torno a la escritura, como reforzar la ortografía, promover el pensamiento escrito, construir ideas propias, etc.; de todos modos es necesario crear una formación más específica y efectiva, o sea, más dedicada, para que así los estudiantes desarrollen correctamente las habilidades y contenidos propuestos.

Hay que ir monitoreando, porque es la única manera de que logren incorporarlo. Si no se hace así, si no se va monitoreando, siguiendo, no sacas nada con entregar todo un documento sobre lo que hay que hacer, porque eso quita muchísimo tiempo. Por eso pienso también que los chiquillos de primer año, por ejemplo, en los dos semestres deberían

tener mucho más módulos de lenguaje para poder hacer esto. Porque de lo contrario, tú le pasas los contenidos, pero ellos los consumen y después lo desechan (docente, grupo focal).

Las opiniones de los docentes en este aspecto coinciden con las de los estudiantes, pues estos últimos consideran que es necesario tener un curso dedicado plenamente a desarrollar de manera profusa las herramientas propias de la cultura escrita, para poder así enfrentarse a todo tipo de construcción de textos, no solamente un ensayo, aunque sea éste el más demandado en la universidad. Desde otra perspectiva, y considerando que se trata de una formación docente, hay que destacar que un buen profesor debe tener las habilidades y competencias necesarias para poder transmitir conocimientos por medio de la escritura de forma correcta:

...la base de un docente es saber escribir. La escritura no sólo pertenece al área de lenguaje, sino que para todo, incluso para matemática se necesita del lenguaje. Por ejemplo redactar un ejercicio. Si está mal redactado, no lo van a entender los niños (estudiante, grupo focal).

Del análisis de los grupos focales de estudiantes y docentes se desprende que los formadores de programas de Pedagogía requieren mayores herramientas, estrategias y metodologías para enseñar y desarrollar la escritura en su disciplina. De hecho, los alumnos afirman que en general, salvo algunas excepciones, los profesores no les enseñan de manera intencionada y procesual cómo escribir, y tampoco revisan avances de los textos. Y por su parte los docentes señalan que requieren de mayores estrategias para incrementar estas competencias, pues las consideran de suma importancia, aunque algunos creen que sólo el área de Lengua debería ocuparse de esto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes de primer año de Pedagogía General Básica presentan múltiples dificultades tanto en la escritura de un ensayo como en la construcción de otros tipos de textos, pues para ellos aún es difícil expresar por escrito lo que piensan, y formar ideas propias por temor a que estén incorrectas.

A partir de los resultados obtenidos se demostró, en primer lugar, que los alumnos no se percatan de que producir un texto no significa solamente realizar un ensayo argumentativo. Esto seguramente se puede deber a la exigencia de aprobar el Examen de Comunicación Escrita, que se aplica a los alumnos que ingresan a la Pontificia Universidad Católica de Chile, y que consiste en la producción de un ensayo, cuya aprobación es requisito de egreso de la carrera. Esta demanda también se presenta en la prueba INICIA, que se aplica a los egresados de Pedagogía. Sin embargo, los estudiantes trabajan en la producción de textos escritos de baja, mediana y alta complejidad a lo largo de su vida académica (deben elaborar informes, bitácoras, análisis, resúmenes, textos informativos, organizadores gráficos, etc.) según las exigencias de cada cátedra.

En segundo lugar, consideramos que son necesarias más horas de clase en el área de escritura en todas las disciplinas, y que se incluyan en el currículo de las carreras del área de educación, ya que los módulos de clases que poseen no son suficientes para tener una buena escritura. De esta manera se podrían superar, gradualmente, las dificultades que tienen los alumnos al momento de ingresar a la educación superior. Esto es clave si consideramos que estos mismos estudiantes serán quienes enseñen a leer y escribir en el sistema escolar (Villalón, 2008).

Con esta investigación es posible afirmar que las dimensiones más logradas fueron: argumentación, tesis, vocabulario, cohesión y orden de las ideas, pues los estudiantes lograron un promedio superior a los 3 puntos.

La dimensión de ortografía, sin embargo, es un aspecto deficitario que los alumnos han arrastrado durante su proceso escolar; de cierta manera ellos esperan que en la universidad podrán mejorar este aspecto, y solucionar todos sus problemas en cuanto a la escritura.

Asimismo, existe una fuerte relación entre las otras dos dimensiones menos logradas por los estudiantes: las que corresponden a la contraargumentación y la intertextualidad, ya que ambas son habilidades complejas. Por una parte, la contraargumentación requiere tomar en cuenta distintos puntos de vista diferentes a la tesis, para así fortalecerla por medio de la refutación del argumento contrario a la postura defendida; y la intertextualidad requiere del uso de otras fuentes, de tomar en cuenta otras opiniones y de relacionar todo ello para así transformar el conocimiento.

Con base en los hallazgos de esta investigación, creemos necesaria la creación de un curso a modo de nivelación, donde el trabajo se enfoque en el proceso de producción de textos escritos, principalmente de ensayos argumentativos, ya que es en este género donde surgen las mayores dificultades; de esta manera, los alumnos que recién ingresan a la universidad tendrían un acercamiento a la escritura académica que les permitiría adquirir las competencias necesarias para continuar con menos dificultades su carrera universitaria. Además, proponemos que esta metodología de trabajo —la escritura como proceso— sea aplicada de manera transversal en el currículo (Bazerman *et al.*, 2005). Es decir, que se incluya esta estrategia en cada ramo de la malla curricular, de manera que al menos una vez al semestre sea requisito producir un texto. Para ello, cada área académica contaría con una rúbrica de evaluación con criterios claros para los alumnos, adaptada a las necesidades de cada disciplina. Asimismo, sería necesario realizar un monitoreo del proceso de producción escrita, mediante la entrega de borradores de los textos solicitados por parte de los estudiantes, los cuales deberán ser corregidos

y retroalimentados por su profesor (Grupo Didactext, 2003).

Una estrategia complementaria y efectiva para desarrollar estas competencias sería el trabajo realizado por el centro de escritura y la tutoría de pares (Thaiss *et al.*, 2012), la cual consiste en ofrecer la posibilidad a todos los estudiantes de contar con tutorías de escritura disciplinar a cargo de un tutor par, quien es formado y monitoreado por el coordinador del centro. Esta iniciativa contribuye efectivamente a desarrollar las concepciones de sus participantes sobre la escritura y mejora su desempeño en esta habilidad; ello debido a que se ha comprobado que existe una relación entre las concepciones sobre la producción textual de un sujeto y la calidad de sus textos (White y Bruning, 2005).

Pese a que es complejo realizar cambios en este sentido, se espera que toda la comunidad educativa se comprometa y cohesione a favor del proyecto institucional para que los estudiantes superen las debilidades detectadas por medio de esta investigación. Asimismo, se espera con este estudio generar los apoyos institucionales y los recursos necesarios para ayudar tanto a estudiantes como a docentes en este proceso. En este sentido, se debe implementar una estrategia para cambiar la creencia, fuertemente arraigada en algunos profesores, en el sentido de que las prácticas y enseñanzas de la escritura dependen exclusivamente de los docentes del área de Lenguaje y Comunicación: la escritura es una herramienta que está presente en cualquier contexto.

Mejorar las habilidades de expresión escrita en los futuros profesores es sumamente importante, ya que al desenvolverse de manera profesional precisan crear un ambiente letrado para sus alumnos, acceder a nuevos conocimientos y ser capaces de plasmar sus ideas, que éstas no dependan de otros, y dejar de lado la dependencia de lo literal (Ruiz, 2009).

También es necesario generar un cambio conceptual de los alumnos en sus concepciones sobre la escritura, porque no la

consideran como una herramienta epistémica para el desarrollo de aprendizajes, la reflexión, la transformación del conocimiento y la creación, sino que la perciben sólo como un medio de comunicación y reproducción. En la medida en que la institución y los profesores se involucren más comprometidamente en los procesos de escritura en las disciplinas, será posible modificar estas creencias de los alumnos que impactan su desempeño en la producción textual (Errázuriz, 2014; Hernández, 2012; Villalón y Mateos, 2009; White y Bruning, 2005).

Para llevar a cabo acciones que tiendan a resolver los problemas de los que esta investigación ha dado cuenta, sería de gran importancia capacitar en primera instancia a los profesionales del área de Humanidades, ya que son éstos quienes pueden comenzar con la labor de incorporar la alfabetización académica en la universidad (Carlino, 2005). Además, se sugiere ofrecer cursos o talleres de perfeccionamiento sobre la enseñanza de la escritura académica y disciplinar a los docentes del área científica, pues es importante que la universidad tome cartas en el asunto y asuma su responsabilidad en la enseñanza de la escritura en contextos académicos.

Los resultados de esta investigación pueden servir de base para futuros estudios, pues cuando los actuales estudiantes de primer año que participaron en la investigación se encuentren en el último año de su carrera universitaria, podrán ser evaluados en relación con su desempeño en escritura; de este modo será posible contrastar los resultados obtenidos a su ingreso a la universidad, con el nivel adquirido al término de su formación, y percibir qué tan preparados se encuentran para rendir la prueba INICIA, que es la instancia que acredita a los aspirantes a ejercer como profesores. El contraste de los resultados en el ingreso y al egreso aportará información valiosa para mejorar la preparación de los estudiantes en cuanto a su capacidad de expresión escrita en la Universidad.

REFERENCIAS

- BAZERMAN, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette, Parolor Press.
- CARLINO, Paula (2004), "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere*, vol. VIII, núm. 26, pp. 321-327, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165762> (consulta: 2 de octubre de 2014).
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- CARLINO, Paula (2006), "La escritura en la investigación", conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA, Buenos Aires, 12 de noviembre de 2005.
- CASTELLÓ, Montserrat (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó.
- CASTRO, María Cristina, Laura Aurora Hernández y Martín Sánchez (2010), "El ensayo como género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 49-70.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2010), "Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles", *Revista de Humanidades*, núm. 21, pp. 183-205.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2014), "Los tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes de programas de formación inicial docente", ponencia presentada en el Congreso de Educación y Aprendizaje, Nueva York, 15-17 de julio.
- ERRÁZURIZ, María Constanza y Liliana Fuentes (2012), "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC", *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, vol. 1, núm. 25, pp. 287-313.
- FLOWERS, Linda y John Hayes (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012a), *Bases curriculares. Lenguaje y Comunicación. Educación Básica 2012*, en: http://curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201207251042030 (consulta: 15 de octubre de 2014).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012b), *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/agenda/Estandares-basica-final.pdf> (consulta: 15 de octubre de 2014).
- Grupo Didactext (2003), "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica*, vol. XV, pp. 77-104.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2012), "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 42-62.
- MARTÍNEZ, Piedad (2006), "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica", *Pensamiento y Gestión: Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, núm. 20, pp. 165-193.
- NARVAJA Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2010), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Universitaria de Buenos Aires.
- RUIZ, Maite (2009), *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SALVADOR Mata, Francisco (2008), *Psicopedagogía de la lengua escrita*, vol. II: *Escritura*, Madrid, Editorial EOS.
- SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. XV, núm. 58, pp. 43-64.
- THAISS, Chris, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (eds.) (2012), *Writing Programs Worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Fort Collins, The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- VILLALÓN, Malva (2008), *Alfabetización inicial*, Santiago, Ediciones UC.
- VILLALÓN, Ruth y Mar Mateos (2009), "Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica", *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 32, núm. 2, pp. 219-232.
- WHITE, Mary Jane y Roger Bruning (2005), "Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 2, núm. 30, pp. 166-189.

Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO* | MARÍA TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO**

Este estudio pretende determinar si existe una relación entre los errores ortográficos y la escritura propia de los mensajes de texto. Constituye un trabajo experimental y responde a un modelo predominantemente cualitativo. El estudio se realizó con 42 alumnos del segundo curso del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla que produjeron un texto académico y transcribieron literalmente mensajes enviados por WhatsApp. A través de un análisis de contenido se observa que junto a los rasgos previsibles de espontaneidad y oralidad, los teléfonos inteligentes han favorecido el carácter multimedia de los mensajes. La aparición de la nueva norma ortográfica en español descrita en este estudio, y la ausencia de efectos perniciosos en la ortografía académica culta, apuntan con claridad que la reflexión crítica sobre estos textos debe incorporarse a los objetivos de los nuevos currículos de las áreas lingüísticas en la educación secundaria y a los procesos de alfabetización digital.

This study aims to determine if there is a relationship between spelling errors and text messaging. This experimental work employs a predominantly qualitative model. The study was carried out with 42 students from the second year of the Masters in Primary Education at the University of Seville who wrote an academic essay and literally transcribed messages sent using WhatsApp. Content analysis revealed that together with the predictable features of spontaneity and orality, smartphones have favored the multimedia character of messages. The appearance of new spelling norms for Spanish described in this study, and the lack of negative impact on academic spelling, clearly indicate that critical reflection on this kind of texts should be incorporated into the goals of the new curricula for language in secondary education, and to digital literacy processes.

Palabras clave

Escritura
Recursos tecnológicos
Redes sociales
Textos
Ortografía
Papel de la tecnología
Mensajes multimedia

Keywords

Writing
Technological resources
Social networks
Texts
Spelling
Role of technology
Multimedia messages

Recepción: 9 de febrero de 2015 | Aceptación: 12 de mayo de 2015

* Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Línea de investigación: norma lingüística y comunicación digital. Publicación reciente: (2014), "La norma disortográfica en la escritura digital", *Didac*, núm. 63, pp. 19-25. CE: agomez21@us.es

** Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Línea de investigación: formación del profesorado. Publicación reciente: (2011), "Experiencia universitaria interdisciplinaria apoyada por las TIC", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 3, pp. 1-11. CE: mgomezdelcastillo@us.es

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El aumento de los usuarios de WhatsApp en España es una tendencia evidente; según el Estudio General de Medios de los primeros meses de 2014, en los últimos diez años el porcentaje de españoles que escriben textos en las diversas aplicaciones de mensajería instantánea ha subido del 33 al 80 por ciento. Aproximadamente 20 millones de hablantes utilizan diariamente los mensajes de texto para comunicarse (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, AIMC, 2014). Por otro lado, la mensajería instantánea es el servicio de Internet que más usuarios tiene actualmente (2014) en nuestro país, por encima del correo electrónico, las redes sociales, los juegos en red, la lectura de prensa en línea, la música en línea o el uso de aplicaciones. Este es un dato que por sí mismo muestra cómo los mensajes de texto que se envían y reciben a través de diversos dispositivos de comunicación digital se han convertido en uno de los principales medios de comunicación escrita. La mitad de los españoles escriben textos en las diversas aplicaciones de mensajería instantánea; es por ello que la norma que se utiliza para la escritura de estos textos tiene una importancia relevante en la expresión escrita en español en el contexto educativo, e incluso en la determinación de la norma culta de escritura en nuestra lengua. Esta situación es general en los países de nuestro entorno (Bigot y Croute, 2012; Crystal, 2008; Bernicot *et al.*, 2014) y produce efectos similares en los diversos idiomas occidentales (Panckhurst, 2010).

No nos ocupamos en este estudio de los textos que se escriben en las redes sociales; sin embargo, la norma disortográfica empleada en las redes sociales por los alumnos de secundaria es similar a la de los mensajes de texto (Gómez Camacho, 2013) y prácticamente la totalidad de los jóvenes entre 10 y 15 años se conecta a las redes sociales (Colás *et al.*, 2013),

especialmente a Tuenti, que ha sido la red social por excelencia de los adolescentes españoles (Díaz Gandasegui, 2011). La importancia didáctica de estos textos, tanto en los procesos de alfabetización digital como en la expresión escrita en español, está fuera de toda duda: los estudiantes de secundaria escriben muchos textos digitales a través de la red, mediados por ordenador o por el teléfono inteligente, con una norma que discrepa intencionadamente de la norma culta. No se puede obviar que las propias academias de la lengua española, en su *Diccionario panhispánico de dudas*, proponen un concepto amplio de norma, que incluiría las preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, e incluso aceptan cierta variedad en las normas cultas que “dependen en gran medida del modo de expresión (oral o escrito), de la situación comunicativa (formal o informal) y del nivel sociocultural de los hablantes” (RAE, 2005: XIV).

Paradójicamente en nuestro país, y muy especialmente en el ámbito filológico, se establece una oposición taxativa entre la norma escrita culta y lo que hemos llamado la escritura disortográfica en determinados géneros de comunicación digital (Gómez Camacho, 2007). Instituciones tan prestigiosas como la RAE o la Fundéu identifican estos mensajes de texto como un peligro para la norma culta y requieren con vehemencia al sistema educativo para que garantice la pervivencia de la ortografía académica en la generación de los nativos digitales (Fundéu, 2014); a ellos se les asimila indirectamente con hablantes vulgares incapaces de escribir correctamente, sometidos al principio del “escribo como hablo”, que de alguna manera resucita la polémica clásica sobre la ortografía fonética del español que se remonta a nuestro Siglo de Oro (Esteve, 2007).

La comunicación digital en *chats*, redes sociales y mensajería instantánea ha sido considerada como una amenaza para la pervivencia de la norma escrita culta desde comienzos de este siglo (De Jonge y Kemp, 2012; Crystal, 2008), aunque en la bibliografía más reciente

la percepción de este registro de comunicación mediada por dispositivos electrónicos ha evolucionado hacia una consideración más positiva, siempre que se limite a determinados géneros de comunicación digital (Plester *et al.*, 2008). Sea como fuere, la importancia de la nueva norma ortográfica es tal que se ha acuñado el término *textism* (textismo en español) para designar las discrepancias intencionadas en la ortografía de las palabras y las abreviaturas que se emplean en los mensajes de texto (Bernicot *et al.*, 2014).

¿Pero realmente la nueva norma de los mensajes de texto es incompatible con la ortografía culta? El estudio de De Jonge y Kemp (2012) para la lengua inglesa concluye que no se puede deducir que el uso de los mensajes de texto tenga repercusiones negativas en la alfabetización y el lenguaje, aunque establece matices diferenciales en el grupo de niños entre 13 y 15 años y los estudiantes universitarios entre 18 y 24 años que son objeto de su investigación. Otras investigaciones apuntan la posibilidad de que el uso de mensajes de texto sea un elemento motivador para los adolescentes con menos habilidades lingüísticas para la escritura normativa al permitir una mayor flexibilidad y libertad en la escritura no convencional (Plester *et al.*, 2009). Por su parte, Bernicot *et al.* (2014) no encuentran diferencias significativas entre los mensajes de texto que escriben los hablantes, sean o no competentes; en general los estudiantes con dificultades en la redacción de textos normativos en francés como lengua de escolarización no ven afectada la corrección de sus escritos por la escritura disortográfica digital. En el contexto universitario, Drouin (2011) concluye que los textismos en los mensajes de texto tienen un efecto positivo en relación con la ortografía y la fluidez lectora; pero considera que influyen negativamente en los textos que se escriben en las redes sociales (Facebook y MySpace) y en los correos electrónicos formales. La conclusión es que el nivel ortográfico en la lengua de escolarización determina las faltas que se

cometen en los textos de mensajería instantánea, y no al contrario. El trabajo de Bernicot *et al.* (2014) para adolescentes y jóvenes franceses parte de la hipótesis contraria: los hablantes competentes que conocen la ortografía culta de la lengua también aprenden con rapidez la nueva norma escrita que se emplea en los mensajes de texto.

En el contexto del español, Cabero y Marín (2014) reflexionan sobre las posibilidades educativas de las redes sociales y apuntan la importancia de redes sociales como Facebook y Twitter para la formación universitaria, pero no analizan la norma ortográfica (culto o disortográfica) que emplean los estudiantes universitarios en los textos digitales que escriben en las mismas. Tampoco se analiza la norma lingüística en los estudios que se ocupan de las interacciones entre los estudiantes universitarios en las redes sociales (Gewerc *et al.*, 2014; Espuny *et al.*, 2011).

Más complicado resulta proponer una clasificación de textismos o rasgos disortográficos para los mensajes de texto en español, aunque contamos con estudios previos sobre las elisiones y las epéntesis consonánticas en los *chats* (Llisterri, 2002). Esta norma de la comunicación escrita digital, que discrepa intencionadamente de la norma escrita culta de los textos formales, ha sido ampliamente estudiada en el contexto de la lengua inglesa (Plester *et al.*, 2008; De Jonge y Kemp, 2012). En general, el lenguaje de los mensajes de texto se identifica con la utilización de un vocabulario abreviado que se caracteriza por el uso de la letra inicial como abreviatura de la palabra, el uso de letras y números como representación de sus homófonos, acortamientos, emoticonos, y la supresión de palabras innecesarias, vocales, signos de puntuación y mayúsculas (Varnhagen y Mcfall, 2010; Drouin, 2011). Una parte muy significativa de los rasgos que se recogen en estos estudios no tiene sentido en la escritura del español: la ortografía española es mucho más fonética que la del inglés, por lo que la transcripción de la lengua oral es poco

significativa en los mensajes de texto que se escriben en nuestra lengua; por ejemplo, De Jonge y Kemp (2012) destacan que la omisión no normativa de las mayúsculas es el rasgo más frecuente en la escritura disortográfica de los teléfonos inteligentes; en el contexto de la lengua española, este rasgo no es muy relevante en comparación con la omisión total o parcial de las tildes o de los signos de puntuación.

Bernicot *et al.* (2014) proponen para el francés (una lengua romance como la nuestra) una clasificación de los textismos que diferencia entre los que mantienen la correspondencia fonológica entre fonemas y grafemas frente a los que crean nuevos signos o alteran el valor fonológico de los signos del francés culto; tampoco en este caso la sistematización de los textismos para la lengua francesa se adecua a las características ortográficas y fonológicas del español, ya que en nuestra escritura la correspondencia entre fonemas y grafemas es muy estable: escribimos casi como hablamos.

A partir de los rasgos disortográficos ya definidos para los *chats* y la escritura en las redes sociales (Gómez Camacho, 2007), se proponen para el español los textismos a los que se refieren las tablas insertas a continuación; se emplean intencionadamente algunas figuras de dicción para designar los nuevos rasgos escritos; a fin de cuentas la escritura disortográfica en chats, redes sociales y mensajes de texto tiene como elemento distintivo que reproduce, por diferentes medios, rasgos del registro coloquial oral. Ampliamos así el ámbito semántico de términos tradicionales como la prótesis, epéntesis, paragoge, aféresis, síncope y apócope para designar algunos rasgos de esta escritura.

En resumen, el propósito de este estudio es determinar si existe una relación entre el uso de una norma disortográfica intencionada en los mensajes de texto de los estudiantes universitarios, y la utilización de la norma académica culta que caracteriza a los textos formales. Se pretende confirmar que no hay

correlación entre los textismos y las faltas de ortografía, como ya han hecho otros estudios para el inglés y el francés. Para ello se establecen los siguientes objetivos:

- Analizar y clasificar los rasgos disortográficos o textismos de los mensajes de texto en español.
- Evaluar la habilidad ortográfica de los estudiantes que generaron los mensajes.
- Determinar los errores ortográficos que tienen su origen en los mensajes de texto.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación combina la metodología cuantitativa y cualitativa: se analizan sistemáticamente los mensajes de texto del grupo que constituye la muestra y se sistematizan sus rasgos relevantes según la clasificación que diseñamos en las tablas; asimismo, se interpretan estos datos para establecer la relación de estos textismos o rasgos disortográficos con la norma escrita académica culta que caracteriza la escritura formal en español.

Este trabajo experimental responde a un modelo predominantemente cualitativo, ya que utilizaremos como método de investigación el análisis de contenidos (Valencia y García, 2010). Este método permite estudiar, interpretar y analizar los documentos tras la reducción o clasificación de los mismos, mediante la ayuda de distintas categorías, de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa (López, 2002; Hsieh y Shannon, 2005; Basoredo, 2010). Se trata de un estudio descriptivo que pretende conocer si existe relación entre la escritura en textos tradicionales y la escritura a través de mensajería instantánea, en concreto a través de la aplicación WhatsApp (García-Llamas, 2001), así como los mensajes enviados a un grupo y los dirigidos a una persona cercana.

Para ello se seleccionaron palabras y/o expresiones verbales o icónicas y se tuvo en

cuenta, fundamentalmente, la frecuencia en su aparición, lo que sirvió de base para los resultados y conclusiones que con un tratamiento estadístico, decisivo en este método (López, 2002), se presenta más adelante.

El estudio se realizó con 42 alumnos del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, 97.5 por ciento mujeres y un hombre. La muestra se refiere a sujetos de segundo curso de la Facultad de Ciencias de la Educación con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años en un 95 por ciento; se trata, por tanto, de una muestra característica de jóvenes hablantes competentes de español, aunque no podemos hablar de muestra representativa, y por lo tanto los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a la población universitaria; para ello sería necesaria una muestra más amplia y distribuida por los diferentes sectores universitarios. El 100 por ciento de los alumnos se comunica habitualmente a través de mensajes de texto; en todos los casos utilizan la aplicación WhatsApp, y todos tienen el teléfono móvil disponible en el aula para transcribir la información solicitada.

Se les invitó a redactar un texto, y en otro momento, a que transcribieran, también de forma manuscrita, mensajes de texto de sus teléfonos inteligentes; se recogieron 42 textos manuscritos normalizados según la norma académica culta, y 40 textos formados por transcripciones de mensajes de texto redactados por los mismos hablantes. Se utilizó la totalidad de los textos normativos, ya que todos permitían la detección de errores ortográficos, pero sólo se analizaron 33 transcripciones (82 por ciento del total), ya que se descartaron aquellas que resultaban ilegibles, o que por su brevedad no aportaban información útil para el estudio.

La información en la que se sustenta esta investigación se obtuvo del análisis de contenidos documentales a partir de un estudio pormenorizado y sistemático de los textos manuscritos generados por las alumnas de la muestra. Se diseñó este instrumento porque

permite el análisis empírico, metódico y controlado de textos reales de comunicación espontánea, según un modelo y unas reglas específicas (Basoredo, 2010). La recogida de datos se realizó en dos sesiones, en semanas sucesivas, durante las clases de una asignatura de segundo curso de la titulación de Maestro en Educación Infantil.

Sesión 1. Todos los participantes en el estudio elaboraron un texto manuscrito de entre 100 y 200 palabras con motivo de una evaluación procesual de la asignatura que sirvió de contexto, aunque en ningún momento se informó de que se iba a utilizar en una investigación sobre su habilidad ortográfica, para no condicionar los resultados. Se les planteó un breve cuestionario de tres preguntas sobre la pertinencia de los nuevos contenidos a los que habían accedido en la asignatura, la relevancia de los mismos en su futura actividad profesional, y propuestas de mejora para el resto del cuatrimestre. Las respuestas fueron anónimas.

Sesión 2. Tras informar a los participantes de los objetivos y las características del estudio, se les entregaron dos hojas de escritura de 40 líneas cada una para que transcribieran minuciosamente los mensajes de texto enviados en dos contextos bien diferenciados: mensajes en los grupos académicos relacionados con sus estudios, y mensajes dirigidos a destinatarios del entorno familiar o afectivo más cercano; en todos los casos los participantes utilizaron la aplicación WhatsApp para este tipo de comunicación. Se les pidió que seleccionasen en sus teléfonos inteligentes mensajes de texto recientes, y que transcribiesen sólo aquellos de los que fuesen autores (en ningún caso las respuestas de sus interlocutores) con especial atención a la puntuación, las mayúsculas, los espacios, emoticonos e imágenes y cualquier otro rasgo discrepante con la norma estándar de escritura del español que apareciese. Por motivos éticos, y para preservar la privacidad de los participantes, los textos fueron anónimos y

en ningún caso se accedió a los teléfonos; los alumnos transcribieron los mensajes de su elección, pero de forma íntegra, consecutiva y sin alterar en ningún aspecto el texto original.

Los textos académicos de la primera sesión se revisaron uno por uno y se extrajeron todas las discrepancias con la norma académica culta que se produjeron por desconocimiento o desatención, por lo que los consideramos faltas de ortografía (Gómez Camacho, 2007); se creó un listado de dichas faltas y con esa información se construyó posteriormente la Tabla 1, donde se categorizaron en su totalidad.

Con respecto a los textos escritos por WhatsApp realizamos algo similar: fuimos recogiendo de cada uno de los escritos de los alumnos las disortografías encontradas, tanto en las conversaciones personales como en las que iban dirigidas al grupo, y posteriormente las analizamos y agrupamos por categorías y construimos las Tablas de la 2 a la 6, que presentamos más adelante.

La codificación de estos textismos de las transcripciones de los mensajes de texto recogidos en la segunda sesión (que discrepan intencionadamente de la norma académica) se realizó según la tipología que proponemos para el español en las tablas de este estudio. A pesar de que una categorización similar se establece en los estudios de Plester *et al.* (2009), De Jonge y Kemp (2012) y Lyddy *et al.* (2014) para el inglés; y en el de Bernicot *et al.* (2014) para el francés, el carácter marcadamente fonético de la ortografía española y los rasgos propios de nuestra lengua hacen que se utilice una clasificación propia de los textismos en español que resulta radicalmente novedosa y carece de antecedentes. Estas categorías se sometieron a crítica y discusión posterior con los “jueces codificadores”, quienes contribuyeron para el control de la fiabilidad del análisis y colaboraron a perfilar las distintas categorías (López, 2002);

todo ello a partir de la observación del contenido de los textos escritos y de la experiencia de estudios anteriores sobre el tema (Gómez Camacho y Gómez del Castillo, 2013; Gómez Camacho, 2007 y 2013).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados se analizaron en tres fases: en primer lugar se recogieron las faltas de ortografía de los textos académicos que seguían la norma estándar; encontramos errores por omisión o adición de tildes, en la unión y separación de palabras, y problemas de concordancia. En consecuencia, los errores por desconocimiento se centraban sobre todo en signos auxiliares de escritura y en problemas de concordancia; como era de esperar en hablantes que cursan enseñanzas universitarias, no se encontró ninguna discrepancia con la norma académica en el uso de los grafemas del español.

De estos datos se infiere que los sujetos participantes en el estudio eran hablantes competentes que empleaban la norma culta en sus textos formales escritos en español. Sus errores ortográficos podrían resumirse en una o dos tildes de media en cada texto, y aproximadamente la mitad escribió sin ninguna falta. Por otro lado, estos errores esporádicos de acentuación pueden atribuirse a la desatención y al descuido, más que al desconocimiento de la norma (Gómez Camacho, 2014).

En las dos fases posteriores, se analizaron de forma paralela los rasgos disortográficos o textismos de las transcripciones de los mensajes de texto académicos y personales, entendiendo como tales las discrepancias intencionadas con la ortografía académica. Se discriminaron las faltas de ortografía que se producían por desconocimiento o desatención en los mensajes de texto. La omisión sistemática de las tildes y otros signos auxiliares de escritura, así como el uso disortográfico de

Tabla 1. Faltas de ortografía en textos normativos

Tipo	Descripción	Ejemplos	Nº de casos
Omisión de tildes	Tilde diacrítica de interrogativos	<i>como, que, cuales</i>	22
	Otras palabras	<i>debera, dinamica, serian, metodolo- gia, unicamente, tambien, relacion</i>	14
Adición de tildes no normativas	Tilde diacrítica de interrogativos	<i>cómo</i>	2
	Tilde diacrítica de demostrativos	<i>ésta, éste, ésto</i>	10
	Otras palabras	<i>sólo, exámen, explicaciones, debído, minútos, continúa,</i>	9
Unión y separación de palabras		<i>de el, sobretodo, a parte, deti,</i>	5
Errores de concordancia		<i>seguirán habiendo, las clases debería</i>	2
Total			64
Media por sujeto			1.59

Fuente: elaboración propia.

las mayúsculas, no fueron considerados como faltas de ortografía, aunque no cabe duda de que en algunos casos esporádicos (como sucedía en los textos normativos) la ausencia de la tilde diacrítica sería una falta de ortografía imposible de detectar en este contexto, ya que precisamente la omisión total o parcial de estos signos auxiliares de escritura es uno de los rasgos más frecuentes en los mensajes de texto en español; el concepto de falta de ortografía no tendría el mismo sentido en estos mensajes, e incluso algunos casos podrían considerarse nuevas heterografías, según el concepto acuñado por Martínez de Sousa (2004).

No hemos encontrado faltas de ortografía originadas por los textismos de los mensajes mediados por teléfonos inteligentes en ninguno de los textos recogidos en este estudio; por el contrario, las faltas de ortografía por desconocimiento aparecen tanto en los textos normativos como en los mensajes de texto académicos y personales. En otras palabras, los errores ortográficos no se originan ni aumentan su frecuencia por el uso de una norma disortográfica discrepante con la

ortografía académica en los mensajes de texto; los hablantes competentes escriben de forma errónea un porcentaje muy limitado de su vocabulario expresivo o activo, independientemente del medio que utilicen.

El análisis de los textismos o elementos disortográficos de los mensajes de texto de este estudio mostró que las repeticiones enfáticas y el uso de textismos léxicos son los rasgos más frecuentes (Tablas 3 y 5), entre los que destacan de forma muy clara la repetición de los grafemas finales de palabras y el uso de acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas. La frecuencia de estos rasgos muestra que la norma escrita en los mensajes de texto se caracteriza por la oralidad de su escritura (en este contexto no resultan términos anti-téticos) y por el carácter creativo y libérrimo de la escritura mediada por ordenador. La eficacia en la comunicación y la expresión de sentimientos y emociones (guiños, enfados, admiración, reflejo de la propia identidad en la elección de los signos de escritura y el uso de elementos multimedia) se ven favorecidas por este sistema de escritura.

Tabla 2. Repeticiones enfáticas

Descripción	Ejemplos	Nº de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Signos de cierre	????, !!!!!	28	16
Prótesis, repetición de una o más letras al principio de un vocablo	aaquí, een	5	8
Epéntesis, repetición de una o más letras dentro de un vocablo	vaaaale, amiiiiigo	26	17
Paragoge, repetición de una o más letras al fin de un vocablo	peroooo ahhhh	115	164
Repetición enfática de emoticonos	;-);-);-);-)	14	33
Repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas	ea, ea, jajajaja	93	142
Total		281	380
Media por sujeto		8.5	11.5
Porcentaje de sujetos que las utilizan		100	100

Fuente: elaboración propia.

Nuestro estudio no confirma el carácter taquigráfico de la ortografía de los mensajes de texto; de hecho las supresiones (Tabla 4) son mucho menos frecuentes que las repeticiones. El uso de grafemas no normativos y de textismos léxicos tampoco responde con claridad a una voluntad de ahorro de grafemas o a la urgencia de escritura; más bien implica un uso expresivo de la escritura que reproduce rasgos orales en los textos escritos. Sin embargo, la frecuencia de los apócopes y acortamientos, así como la utilización de signos matemáticos con su valor silábico y la tendencia a la creación de nuevas siglas y acrónimos, sugieren que se economizan signos de escritura siempre que no se limite la expresividad del mensaje. El caso extremo de la supresión de vocales reduciendo la escritura a las

consonantes podría considerarse también un textismo léxico en el que determinadas palabras se representan de forma sistemática con una nueva escritura.

La totalidad de los sujetos del estudio utilizaron supresiones y siglas en sus mensajes de texto; además, la utilización de signos matemáticos por su nombre es el rasgo dominante en los grafemas no normativos junto a la omisión de las mayúsculas (Tabla 5), lo cual resulta coherente con la importancia del uso de acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas en los mensajes de texto, ya que con frecuencia se construyen con signos matemáticos como + y x. Podemos concluir, en consecuencia, que la economía en la escritura es, junto a la expresividad del mensaje, el rasgo distintivo de los textos que analizamos en este estudio.

Tabla 3. Supresiones

Descripción	Ejemplos	N° de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Aféresis, supresión de una o más letras al principio de un vocablo	<i>toy, te visto</i>	17	15
Síncopa, supresión de una o más letras dentro de un vocablo	<i>tngo, nmbre</i>	23	36
Apócope, supresión de una o más letras al fin de un vocablo	<i>m meo, gordit</i>	43	76
Truncamiento o acortamiento	<i>uni, compi, mates, finde,</i>	56	27
Omisión total/parcial de signos de puntuación		—	—
Reducción de palabras a grupos consonánticos	<i>tng, tmbn, m̄n, cn, ls</i>	38	21
Omisión total/parcial de signos de las tildes		—	—
Contracción, unión de dos palabras	<i>finde</i>	52	51
Total		229	226
Media por sujeto		6.94	6.85
Porcentaje de sujetos que las utilizan		87.9	93.9

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Grafemas no normativos

Descripción	Ejemplos	N° de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Uso no normativo de letras	k <i>kien, lokitaaa</i>	40	26
	x <i>xicas, xao</i>	25	18
	w <i>weno</i>	0	1
	y <i>payá</i>	3	12
	i <i>estoi</i>	7	1
	z <i>azí</i>	1	1
Signos matemáticos por su nombre	<i>x, +, da2</i>	40	17
Letras por su nombre	<i>t, d</i>	19	25
Faltas intencionadas	<i>omisión de h-</i> <i>asta, e pelao,</i>	24	23
	<i>omisión de mayúscula en nombres propios</i> <i>sevilla, antonio</i>	44	24
Uso enfático de mayúsculas		6	7
Total		209	155
Media por sujeto		6.33	4.7
Porcentaje de sujetos que las utilizan		84.8	84.8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Textismos léxicos

Descripción	Ejemplos	Nº de casos		
		En mensajes académicos	En mensajes personales	
Dialectalismos, transcripción de variedades diatópicas	<i>Pérdida de -d- intervocálica</i>	<i>ceñío, improvisao, toas,</i>	30	32
	<i>Pérdida de -do/s -da/s</i>	<i>to raya, pegá</i>	6	5
	<i>Ceceo y seseo</i>	<i>zii, dise</i>	7	6
Creación de nuevas palabras, onomatopeyas e interjecciones, amalgamas o conglomerados	<i>ppff, pirfii, sip, jartao, wasap, potito, lok</i>	6	32	
Expresiones modificadas	<i>pirfii, sip, jartao, wasap, potito, pos, lok</i>	15	26	
Vulgarismos y coloquialismos, transcripción de variedades diastráticas y diafásicas	<i>joe, maricono, xumina, la pilar</i>	12	8	
Extranjerismos, palabras no castellanas	<i>yes, happy, time, ok</i>	20	24	
Acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas	<i>tb, xq, q, k</i>	199	155	
Total		295	288	
Media por sujeto		8.94	8.73	
Porcentaje de sujetos que las utilizan		100	100	

Fuente: elaboración propia.

Mención aparte merece el uso de elementos multimedia en la mensajería instantánea; se trata de elementos lingüísticos no verbales (emoticonos, imágenes, audios y videos) que se incorporan a los mensajes de texto por el desarrollo de la tecnología de los teléfonos inteligentes y de las aplicaciones que permiten su inserción en los mensajes. Casi todos los sujetos del estudio (con una única excepción) emplean estos recursos multimedia en alguno de sus mensajes de texto (Tabla 7) y ésta es, en nuestra opinión, la novedad más llamativa del sistema de escritura que utilizaron los

alumnos de la muestra: no sólo se comparten nuevas normas para el uso de las letras y los signos auxiliares de escritura, sino que se emplean nuevos elementos multimedia característicos de la comunicación a través de Internet y se yuxtaponen en el texto creando una nueva sintaxis de indudable eficacia comunicativa. Es cierto que los emoticonos y otras imágenes fijas son el recurso más utilizado con una diferencia muy significativa; pero la aparición de audios y videos, aunque sea todavía incipiente, marca una novedad radical en los mensajes de texto.

Tabla 6. Elementos TIC insertos en los mensajes de texto

Descripción	Nº de casos	
	En mensajes académicos	En mensajes personales
Uso de emoticonos en el mensaje	59	43
Repetición de emoticonos	14	33
Uso de imágenes en el mensaje	13	20
Uso de audios en el mensaje	4	11
Uso de videos en el mensaje	4	0
Total	94	118
Media por sujeto	2.8	3.6
Porcentaje de sujetos que las utilizan	78.8	87.9

Fuente: elaboración propia.

En general, la hipótesis de que los mensajes de texto que se producen en el entorno académico presentarían una diferencia significativa con los mensajes personales, en el sentido de que se utilizaría una ortografía más normativa (o menos disortográfica), no se confirmó con los resultados de nuestro estudio. Sólo en el caso de las repeticiones enfáticas observamos una frecuencia significativamente mayor en los mensajes personales, así como un incremento cercano al 10 por ciento de elementos TIC insertos en los mensajes familiares; pero en aspectos tan relevantes como el uso de los textismos léxicos o las supresiones su uso fue similar en ambos tipos de mensajes. Incluso encontramos un resultado inesperado en el uso intencionado de grafemas no normativos que resultó superior en los mensajes académicos en unos parámetros relevantes. No se encuentran, por tanto, diferencias significativas entre los mensajes de texto formales e informales; los sujetos de este estudio establecen una clara diferencia entre los textos académicos cultos y los mensajes de texto; pero la norma disortográfica que emplean cuando escriben en sus teléfonos inteligentes permanece estable independientemente del destinatario del mensaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los alumnos de la muestra resultaron hablantes competentes de español; los errores ortográficos en sus textos normativos se limitaron a algunas tildes y a errores de concordancia de carácter ocasional que en manera alguna se repetían sistemáticamente en el mismo sujeto, lo que sugiere que se generaron más por desatención que por desconocimiento. Las dificultades ortográficas ocasionales de estos hablantes también se detectaron en los mensajes de texto analizados en este estudio, lo que confirma que las dificultades ortográficas no dependen de las características del texto, sino de la formación del emisor.

La clasificación propuesta en este estudio ha permitido el análisis sistemático y detallado de los textismos o rasgos disortográficos de los mensajes de texto, y supone una aportación novedosa para la descripción de la norma ortográfica empleada en esta situación comunicativa. Las repeticiones enfáticas de los elementos finales de palabra, la repetición de emoticonos y signos de cierre de interrogación y admiración, la supresión de letras y sílabas, el uso de siglas no normativas, la omisión de signos auxiliares y de puntuación en la

escritura, así como un uso de las mayúsculas sujeto a normas ajenas a la tradición culta del español son rasgos que definen la escritura de los mensajes de texto en nuestro idioma.

Ninguno de estos elementos aparece como faltas de ortografía en los textos académicos cultos que elaboraron los sujetos de la muestra para este estudio; por otra parte, las faltas de ortografía de estos textos (generalmente relacionadas con problemas de acentuación) no guardaron relación con el rasgo disortográfico de omisión sistemática de la tilde en los mensajes de texto. De hecho, en los textos formales era tan frecuente la omisión de tildes normativas como la atildación incorrecta de monosílabos y palabras llanas de nuestra lengua. En conclusión, como establecen los trabajos de Bernicot *et al.* (2014) para el francés, y los de Gann *et al.* (2010) y Powell y Dixon (2011) para el inglés, nuestro estudio no encuentra relaciones significativas entre las dificultades ortográficas de los sujetos del estudio y las discrepancias intencionadas con la norma académica en los mensajes de texto: los textismos de los mensajes enviados por WhatsApp no fueron el origen de ninguna de las faltas de ortografía observadas ni influyeron negativamente en la habilidad ortográfica de los sujetos del estudio.

La frecuencia y la naturaleza de las discrepancias intencionadas con la norma ortográfica culta del español no muestran diferencias significativas en los mensajes de texto enviados en un contexto académico y en un contexto personal. No puede establecerse, en consecuencia, una diferencia entre

un registro formal y coloquial en los mensajes de texto enviados en diferentes situaciones comunicativas.

Los mensajes de texto transmiten la información utilizando conjunta y simultáneamente textos, imágenes, sonidos e incluso videos; el carácter multimedia de estos textos, más allá de los tradicionales emoticonos, incorpora a la escritura nuevos elementos que favorecen extraordinariamente la comunicación. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la nueva norma no amenaza ni perjudica el sistema tradicional de escritura que caracteriza a los hablantes cultos en español; por el contrario, los textismos de los mensajes de texto y la imparable irrupción de elementos multimedia en la escritura constituyen una nueva norma que los hablantes cultos limitan a este contexto y a esta situación comunicativa.

Desde el punto de vista educativo, una nueva alfabetización digital en la comunicación mediada por ordenador y por los teléfonos inteligentes resulta imprescindible entre los objetivos de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior, que no pueden permanecer ajenas a una realidad omnipresente en el entorno de los hablantes cultos del futuro. Los resultados de este estudio demuestran que la práctica totalidad de los hablantes jóvenes alternan con naturalidad entre una norma culta y una norma disortográfica; la condena generalizada de estos textos o su exclusión del currículo de las áreas lingüísticas en los diferentes niveles educativos resulta incomprensible y contraproducente.

REFERENCIAS

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2014), *Audiencia de Internet. Abril-mayo 2014*. EGM, en: <http://www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html> (consulta: 10 de julio de 2014).
- BASOREDO, Carmelo (2010), "Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y la evaluación". *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, núm. 61, en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10918 (consulta: 12 de septiembre de 2014).
- BERNICOT, Josie, Antonine Goumi, Alain Bert-Erboul y Olga Volckaert-Legrier (2014), "How do Skilled and Less-Skilled Spellers Write Text Messages? A longitudinal study", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 30, núm. 6, pp. 559-576.
- BIGOT, Régis y Patricia Croute (2012), *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, París, CREDOC.
- CABERO, Julio y Verónica Marín (2014), "Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios", *Comunicar*, núm. 42, pp. 165-172.
- COLÁS, Pilar, Teresa González y Juan de Pablos (2013), "Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes", *Comunicar*, núm. 40, pp. 15-23.
- CRYSTAL, David (2008), *Txtng: The gr8 db8*, Oxford, Oxford University Press.
- DE JONGE, Sarah y Nenagh Kemp (2012), "Text-Message Abbreviations and Language Skills in High School and University Students", *Journal of Research in Reading*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 49-68.
- DÍAZ-Gandasegui, Vicente (2011), "Mitos y realidades de las redes sociales", *Prisma Social*, núm. 6, pp. 340-366.
- DROUIN, Martin (2011), "College Students' Text Messaging, Use of Textese and Literacy Skills", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 27, núm. 1, pp. 67-75.
- ESPUNY, Cinta, Juan González, Mar Lleixá y Mercè Gisbert (2011), "Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, núm. 1, pp. 171-185, en: <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/225630/306986> (consulta: 18 de septiembre de 2014).
- ESTEVE, Abraham (2007), "Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España", *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 13, en: http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/relecturas_A_ideas.htm (consulta: 12 de septiembre de 2014).
- FUNDÉU (2014), "Conclusiones del IX Seminario Internacional de Lengua y Periodismo: el español del futuro en el periodismo de hoy", en: <http://www.fundeu.es/san-millan-2014/> (consulta: 20 de septiembre de 2014).
- GANN, Rosalind, Karin Bartoszuk y Jillian Anderson (2010), "If u txt 2 much, duz it mean u cant spell: Exploring the connection between SMS use and lowered performance in spelling", *The International Journal of the Book*, vol. 7, núm. 2, pp. 69-77.
- GARCÍA-Llamas, José Luis (2001), *Introducción a la investigación en educación*, Madrid, UNED.
- GEWERC Adriana, Lourdes Montero y Manuel Lama (2014), "Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria", *Comunicar*, núm. 42, pp. 55-63.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro (2007), "La ortografía del español y los géneros electrónicos en la educación secundaria", *Comunicar*, núm. 29, pp. 157-164.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro (2013), "Redes sociales y expresión escrita", *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 95-104.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro (2014), "La norma disortográfica en la escritura digital", *Didac*, núm. 63, pp. 19-25.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro y María Teresa Gómez del Castillo (2013), "Desarrollo de las competencias lingüística y digital a través de las redes sociales", en Santiago Castillo (coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria*, Madrid, UNED, vol. II, pp. 285-288.
- HSIEH, Hsiu-Fang y Sarah Shannon (2005), "Three Approaches to Qualitative Content Analysis", *Qualitative Health Research*, vol. XV, núm. 9, pp. 1277-1288.
- LLISTERI, Joaquim (2002), "Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: elisiones y epéntesis consonánticas", *Revista de Investigación Lingüística*, vol. V, núm. 2, pp. 61-100.
- LÓPEZ, Fernando (2002), "El análisis de contenido como método de investigación", *XXI. Revista de Educación*, núm. 4, pp. 167-179.
- LYDDY, Fiona, Francesca Farina, James Hanney, Lynn Farrell y Niamh O'Neill (2014), "An Analysis of Language in University Students' Text Messages", *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. XIX, núm. 3, pp. 546-561.

- MARTÍNEZ de Sousa, José (2004), *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, Trea.
- PANCKHURST, Rachel (2010), "Texting in Three European Languages: Does the linguistic typology differ?", *Actes du Colloque i-Mean 2009 Issues in Meaning in Interaction*, Bristol, University of the West of England, en: http://www.univ-montp3.fr/sl/rachel/M1/Bristol_RP.pdf (consulta: 19 de septiembre de 2014).
- PLESTER, Beverly, Clare Wood y Victoria Bell (2008), "Txt msg n school literacy: Does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment?", *Literacy*, vol. 42, núm. 3, pp. 137-144.
- PLESTER, Beverly, Clare Wood y Puja Joshi (2009), "Exploring the Relationship between Children's Knowledge of Text Message Abbreviations and School Literacy Outcomes", *British Journal of Developmental Psychology*, núm. 27, pp. 145-161.
- POWELL, David y Max Dixon (2011), "Does SMS Text Messaging Help or Harm Adults' Knowledge of Standard Spelling?", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 27, núm. 1, pp. 58-66.
- Real Academia Española (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- VALENCIA, Yaditzy y Verónica García (2010), "La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios de Messenger", *Comunicar*, núm. 34, pp. 155-162.
- VARNHAGEN, Connie y Peggy Mcfall (2010), "lol: New language and spelling in instant messaging", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 23, núm. 6, pp. 719-733.

Prácticas científicas de académicos de licenciaturas en Nutrición de dos universidades públicas argentinas

SILVIA CORIGLIANTI* | ALICIA NAVARRO**

En las universidades argentinas, las prácticas científicas de sus académicos poseen ciertos rasgos compartidos por todas las disciplinas, pero adquieren particularidades en cada una de ellas. El objetivo de este artículo es analizar y comparar las prácticas científicas de los académicos de las licenciaturas de Nutrición (LN) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, con relación a formación de grado y dedicación académica. El estudio es descriptivo-transversal. Se trabajó con docentes categorizados de las Licenciaturas en Nutrición de la UNC y UNL. La muestra fue accidental por conveniencia. Para recoger la información se aplicó un cuestionario autoadministrado. Entre los resultados destaca que las diferencias de las prácticas científicas de los académicos investigadores de las instituciones estudiadas radica principalmente en la influencia de la tradición y el estilo disciplinar (LN y Bioquímica) al momento de plantearse las acciones y decisiones a seguir con respecto a las actividades de investigación en la universidad.

Palabras clave

Académicos
Investigadores
Nutrición
Universidades públicas
Investigación científica
Producción científica

At Argentine universities, the scientific practices of the academic teaching staff share certain similarities across all disciplines, while each has certain particularities. The aim of this paper is to analyze and compare the scientific practices of academic teaching staff on the undergraduate degrees in Nutrition at the Universidad Nacional de Córdoba (UNC) and the Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, in relation to undergraduate training and academic dedication. This is a descriptive-transversal study, working with teachers on the undergraduate degrees in Nutrition at the UNC and UNL. The sample was taken at random. To gather information, a self-administered questionnaire was employed. The results show that the differences between scientific practices of the academic teaching staff at the institutions under study lie principally in the influence of the disciplinary tradition and style (Nutrition and Biochemistry) when considering actions and decisions to take regarding research activities at the university.

Keywords

Academic teaching staff
Researchers
Nutrition
Public universities
Scientific research
Scientific production

Recepción: 28 de abril de 2014 | Aceptación: 15 de julio de 2014

* Profesora regular e investigadora a tiempo completo de la Escuela de Nutrición en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Licenciada en Psicología (UNC); Máster en Enseñanza-Aprendizajes Abiertos y a Distancia (UNED-España). Candidata al Doctorado en Ciencias de la Salud por la UNC (Argentina). Línea de investigación: prácticas científicas e investigación en universidades, competencias en investigación. Publicación reciente: (2012, en coautoría con C. González, S. Tornimbeni, G. Gentes, A. Ginochio y M. Morales), "Evaluación de competencias requeridas para investigar", *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología-UNC 2012*, vol. 1, núm. 1, pp. 142-151, en: www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp. CE: scorigliani@fcm.unc.edu.ar

** Profesora emérita de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación y en Nutrición, Magister en Gerontología y Doctora en Ciencias de la Salud por la UNC (Argentina). Línea de investigación: prácticas y educación alimentaria en el proceso salud-enfermedad. CE: alicianavarro74@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN¹

La ciencia como objeto de estudio se abordó desde distintas disciplinas y perspectivas a lo largo del siglo XX, pero es hasta mediados de ese siglo que la sociología de la ciencia perfiló el comportamiento de la ciencia como organización y como institución social capaz de ser analizada (Lascuráin, 2001).

El decaimiento y posterior ruptura del modelo logicista —normativo en la filosofía de la ciencia— y la publicación de *Las estructuras de las revoluciones científicas* de Khun, marcaron un cambio significativo en su abordaje y se comenzó a incorporar lo histórico, lo descriptivo y lo singular en su estudio (Kuhn, 1975; Prego, 1994). Estas ideas promovieron los análisis epistemológicos sobre las singularidades de las teorías científicas de los diversos campos de conocimiento, desde distintos conceptos. Los mismos sostenían que el pertenecer a una comunidad científica, en ocasiones, coacciona las formas de representar la realidad y las formas de hacer ciencia en ella. Por lo tanto, es necesario conocer esas representaciones y/o modos de ver de cada ciencia para comprender el universo en el que se cimientan cada una de ellas y sus investigadores.

Estudios sobre los académicos

Desde la década de los setenta comenzaron a desarrollarse importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo (Bourdieu, 1975; Geertz, 1976), pero recién a partir de los ochenta se generalizaron los estudios internacionales sobre los académicos y comenzaron a ser centrales para el análisis de los sistemas universitarios de los países (Clark, 1983, 1987; Altbach, 1997; Becher, 1993).

Los principales referentes latinoamericanos que estudian los académicos, son: en Chile, Brunner, 1987, 1990; en Brasil, Schwartzman y Balbachevsky, 1992, y en México, Gil Antón

et al., 1992 y Gil Antón, 1994. Otros investigadores mexicanos que aportan a su estudio son García Salord *et al.*, 2003; Grediaga, 1999; Galaz Fontes y Gil Antón, 2009 y Padilla, 2003.

En Argentina, el espacio de producción sobre los académicos es nuevo; su estudio, como objeto de investigación, cobró relevancia en las últimas décadas. En términos comparados con países de la región, como Brasil o México, en Argentina el tema de la profesión académica constituye un área vacante (Fernández Lamarra y Marquina, 2008). No obstante, existen algunos trabajos exploratorios, entre ellos los que remiten a casos institucionales o disciplinares específicos, como: Marquis, 2004; Araujo, 2003b; Marquina, 2007; Prego y Prati, 2007; Seoane, 1999; Suasnábar *et al.*, 1999; González *et al.*, 2006-2008; 2008.

En 2006-2007, Fernández Lamarra, junto a académicos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), coordinaron en Argentina el estudio de la profesión académica, que realizó y dirigió a nivel internacional Philip Altbach. En este estudio, denominado 2° Estudio Internacional “The Changing Academic Profession (CAP)”, participaron 21 países. Con esta investigación se inició, a nivel nacional, el estudio sistematizado de los académicos argentinos.

La investigación en las universidades argentinas

En las universidades argentinas, las prácticas científicas institucionalizadas sufrieron diversas variaciones. Históricamente asentadas en la capacitación laboral, las universidades argentinas se habían perfilado hacia la formación de profesionales y técnicos, en desmedro de una de las misiones sustantivas de la universidad pública: la producción y difusión del conocimiento (Krotsch, 2001).

En 1995, con la nueva Ley Nacional N° 24521/95 de Educación Superior (LES), se con-

1 La presente investigación se realizó con subsidio de SECyT-UNC y sus resultados forman parte de la tesis doctoral de la autora.

solidó un cambio abrupto en la concepción vigente de universidad; el modelo napoleónico reinante fue sustituido por el modelo anglosajón, de manera que la investigación científica y el desarrollo tecnológico pasaron a ser los ejes centrales de la evaluación de las actividades del académico.

Desde el año 1993 a la fecha, el sistema de investigación de las universidades nacionales argentinas ha sido regulado por el “Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales”. Este programa se creó mediante Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°2427/93, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la República Argentina, con el objetivo de promover, en las universidades nacionales, el desarrollo de actividades de investigación integradas a las de docencia.

El programa otorga un incentivo económico a los docentes investigadores categorizados, quienes reciben tres veces por año un estímulo acorde a su categoría, cargo y dedicación. Para acceder a ese beneficio económico, los docentes investigadores deben cumplir con ciertos requerimientos: tener un cargo docente de nivel universitario, poseer categoría de docente investigador, y participar en proyectos de investigación acreditados.

La categoría de docente investigador representa el aval de los pares evaluadores respecto a la posición del docente investigador y el reconocimiento de su prestigio académico. Estas condiciones determinan, junto al cargo docente, un nivel de jerarquía dentro de las “categorías equivalentes de investigación” (CEI). En la normativa original (1993), había cuatro categorías: A, B, C, y D; en 1997 fueron reformuladas y quedaron cinco (I, II, III, IV y V). El “Manual de procedimientos” (2003) actual establece que están en condiciones de dirigir actividades y/o proyectos de investigación acreditados los académicos que posean categoría I, II o III.

Estos cambios, iniciados con el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores y

reforzados con la LES, se propusieron esencialmente orientar las actividades de los docentes universitarios hacia la investigación científica, de manera que la actividad de los docentes comenzó a ser valorada más con criterios de productividad en investigación que por las actividades docentes; lo que Vacarezza (2007: 26) sintetiza con la frase “...la institución de la ciencia ‘coloniza’ a la universidad...”.

Actualmente, las actividades de los académicos argentinos continúan valorándose con componentes y patrones propios de la institución de la ciencia, donde la actividad de investigación comenzó a ser el eje de acción y a ocupar el lugar de mayor jerarquía y prestigio en las evaluaciones académicas (Vacarezza, 2007).

Las Unidades Académicas (UA) públicas formadoras de licenciados en Nutrición no quedaron exentas de tales cambios en las estructuras universitarias; pasaron de la demanda de formar a profesionales y dedicarse a la docencia, a formar investigadores, y sus docentes comenzaron a incluir tareas de investigación.

Como muestran estudios previos (Corigliani y Popelka, 2011), en los últimos tiempos no se han realizado trabajos que se pregunten por el estado actual de la ciencia de la nutrición, ya sea desde lo epistemológico o desde la sociología de la ciencia. Tampoco existen estudios sobre los académicos investigadores, las instituciones formadoras y la investigación en el área de la nutrición humana en América Latina, y más específicamente en Argentina.

Por estas razones, se decidió tomar la singularidad de la ciencia de la nutrición y la alimentación humana como objeto de estudio, para conocer cómo se produce conocimiento en ella y, más específicamente, las prácticas científicas de los académicos/docentes de sus UA. La pregunta orientadora fue: ¿dónde buscaría y/o podría encontrar la ciencia de la nutrición su singularidad y su legitimidad como ciencia?

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que procura analizar el estado en el que se encuentra la investigación y los

investigadores en las unidades académicas (UA) públicas de Nutrición en Argentina, para entender cómo se relacionan las prácticas científicas que acontecen en ellas con la posición que ocupan actualmente sus docentes investigadores en el campo científico.

Analizar estos aspectos resulta importante porque, según un informe de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología² —Iberoamericana e Interamericana— (RICYT, 2009), en Argentina, el 60 por ciento de los investigadores desarrollan sus actividades en instituciones universitarias.

El objetivo del presente trabajo fue analizar y comparar las prácticas científicas de los académicos investigadores formadores de licenciados en Nutrición (LN) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la República Argentina, en relación a su disciplina de formación de grado y la dedicación académica, a partir de una breve contextualización de las instituciones en las que acontecen estas prácticas.

Se partió del siguiente supuesto: las prácticas científicas de los académicos investigadores formadores de LN de dichas universidades se relacionan con la formación disciplinar de grado y el tiempo dedicado a la tarea académica.

Algunas aclaraciones contextuales

El carácter amplio del estudio de los académicos universitarios y sus prácticas científicas condujo a realizar algunas aclaraciones contextuales sobre la especificidad de los académicos de las UA públicas en Argentina.

La formación de recursos humanos en Nutrición tiene orígenes y trayectorias diversas en las dos instituciones objeto de estudio, por lo cual se supone que las características de las prácticas científicas de sus académicos serán disímiles. A continuación se presenta una síntesis del inicio de la formación en Nutrición en cada una de las universidades nacionales estudiadas.

Formación de recursos humanos en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es la más antigua del país y de las primeras del continente americano. Sus orígenes se remiten al primer cuarto del siglo XVII. Con su creación se inició la historia de la educación superior en la República Argentina.

En Córdoba, la formación de recursos humanos en Nutrición se inició en la década de los años cincuenta del siglo XX, con un grupo de docentes-médicos especializados en la ciudad de Buenos Aires del cual formaba parte el Dr. Escudero (pionero latinoamericano en la formación de nutricionistas). Comenzó bajo la forma de “Curso de dietistas”; dependía de la Escuela de Auxiliares de la Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM). En los años sesenta siguió dependiendo de dicha facultad, pero con rango de escuela. En 1985 se produjo un cambio curricular sustancial que incluyó la formación y experiencia en investigación, transformándose en Escuela de Nutrición; desde finales de la década de los ochenta otorga el título profesional académico de licenciado en Nutrición.

Formación de recursos humanos en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) se encuentra en la ciudad de Santa Fe. Fue creada en el año 1919, como una universidad regional, a partir de escuelas e institutos que ya estaban asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes (UNL, 2012). La UNL se creó sobre la base de los estudios de Derecho y de la Escuela Industrial existentes. Las primeras facultades fueron la de Derecho y la de Química Industrial y Agrícola (UNL, 2012).

La Escuela Universitaria de Bioquímica se creó en la Facultad de Ingeniería Química (FIQ)

² Véase: <http://www.ricyt.org/interior/interior.asp?Nivel1=1&Nivel2=1&Idioma> (consulta: 3 de abril de 2009).

de la UNL en 1972, y en 1973 pasó a ser Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB). En esta institución, distintos grupos de docentes/investigadores con el título de bioquímico comenzaron a desarrollar proyectos de investigación enmarcados en programas que analizaban aspectos bioquímicos nutricionales de los alimentos, dirigían y/o participaban en proyectos de extensión sobre salud comunitaria y formaban parte de redes con entidades científicas y académicas de nutrición nacionales y extranjeras. Por estos motivos, entre otros, en el año 2004 se creó la carrera de Licenciatura en Nutrición en dicha facultad (UNL, 2003).

METODOLOGÍA

El diseño de este estudio es descriptivo y transversal. Sobre los académicos se estudiaron las siguientes variables: prácticas científicas, título de grado y dedicación a la vida académica en la UNC y en la UNL.

Académico

El término académico se consideró genérico a todas las acciones que desarrolla el docente universitario; incluye las funciones docentes, investigativas, de difusión del conocimiento, administrativas y técnicas para cumplir con su función social; de acuerdo con García Salord *et al.* (2003: 115), el académico es "... un actor multifacético y heterogéneo... cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento". Por su parte, el rol del académico se encuentra definido y/o delimitado por la tensión entre el *establecimiento* como referente laboral, y la afiliación a la *disciplina* y a un campo del saber humano (Clark, 1987).

También es importante destacar que los académicos integran simultáneamente distintos grupos sociales y que, según las relaciones que establecen en esos espacios de participación, varía la construcción de su identidad y pertenencia.

Prácticas científicas

Se consideró a las *prácticas científicas*, desde Bourdieu, como producto de un *habitus científico*. El *habitus* se entiende como un sistema adquirido de esquemas generadores, disposiciones duraderas y socialmente construido; constituye el fundamento objetivo de conductas regulares. A partir de él se pueden prever las prácticas de conformidad con la lógica del campo, porque quien investiga se formó para investigar *en y para* un campo científico específico, en el cual se socializó e incorporó cierta tradición científica de conocimientos; y se construyeron e interiorizaron determinadas *prácticas y un habitus disciplinario* que acompañaron en la cimentación paulatina de una identidad, y un compromiso con su campo de adscripción (Bourdieu, 1986; 2003; 2008).

Dichas prácticas soportan la influencia de la *disciplina*, que se constituye como un ámbito de estudio delimitado, con un nombre reconocido escolar y socialmente, con un estilo intelectual característico y un lenguaje especializado que ejerce su poder de inculcación a través del vínculo de los académicos, en el interior de sus especialidades, ya que con ellas establecen sus compromisos fundamentales.

Las prácticas científicas implican una gran cantidad de procesos y operaciones, por lo que el diseño de las estrategias de análisis en este trabajo incluyeron sólo las siguientes dimensiones: dirección o participación en proyectos de investigación acreditados; y producción científica.

Dirección o participación en proyectos de investigación acreditados. Dentro de esta dimensión se analizaron los proyectos de investigación dirigidos, el organismo que acredita, y la sede del proyecto acreditado. Analizar la posición que ocupa el docente investigador en el equipo de investigación (director o integrante) resulta significativo para entender el *habitus* en relación a la disciplina de formación en el grado; esto permitirá reflexionar sobre las conductas,

comportamientos y prácticas regulares en determinadas circunstancias según la disciplina, la cultura disciplinaria particular y la dedicación a la vida académica a la que están adscritos los académicos formadores de la LN (Bourdieu, 1986; 2003; 2008). Dentro de la categoría *dirección de proyectos* también se analizaron los organismos científicos que acreditan³ los proyectos de investigación y el lugar o sede de realización. Se consideró importante su estudio porque estos organismos no poseen el mismo prestigio científico ni otorgan las mismas subvenciones económicas.

Producción científica. El análisis de esta dimensión da cuenta de la producción, difusión y visibilidad de los productos de investigación de los académicos de las LN. Se buscó analizar el tipo de productos o documentos: *producción en docencia* (material didáctico, libros de texto); *producción en investigación* (informes de investigación, artículos en revistas nacionales, artículos en revistas internacionales, trabajos extensos en memorias de eventos científicos); *divulgación* (artículos de divulgación, reseñas de libros o traducciones, así como idiomas y formatos utilizados para la visibilidad de los resultados —impresos o en línea). La afiliación disciplinar al campo especializado de conocimiento y la adscripción laboral a la institución de educación superior universitaria constituyen ejes fundamentales para estudiar las prácticas científicas de los académicos investigadores (Bourdieu, 2003; Clark, 1987). Por tal razón se analizó cada una de las dimensiones de las prácticas científicas de los académicos investigadores (dirección de proyectos-producción científica) que se desarrollaron anteriormente, en relación al título y/o disciplina de grado (afiliación disciplinar), y la dedicación académica y/o compromiso institucional (adscripción laboral).

Título y/o disciplina de grado

Nos interesó estudiar el título de grado de los académicos investigadores con el fin de dar cuenta de los procesos y procedimientos formales a través de los cuales los académicos adquirieron conocimientos especializados en las bases de la afiliación disciplinaria y, por ende, del elemento central de sus prácticas disciplinarias.

En ese transitar la formación universitaria, el agente incorpora no sólo los recursos teóricos-formales acumulados por cada una de las disciplinas, sino también sus procesos de socialización, así como los principios éticos y valorativos a través de los cuales fueron construyendo una identidad, con sus mecanismos de admisión, sanción y exclusión.

Por esta razón, de cada uno de los académicos categorizados se analizaron sus títulos de grado (como indicador de la disciplina) en relación, por un lado, con la categoría en el programa de incentivos, el rol en los proyectos de investigación acreditados, y los organismos que acreditaron los proyectos en los que participan; y por el otro lado, el tipo de producción de materiales de investigación, docencia y/o divulgación, idiomas, formatos y/o soportes utilizados para la visibilidad de los resultados.

Dedicación a la vida académica

Se estudió la dedicación a las actividades académicas de los docentes investigadores de la LN con el fin de analizar la relevancia de la actividad universitaria dentro de la vida laboral y cómo esta dedicación impacta en las actividades académicas, los roles desempeñados en los equipos y en el tipo de producción.

La dedicación académica se analizó desde la carga horaria laboral semanal, estipulada en el contrato o designación por la institución universitaria de pertenencia: la *dedicación simple (DS)* corresponde a una carga de

3 “Se reconocerán como entidades habilitadas para acreditar proyectos de investigación a los fines previstos en este manual, las siguientes: a) Las universidades nacionales, siempre que cuenten con un sistema de evaluación de proyectos basado en el juicio de pares disciplinarios externos a la Universidad... b) La Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); c) Otros organismos habilitados...”. Resolución 811/2003 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina, Manual de Procedimientos, Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (MINCYT, 2003).

10 horas semanales; *dedicación semiexclusiva* (SE), cuando son 20 horas semanales; y *dedicación exclusiva* (DE) significa 40 horas semanales dedicadas a actividades universitarias de docencia, investigación y/o extensión.

Para la operacionalización de las variables, la construcción del cuestionario para los académicos y las entrevistas semiestructuradas a las autoridades institucionales se utilizaron como insumos los conceptos e instrumentos elaborados por Gil Antón (1994); las adecuaciones realizadas al mismo por Grediaga (1999); la encuesta adaptada a Argentina por Fernández Lamarra y Marquina (2008) y la entrevista semiestructurada elaborada en estudios previos por la autora y colaboradores para el proyecto de investigación sobre los académicos psicólogos de las UA públicas de Psicología de Argentina (González *et al.*, 2006-2008; 2008).

Universo

Académicos investigadores de las UA públicas de Nutrición de la UNC y de la UNL de la República Argentina en 2012: N=96

Muestra

La muestra de cada UA fue probabilística, estratificada proporcional. La variable de estratificación fue la categorización en el Programa de Incentivos de la SPU del Ministerio de Educación de la República Argentina (categorías I, II, III, IV, V): n=46.

Criterios de inclusión: docentes de las UA mencionadas categorizados en el Programa de Incentivos de la SPU-Ministerio de Educación, y conformidad para participar en el estudio.

Criterios de exclusión: docentes de las UA mencionadas no categorizados en el Programa de Incentivos.

Análisis estadístico de los datos

En el presente trabajo se utilizaron cuestionarios autoadministrados que arrojaron datos de

tipo cuantitativo; con ellos se elaboraron tablas de contingencias para comprobar la existencia o no de asociación entre variables nominales u ordinales. La lectura de los porcentajes permitió establecer si el comportamiento de una variable influía en la distribución de otra, pero como se está analizando una muestra se agregó la prueba de chi cuadrado (χ^2) para determinar la existencia de relaciones estadísticamente significativas (nivel de significancia $<.05$). Para observar la intensidad de la relación entre variables se utilizó, según las características de las mismas, el coeficiente de contingencia de Pearson (C=0, independencia, y C=Cmax, asociación máxima), el coeficiente de Cramer (V=0, no hay asociación, y V= $>.30$ indica cierto grado de asociación) y el coeficiente de correlación de Pearson (r=0, no existe relación lineal, y r=1 existe una correlación perfecta). El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS20. La información se presentó en gráficos con frecuencias absolutas y/o relativas.

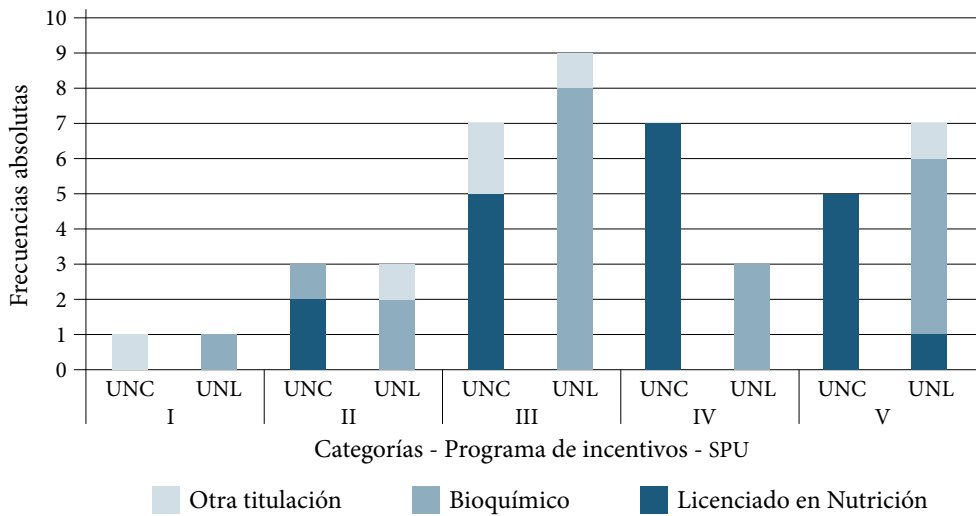
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelaron que todos los docentes categorizados de ambas instituciones participaban, al momento del estudio, en proyectos de investigación acreditados por organismos científicos habilitados por el Programa de Incentivos, ya fuera como director o como integrante de los equipos de investigación. Esto significa que todos desarrollaban alguna práctica científica más allá de las actividades docentes, de los títulos de grado y posgrado (en la UNC sólo un LN poseía el título de doctor) y del organismo que acreditara su proyecto (en la UNC, sólo un LN participaba en un proyecto acreditado por un organismo externo a la UA); lo que Araujo (2003a: 2) sintetiza con la frase "...el programa de *incentivos*⁴ cambió la vida académica...".

En cuanto a la categoría que permite dirigir proyectos acreditados según el "Manual de Procedimientos", en ambas universidades

4 Subrayado nuestro.

Gráfica 1. Título de grado y categoría de los académicos de la Licenciatura en Nutrición (UNC y UNL)



el porcentaje es similar: en la UNC había 11 docentes categorizados de 23 (50 por ciento) y en la UNL 36 de 73 (50 por ciento).

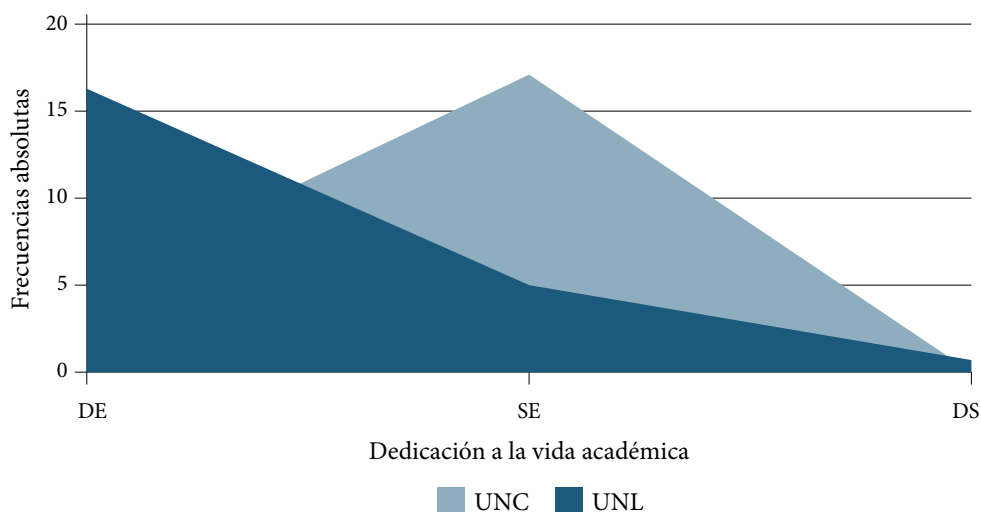
Al analizar títulos de grado y categorización en el Programa de Incentivos, se observó que ningún académico de LN de las instituciones estudiadas accedió a la categoría I, la más alta; las diferencias entre universidades fueron que en la UNC 19 investigadores (83 por ciento) poseían título de LN, y en la UNL 19 (83 por ciento) eran Bioquímicos y sólo 1 (4 por ciento) era LN (Gráfica 1).

En lo que concierne a *dedicación a la vida académica*, la mayoría de los investigadores de

la UNC (18) poseían dedicación SE (78 por ciento), mientras que en la UNL, 16 tenían DE (70 por ciento) (Gráfica 2).

En esta cuestión, nuevamente se hallaron diferencias en ambas instituciones: en la UNC, sólo 2 LN (11 por ciento) tenían DE, y los 17 restantes (89 por ciento), dedicación SE; por otra parte, de 4 categorizados con “otros títulos” (OT), 3 (75 por ciento) poseían DE y el médico (25 por ciento) dedicación SE. En tanto, en la UNL esto es más notable: de 16 investigadores con DE, todos poseían títulos de otras disciplinas y el LN era el único con DS.

Gráfica 2. Dedicación a la vida académica de los académicos de la Licenciatura en Nutrición (UNC y UNL)

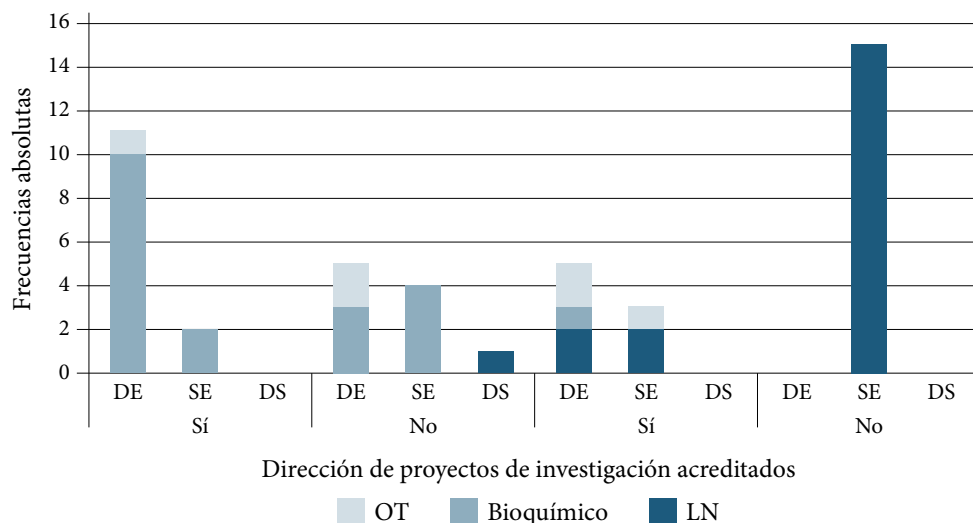


En la dimensión *dirección o participación en proyectos de investigación acreditados*, en lo que concierne a *título de grado* se halló que en la UNC había 7 LN con categoría para dirigir proyectos de investigación acreditados, de los cuales 4 (57 por ciento) dirigían efectivamente y los otros 3 (43 por ciento), eran codirectores de proyectos o integrantes de proyectos acreditados. El 100 por ciento de los académicos en la UNC con OT de grado y categoría para dirigir, efectivamente dirigían; en la UNL, donde la mayoría de sus académicos poseían DE, no todos dirigían proyectos acreditados. Estos datos pueden indicar que los profesores de la UNL tenían dedicación exclusiva desde antes de obtener la categoría para dirigir proyectos acreditados (Gráfica 3).

Concretamente sobre los títulos de grado se encontró que no todos los LN en condiciones de dirigir proyectos acreditados realizaban tal actividad; en cambio, todos los

académicos con OT y categoría para dirigir proyectos, sí lo hacían. Estos datos muestran diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=7.29$; $p=.007$); la intensidad de la relación entre las prácticas científicas de dirección de proyectos y el título de grado es moderada ($C=.37$; $V=.40$). Con esta evidencia podría decirse que existe cierta influencia de la disciplina de grado en los comportamientos y prácticas científicas regulares al momento de las decisiones sobre la dirección de proyectos, en la distribución de responsabilidades, en los roles a desempeñar en los equipos y las diversas tareas que realizaron los académicos de las LN. Estas circunstancias condicionaron y mostraron *habitus* científicos o conductas regulares diferenciadas según la disciplina y la cultura disciplinaria a la que estaban adscritos los académicos formadores de LN; es decir, entre investigadores con títulos de LN y de otras disciplinas.

Gráfica 3. Dirección de proyectos de investigación acreditados, su relación con título de grado y dedicación de los académicos de la Licenciatura en Nutrición (UNC y UNL)



Estos resultados coinciden con lo que sostienen distintos estudios (Becher, 1993; Chiroleu, 2002; Grediaga, 1999) sobre la influencia que tiene la estructuración de un campo de conocimiento en la consolidación de determinadas prácticas, ya sea para el ejercicio profesional o para la investigación. En el caso objeto de esta presentación, la evidencia mostró rasgos diferenciados en las trayectorias académicas de los graduados en Bioquímica o en Nutrición (en este caso la categorización), y más específicamente sobre sus prácticas científicas (director o no de los proyectos); este *habitus* también se observó en la ausencia de formación de posgrado en la mayoría de los LN (en la UNC, sólo un LN poseía el título de doctor), estilo intelectual en la formación que no coincide con los académicos que poseen OT (la mayoría tenía título de posgrado).

Es importante destacar que no existían en el país instituciones universitarias que ofrecieran acceso al doctorado para los LN; además, desde su inicio la formación de los LN en Argentina tuvo una fuerte impronta profesionalizante y no se promovía, ni se tenía incorporada como tradición o como

habitus, la formación de posgrado para la investigación. Fue hasta el año 2004 que obtuvieron el título de doctor los dos primeros académicos investigadores con el grado de LN. Esta ausencia de LN con título máximo permite comprender las diferencias en los roles desempeñados para el desarrollo de sus prácticas científicas, pues el doctorado generalmente faculta a ciertas conductas y modos de socialización para la investigación de las que se están apropiando actualmente los LN en su interacción con investigadores de otros campos del conocimiento.

El análisis de estos datos permitió observar que la mayor fortaleza para las prácticas científicas (categorización y dirección de proyectos) la muestran los egresados de otras disciplinas, y no los LN; también sirvieron para ver la Nutrición como un campo científico en el que confluyen diversas disciplinas, correspondientes a las áreas de origen de muchos de los académicos con más producción en investigación en las UA de Nutrición, tanto en la UNC como en la UNL; estos académicos fueron —y son— los referentes identitarios de los actuales investigadores con título de LN, quienes

actualmente están construyendo sus prácticas científicas según estos referentes con OT de grado y, al mismo tiempo, se proponen responder a los requerimientos de los programas de incentivos y evaluación a la investigación de los académicos de universidades públicas (Chiroleu, 2002; García Salord *et al.*, 2003).

En el análisis de la *dedicación a la vida académica*, los datos revelan que todos los académicos de la UNC con DE (100 por ciento) dirigían proyectos acreditados; mientras que sólo 3 (17 por ciento) con dedicación SE, realizaban tal actividad, y los otros 15 (83 por ciento) con dedicación SE, no dirigían proyectos acreditados (Gráfica 3).

En la UNL, de los que dirigían proyectos acreditados, 85 por ciento tenían DE, y el 15 por ciento restante, SE (Gráfica 3). En la UNC se observó que la dedicación a la vida académica tuvo una importante influencia en la toma de decisiones al momento de la elección y realización de determinadas prácticas en investigación, como por ejemplo, dirigir proyectos.

Las cifras muestran diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=16.63$; $p=.00$), y la intensidad de la relación entre la dedicación a la vida académica y la dirección de proyectos acreditados fue importante ($C=.52$; $V=.61$), pues a mayor dedicación, mayor cantidad de docentes que dirigían proyectos acreditados.

Estos resultados permiten inferir que la dedicación académica de los investigadores de las LN impacta directamente en sus tareas investigativas y en los roles que desempeñan en el interior de sus equipos (director, integrante), ya que a medida que el académico aumenta su dedicación a las actividades universitarias, agrega nuevas funciones —como la de director de grupos de investigación— y está en condiciones de continuar prácticas científicas que logren afianzarse y sostenerse a lo

largo del tiempo, a la vez que consolidar equipos y reconocimiento a la labor desarrollada.

Asimismo, los datos revelan que la mayoría de los docentes con titulaciones (LN y médico) poseían dedicaciones SE o simple, lo que significa que estos profesionales tenían compromisos laborales extra universitarios y escaso tiempo para actividades de investigación en la universidad (Gil Antón, 1994; Grediaga, 2007; Vacarezza, 2000). Estas circunstancias manifiestan una clara influencia de las tradiciones de las disciplinas de formación inicial (LN y Medicina), pues éstas necesitan de la experiencia profesional de sus académicos para la transferencia de tales prácticas a las aulas y, por ende, en la formación de los alumnos para el ejercicio profesional de estas disciplinas (Chiroleu, 2002).

Por lo tanto, podría decirse que la categorización en el programa de incentivos no es un indicador importante para definir ciertas prácticas científicas en las UA estudiadas, como la dirección de proyectos acreditados; en cambio sí lo es la titulación en el grado y la dedicación a las actividades académicas.

En lo que se refiere a *organismos que acreditan* los proyectos de investigación, los resultados muestran que la formalización de los proyectos de investigación es importante en ambas instituciones, pues todos los académicos investigadores estudiados dirigían o participaban en proyectos de investigación acreditados por algún organismo científico local, provincial, nacional y/o internacional.

Los organismos acreditadores, en el caso de la UNC, fueron: SECYT UNC,⁵ CONICET,⁶ Agencia de Investigación Médica de Barcelona, Agencia Córdoba Ciencia, ANPCYT⁷ y MINCYT,⁸ en el caso de la UNL fueron: SECYT UNL,⁹ ANPCYT, CONICET, CYTED,¹⁰ y Morris Animal Foundation, Englewood (Estados Unidos).

5 SECYT: Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

6 CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

7 ANPCYT: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

8 MINCYT: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

9 SECYT: Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNL.

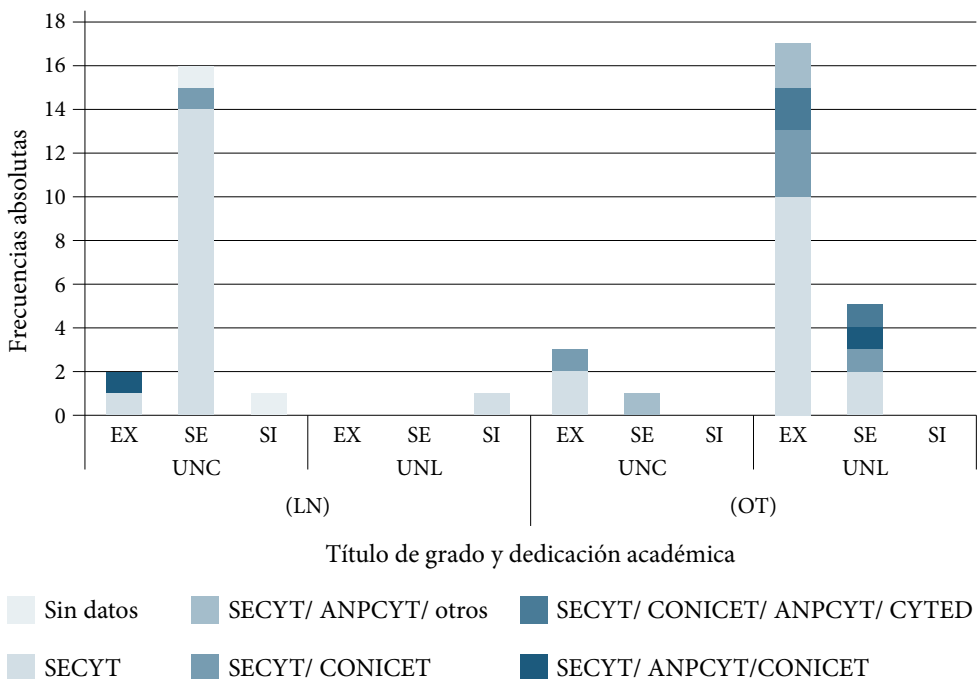
10 CYTED: Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo.

Entre los datos encontrados destaca que todos los proyectos estaban acreditados por las respectivas secretarías de Ciencia y Técnica (SECYT) de la universidad donde el académico realizaba sus actividades docentes, y todos tenían como sede o lugar de realización la institución universitaria de la que dependía laboralmente el académico investigador. Cuando estaban acreditados por otros organismos científicos, el académico también dirigía o participaba en proyectos acreditados por la SECYT de la institución a la que estaba adscrito. Esto permite inferir que la institución a la que

pertenece el académico es la primera vía de reconocimiento científico a las prácticas investigativas que desarrolla allí, y de ingreso a la acreditación de sus proyectos por otros organismos científicos provinciales, nacionales e internacionales, así como a la consiguiente obtención de recursos para su realización y desarrollo.

En la UNC sólo un académico investigador con título de LN y DE dirigía y/o participaba en un proyecto de investigación acreditado no sólo por SECYT UNC, sino también por un organismo científico nacional independiente de la UA (ANPCYT).

Gráfica 4. Organismos que acreditan proyectos de investigación, su relación con título de grado y dedicación de los académicos de la Licenciatura en Nutrición (UNC y UNL)



Los demás académicos categorizados de la UNC y de la UNL con DE que dirigían y/o participaban en proyectos acreditados por organismos científicos externos a sus UA, poseían OT de grado; el que más se destacaba era el que contaba con título de Bioquímico.

Es importante resaltar que ningún académico con el título de LN pertenecía a la carrera de investigador científico del CONICET.

Sobresale el caso de cuatro académicos investigadores bioquímicos de la UNL que participaban en proyectos de investigación

acreditados por SECYT y CONICET simultáneamente; este último organismo goza de amplio prestigio a nivel nacional en la promoción de actividades de investigación.

En otros casos se observó que, además de CONICET, los docentes categorizados de la UNL que no son LN, dirigían y/o participaban en proyectos acreditados por otras entidades nacionales o internacionales, como ANPCYT, CYTED y Morris Animal; todos ellos con una amplia capacidad de financiación a proyectos de investigación.

Estos resultados permiten observar la diversidad en los patrones de interacción social de los académicos según el campo disciplinar al que pertenecen, pues los apoyos institucionales (nacionales e internacionales) de los que gozan los equipos y proyectos en los que participan académicos con OT difieren de los equipos y proyectos que integran los LN.

Cada uno de estos organismos acreditadores aportan a los académicos con OT distintos capitales, es decir, no sólo recursos humanos o económicos para el desarrollo de sus proyectos, sino también reconocimientos y avales que muchas veces constituyen el ingreso a nuevas vinculaciones con el sector académico, científico, productivo y político local, provincial, nacional e internacional (Bourdieu, 2008). Estas circunstancias significan, para los académicos con “otros títulos” (OT), la continuidad y el acceso a distintas oportunidades para la producción de conocimiento y comunicación de los productos derivados de tales actividades científicas, y llegan a convertirse en factores determinantes de las características de las prácticas científicas y, por consiguiente, de la carrera académica y científica de cada uno de los docentes con OT; pero al mismo tiempo, constituyen la imposibilidad de acceder a esos apoyos —y por consiguiente a ciertos capitales— para quienes no logran obtener otros títulos, es decir, para la mayoría de los LN; lo que Merton denominó *efecto Mateo* (Kreimer, 2009).

Los resultados confirman que la pertenencia a una comunidad disciplinaria como la de

los bioquímicos, con prolongada historia en el desarrollo científico del país, determina ciertas prácticas científicas de sus agentes y hace que se interesen o sean incorporados de una manera activa a su comunidad científica nacional e internacional por las ideas que comparten, y las disposiciones y estructuras que poseen; a la vez, influye en su comportamiento ante convocatorias de organismos externos a las UA (postularse y obtener importantes subsidios para sus proyectos de investigación). Muy distinto es el caso de las prácticas científicas de la mayoría de los académicos con título de LN, cuyos proyectos solamente reciben los apoyos que brindan las instituciones a las que pertenecen. Becher (1993) diferencia a los académicos cosmopolitas (los primeros), de los localistas (los segundos).

En cuanto a la relación entre *dedicación a la vida académica y organismo acreditador*, en la UNC no se halló diferencia en la dedicación: dos docentes poseían DE y dos dedicación SE, es decir que tanto los de DE como los de dedicación SE intervenían en proyectos acreditados por instituciones externas a la universidad (ANPCYT, MINCYT, Agencia Córdoba Ciencia) (Gráfica 4).

En cambio, en la UNL se observó que 7 (70 por ciento) poseían DE y 3 (30 por ciento) dedicación SE; estos últimos eran becarios, es decir, estaban formándose e iniciándose en las actividades de investigación (Gráfica 4).

Estos resultados también dan cuenta de la dinámica de captación de recursos humanos para la investigación en la UNL a partir del financiamiento externo de los proyectos, es decir que en esa institución, la dedicación horaria a las actividades académicas es un marco de referencia importante al momento de presentarse a convocatorias, solicitar financiamientos, establecer compromisos para dirigir y desarrollar proyectos acreditados por organismos exteriores a la UA, y formar recursos humanos para la investigación.

Todos los académicos investigadores tenían como *sede o lugar de realización* de sus

investigaciones la institución universitaria en la que realizaban sus actividades de docencia; no se observaron diferencias con respecto al título o dedicación académica, ni entre instituciones.

En el análisis de la dimensión *producción científica*, en la UNL todos los académicos publican, independientemente del grado y la dedicación; a diferencia de la UNC, donde sólo 65 por ciento de los investigadores produjo algún tipo de documento o publicación científica.

Al realizar el análisis por titulación se observó que todos los académicos investigadores con OT publicaron algún tipo de documento, más allá de la dedicación que poseían (DE - SE) y la institución a la que pertenecían; en cambio sólo 60 por ciento de los investigadores con título de LN produjo algún tipo de documento o artículo científico. Los análisis estadísticos mostraron asociación entre la producción científica y el título de grado de los académicos ($r=.36$; $p=.03$).

En lo que corresponde al *tipo de documentos producidos* en los últimos cinco años, la mayor producción académica 565 (66 por ciento) la realizó el grupo de docentes categorizados de la UNL, con OT y DE. Fueron estos académicos quienes produjeron 75 por ciento de las investigaciones (497); cada uno produjo, en promedio, seis documentos por año; y elaboraron el 54 por ciento del material destinado a apoyar tareas de docencia y el 33 por ciento de los productos para la divulgación científica.

Estos académicos presentaron el 49 por ciento (246) de los resultados de sus investigaciones en memorias de eventos científicos; 20 por ciento (101) fueron publicaciones de artículos en revistas internacionales con referato; 15 por ciento de lo producido lo presentaron en revistas nacionales con referato y 9 por ciento son informes de investigación destinados a los organismos que financiaron o avalaron sus investigaciones.

Es de destacar la diferencia en producción según título y dedicación en la UNL, ya que

la producción en investigación de los LN fue muy escasa (0.6 por ciento); el 91 por ciento (497) de la producción en investigación la realizaron los docentes con DE.

En la UNC se observó que la titulación de grado tuvo una impronta destacada, pues los académicos con OT elaboraron 57 por ciento (95) de lo producido en investigación, en tanto que los LN contribuyeron con el 43 por ciento (72), a pesar de que en esa UA, los categorizados son, en su mayoría, LN (19), y los que tienen OT son solamente cuatro. En tanto, los LN de la UNC produjeron más material didáctico (81 por ciento) y de divulgación (88 por ciento), que los docentes con OT.

Es decir, los académicos con OT y con DE son los que realizan la mayor producción en investigación, tanto en la UNC como en la UNL, lo cual indicaría que las otras disciplinas (OT) tienen mayor producción en investigación. No existe tradición en la recensión y traducción de libros por parte de los académicos estudiados.

Estos datos coinciden con otras investigaciones (Arenas, 1998; Grediaga, 1999, 2007; Valero, 1999), que muestran que el personal académico que pertenece a distintas disciplinas presenta diferentes tipos de producción académica y formas de participación en eventos especializados, nacionales y extranjeros.

Al analizar por año la producción de los académicos se encontró que en los últimos cinco años, en la UNC predominó la producción de materiales didácticos; esta situación, sin embargo, se modificó en el último año, en el que los académicos produjeron más artículos en revistas nacionales con referato. Estos datos dan cuenta de una mayor dedicación a las actividades investigativas por sobre las de docencia en ese lapso, pues los académicos no sólo se dedicaron a elaborar material para el apoyo a cursos, sino también a integrar equipos de investigación y a difundir sus resultados. En el año 2000, Vacarezza ya mencionaba que se estaba generando en las universidades argentinas una práctica coercitiva implícita

dirigida a los docentes hacia la incorporación de tareas investigativas.

Chiroleu (2002) dice al respecto, que en disciplinas donde la impronta profesional era tan fuerte, como en el caso de la Medicina y la LN, las prácticas investigativas comenzaron a pensarse y desarrollarse con la introducción de incentivos externos y evaluaciones académicas a docentes e instituciones.

Los datos sobre la UNC muestran, además, lo que Becher y Trowler ya expresaban en 2001: que el requerimiento de “performatividad” investigadora cambió la naturaleza del trabajo académico; cambios que fueron externos a las disciplinas. A esto se agrega que, en la actualidad, las actividades de los académicos universitarios argentinos se sustentan, por lo general, en componentes valorativos de las ciencias naturales,¹¹ donde la actividad de investigación ocupa el lugar de mayor prestigio (Vacarezza, 2007).

En la UNL no se visualizaron tales diferencias en los últimos cinco años, pues sus académicos continuaron con publicaciones internacionales y presentaciones en eventos científicos especializados; es decir, se continuó con la tradición investigadora de la disciplina y de la institución.

En lo que concierne al *idioma de publicación*, en la UNC sólo 39 por ciento de los académicos publicó en un idioma diferente al español; con respecto al *soporte de las publicaciones*, 43 por ciento optó por publicar *on line*. En la UNL, 74 por ciento de los académicos publicaron en un idioma extranjero, y 65 por ciento escogió el medio *on line*.

Al analizar por título, 73 por ciento de los docentes con OT publicó en idioma extranjero, dato que coincide con las exigencias de las revistas de mayor impacto; mientras que sólo 35 por ciento de los LN lo hizo en otro idioma.

En lo que se refiere a dedicación, no se observaron diferencias en el idioma.

En el análisis del formato en el que realizaron las publicaciones los académicos de la UNL se hallaron datos similares en relación a título de grado y dedicación a la vida académica, lo que indica cierto perfil en la forma de presentación de los resultados de investigación según la comunidad académica de adscripción.

Al realizar un análisis comparativo, se observó en la UNL una fuerte inclinación a publicar en un idioma extranjero y optar por medios *on-line*, lo que indica una tradición en el sentido de dar a conocer los resultados y producciones científicas a la comunidad científica internacional (publicaciones en revistas internacionales y presentaciones en eventos científicos). Asimismo, esta tradición parece contribuir a la creación de redes de cooperación internacional para la construcción de conocimientos e intercambio de resultados y experiencias con estudiosos de las mismas disciplinas, a la vez que trascender su institución y cimentar nuevas relaciones extra-institucionales para legitimar sus carreras individuales (Chiroleu, 2002).

Por todo lo anterior se puede concluir que las prácticas científicas de los académicos investigadores con OT de las LN de la UNC y de la UNL, siguen ciertos patrones de publicación y de difusión del trabajo académico directamente relacionados con las comunidades disciplinarias de su formación en el grado, y que utilizan instrumentos de legitimación de las actividades científicas que son comunes a la mayoría de las disciplinas académicas, como son las publicaciones internacionales con referato, las publicaciones en revistas nacionales y las que se realizan en memorias de eventos científicos internacionales (Chiroleu, 2002).

11 Según Vacarezza (2007: 27), actualmente, “los criterios de productividad en investigación se sostienen en los parámetros de las ciencias naturales; como son: a) La dedicación plena a las actividades de investigación y la formación de recursos humanos científicos como mecanismos de reproducción de la comunidad científica... b) La producción de conocimiento referenciada en la comunidad de especialistas... c) El marco de referencia de la actividad de investigación... en las ciencias naturales es internacional, lo cual se manifiesta en el acceso a publicaciones internacionales, credenciales de formación en países centrales, intercambio cognitivo con laboratorios de esos mismos países...”

Este proceso todavía no se visualiza claramente en el caso de los académicos con título de LN de la UNC, aunque sí se evidencia cierta tendencia hacia ello; lo que se puede inferir es que la Nutrición como disciplina, y más específicamente las prácticas científicas de sus académicos, aún no tienen consolidadas las reglas de legitimación/consagración del campo científico según los cánones establecidos en las ciencias, como sí lo están para los académicos con OT, o más específicamente, de las Ciencias Químicas (Chiroleu, 2002).

Estos datos nuevamente dan cuenta de una diferencia importante en las prácticas científicas de los académicos según las tradiciones científicas de las disciplinas de grado; es decir, respecto de las diferencias en la construcción e interiorización de determinadas *prácticas y hábitos disciplinarios* que acompañaron la cimentación paulatina de una identidad investigativa y profesional según se formen en la ciencia química o en la nutrición (Bourdieu, 1986; 2003).

A MODO DE CIERRE

Los datos recabados en la investigación permitieron identificar algunos elementos compartidos y otros distintivos en las prácticas científicas de los académicos formadores de licenciados en Nutrición de la UNL y de la UNC. Ambas instituciones se parecen en que:

- Los académicos con OT y con DE son los que realizan la mayor producción en investigación;
- Todos sus docentes categorizados participaban en proyectos de investigación acreditados por las respectivas secretarías de Ciencia y Técnica (SECYT) de la UA donde realizaban sus actividades docentes, y todos tenían como sede o lugar de realización la institución de la que dependían laboralmente.
- Tenían un porcentaje similar de académicos con categorías para dirigir proyectos acreditados.

También se encontraron las siguientes diferencias entre las prácticas científicas de cada UA:

- En la UNC la mayor proporción de sus investigadores poseían título de LN, mientras que en la UNL eran bioquímicos. No todos los LN dirigían proyectos, aunque poseían categoría para realizarlo; mientras que los académicos con OT que estaban en condiciones de dirigir, lo hacían. Estas circunstancias muestran en cada UA conductas regulares en las actividades de investigación diferenciadas según la disciplina y cultura disciplinaria a la que estaban adscritos sus académicos (LN u OT).
- La mayoría de los investigadores de la UNL poseían dedicación exclusiva y los de la UNC semiexclusiva. Los académicos de la UNL se caracterizaron por dedicarse exclusivamente a actividades universitarias, y específicamente a actividades de investigación; mientras que los académicos de las UNC tenían compromisos laborales extra universitarios y escaso tiempo para dedicarlo a prácticas científicas en la universidad.
- Los proyectos de investigación de los académicos de la UNL recibían apoyo de organismos de investigación externos (nacionales y extranjeros), lo que favoreció la existencia de diversidad de patrones de interacción social de los académicos y producciones colectivas de investigación y cooperación a nivel nacional e internacional. En tanto, en la UNC sólo los académicos con OT recibieron financiamiento de organismos de investigación externos.
- Las prácticas científicas de los académicos de la UNL están referenciadas en la comunidad científica internacional, pues la mayoría de sus producciones las presentaron en revistas internacionales u *on line*; mientras que en la

UNC, sólo un pequeño grupo de académicos, que no poseían el título de LN, realizaron publicaciones internacionales *u on line*.

Para finalizar podría decirse que las diferencias en el desarrollo de las prácticas científicas de los académicos investigadores de cada una de las UA estudiadas (UNL-UNC) radican en la influencia que ejerce la tradición y el estilo disciplinar de la formación de grado (Bioquímica y LN, respectivamente) al momento de plantearse las acciones y las decisiones a seguir con respecto a las actividades de investigación en la universidad.

Estos datos nos permitirían revisar los procesos de formación, inserción y trayectoria académica-profesional de los docentes-investigadores de las UA públicas de Nutrición; y considerar las modalidades de reclutamiento e inserción de los jóvenes investigadores y la

movilidad geográfica e interinstitucional, entre otras.

Queda para futuros análisis ampliar las causas de estas disparidades en materia de prácticas científicas de los académicos formadores de LN, ya sean asociadas a los efectos de la disciplina de formación en el grado y/o en el posgrado, al desarrollo organizacional de la institución en las que realizan tales prácticas, o a otros factores que vayan surgiendo en el transcurso de su estudio. Estos estudios permitirán comprender mejor el universo en el que se cimienta la construcción del conocimiento en la Ciencia de la Nutrición y Alimentación Humana y proveer evidencia empírica para la elaboración de propuestas orientadoras de políticas públicas e institucionales dirigidas a apoyar los procesos de creación, difusión y valorización de los conocimientos que se generan desde y en las instituciones universitarias públicas formadoras de LN.

REFERENCIAS

- ALTBACH, Philip (1997), *The International Academic Profession*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ARAUJO, Sonia (2003a), "Investigación, incentivos y evaluación. Actores y estrategias", ponencia presentada en el "Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI", San Luis, UNSL, en: inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=26 (consulta: 25 de agosto de 2013).
- ARAUJO, Sonia (2003b), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ed. Al Margen.
- ARENAS Basurto, Jorge (1998), *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): el SNI y el Programa del PRIDE en la UNAM*, Tesis de Maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- BECHER, Tony y Paul Trowler (2001), *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University.
- BECHER, Tony (1993), "Las disciplinas y la identidad de los académicos", *Pensamiento Universitario*, año 1, núm. 1, pp. 56-77.
- BOURDIEU, Pierre (1975), "The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason", *Social Science Information*, vol. 14 núm. 6, pp. 19-47.
- BOURDIEU, Pierre (1986), "Habitus, code et codification", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 64, pp. 40-44.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BRUNNER, José (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- BRUNNER, José (1990), *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- CHIROLEU, Adriana (2002), "La profesión académica en Argentina", *Revista (Syn)Thesis*, vol. 7, pp. 41-52, en: <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Articulos/Adriana%20Chiroleu%202003%20Rio.pdf> (consulta: 27 de marzo de 2013).
- CLARK, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen.

- CLARK, Burton (1987), *The Academic Profession*, Los Angeles, University of California.
- CORIGLIANI Silvia y Regina Popelka (2011), "Acerca de las prácticas científicas de los académicos formadores de licenciados en Nutrición", Simposio: "Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas", Paraná (Argentina), 24, 25 y 26 de agosto de 2011.
- FERNÁNDEZ Lamarra, Norberto y Mónica Marquina (2008), "Efectos de las políticas de los '90 sobre el trabajo docente en la universidad argentina", VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, en: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos (consulta: 25 de febrero de 2009).
- GALAZ Fontes, Jesús y Manuel Gil Antón (2009), "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-31, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html> (consulta: 25 de junio de 2011).
- GARCÍA Salord, Susana, Rocío Grediaga Kuri y Monique Landesmann Segall (2003), "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en Patricia Ducoing (coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 8: *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo I: *Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 113-128.
- GEERTZ, Clifford (1976), "Toward an Ethnography of the Disciplines", New Jersey, Princeton Institute of Advanced Study (mimeo).
- GIL Antón, Manuel (director) (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.
- GIL Antón, Manuel, Adrián de Garay Sánchez, Rocío Grediaga Kuri, Lilia Pérez Franco, Miguel Ángel Casillas Alvarado y Norma Rondero López (1992), *Académicos: un botón de muestra*, México, UAM-Azcapotzalco, Colección Ensayos, núm. 32.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003), Resolución N°811/03 Manual de Procedimientos. Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ Cristina, Silvia Tornimbeni, Silvia Corigliani y Marcela Salvetti (2006-2008), "Comunicación científica, perfil investigador y orientación teórica de docentes de psicología", *Contextos de Educación*, año VII-VIII, núm. 8-9, pp. 126-134.
- GONZÁLEZ Cristina, Silvia Tornimbeni, Silvia Corigliani y Marcela Salvetti (2008), "Temáticas y métodos escogidos en la producción científica por docentes de distintas unidades académicas de Psicología de universidades estatales", *Actas de las Jornadas de Difusión de la Investigación sobre la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba (Argentina), pp. 384-385.
- GREDIAGA Kuri, Rocío (1999), "Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos", en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib55/index.html (consulta: 2 de abril de 2012).
- GREDIAGA Kuri, Rocío (2007), "Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano", *Revista Sociológica*, año 22, núm. 65, pp. 45-80, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024744003> (consulta: 2 de mayo de 2013).
- KREIMER, Pablo (2009), *El científico también es un ser humano*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- KROTSCH, Pedro (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- KUHN, Thomas (1975), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LASCURÁIN Sánchez, María (2001), *Análisis de la actividad científica y del consumo de información de los psicólogos españoles del ámbito universitario durante el periodo 1986-1995*, Tesis de Doctorado, Universidad Carlos III de Madrid, en: <http://e-archivo.uc3m.es/dspace/handle/10016/498> (consulta: 2 de febrero de 2009).
- MARQUINA, Mónica (2007), "El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización", en Eduardo Rinesi y German Soprano (comps.), *Facultades alteradas. Acerca del conflicto de las facultades de Immanuel Kant*, Buenos Aires, UNGS/Prometeo, pp. 145-173.
- MARQUIS, Carlos (2004), "Universidades y profesores en Argentina: cambios y retos", en Philip Altbach (coord.), *El caso del gurú. La profesión académica en el Tercer Mundo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Cultura Universitaria, Serie Ensayo 77, pp. 115-135.
- PADILLA González, Laura (2003), *Faculty Academic Socialization: Strengthening the academic profession in Mexico*, Ph.D. Dissertation, Claremont, Claremont Graduate University.
- PREGO, Carlos (1994), "De la ciencia como objeto de explicación: perspectivas filosóficas y sociológicas", *Redes*, vol. 1, núm. 1, pp. 49-71.
- PREGO, Carlos y Marcelo Prati (2007), "Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y

- humanidades”, en Pedro Krotzsch, Antonio Camou y Marcelo Prati (comps.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 267-308.
- SCHWARTZMAN, Simon y Elizabeth Balbachevsky (1992), *A profissão acadêmica no Brasil*, São Paulo, Universidade de São Paulo-Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior.
- SEOANE, Viviana (1999), “Organización académica, valores y creencias: las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia”, en Guillermina Tiramonti (comp.), *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*, Buenos Aires, UNLP, Serie Estudios e Investigaciones, núm. 38, pp. 67-91.
- SUASNÁBAR Silvio Claudio, Viviana Seoane y Vanesa Deldivedro (1999), “Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP”, en Guillermina Tiramonti (comp.), *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*, Buenos Aires, UNLP, Serie Estudios e Investigaciones, núm. 38, pp. 47-66.
- Universidad Nacional del Litoral (2012), *Universidad Nacional del Litoral. Informe de evaluación externa*, Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Ministerio de Educación, en: http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EELitoral.pdf (consulta: 12 de junio de 2012).
- Universidad Nacional del Litoral-Honorable Consejo Superior (2003, 18 de diciembre), Resolución HCS UNL N°335/03 Creación de carrera de grado “Licenciatura en Nutrición” - Anexo. Edición N° 23 - Boletín Oficial - UNL, Santa Fe, en: <http://servicios.ctorado.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=1455> (consulta: 9 de junio de 2014).
- VACCAREZZA, Leonardo (2000), “Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario”, *Redes*, vol. 7, núm. 15, pp. 15-43.
- VACCAREZZA, Leonardo (2007), “Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos”, *Redes*, vol. 13, núm. 26, pp. 17-49.
- VALERO Chávez, Aída (1999), *Científicos naturales y científicos sociales: sus posturas frente a los programas de estímulos de la UNAM*, Tesis de Doctorado en Educación, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Análisis de redes sociales para el estudio de la producción intelectual en grupos de investigación

JOSÉ EDUARDO PÉREZ BELTRÁN* | GABRIEL VALERIO UREÑA**
LUCÍA RODRÍGUEZ-ACEVES***

Los grupos de investigación de instituciones educativas, al ser organismos formales de trabajo, desarrollan formas de colaboración que pueden ser estudiadas bajo la óptica del análisis de redes sociales (ARS). Con la finalidad de revelar cómo las características de la red influyen en la eficacia y la consecución de las tareas de estos grupos de investigación, se presenta una investigación que buscó las posibles relaciones entre la producción intelectual de los grupos de investigación y las distintas métricas del análisis de redes sociales. En total se analizaron 548 publicaciones en las que participaron 420 profesores. Los resultados de la investigación muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa y positiva entre la producción intelectual y las métricas de grado e intermediación. Asimismo, se encontró una relación significativa y positiva entre la producción intelectual de los grupos de investigación y la métrica de diámetro.

Research groups at educational institutions, as formal working bodies, develop forms of collaboration that may be studied from the perspective of social network analysis (SNA). With the aim of revealing how the characteristics of the network influence the effectiveness and attainment of tasks by these research groups, research was carried out that sought possible relationships between the intellection production of research groups and the different metrics used in social network analysis. The results of the research reveal the existence of a statistically significant, positive relationship between intellectual production and indicators of degree and intermediation. In addition, a significant, positive relationship was found between the intellectual production of research groups and the indicator of diameter.

Palabras clave

Actividades científicas
Redes sociales
Redes de investigación
Grupos de investigación
Producción científica

Keywords

Scientific activities
Social networks
Research networks
Research groups
Scientific production

Recepción: 23 de octubre de 2014 | Aceptación: 19 de febrero de 2015

- * Asistente de Investigación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Maestría en Tecnologías de Información. Línea de investigación: análisis de redes sociales. CE: jeduardo.beltran@gmail.com
- ** Profesor-investigador en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Doctor en Innovación Educativa. Línea de investigación: aplicaciones sociales y su impacto en los negocios y la educación. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con D.J. Herrera-Murillo y M.C. Rodríguez-Martínez), "Asociación entre el momento de publicación en las redes sociales y el *engagement*: estudio de las universidades mexicanas", *Palabra Clave*, vol. 17, núm. 3, pp. 749-772; (2013, en coautoría con J.R. Valenzuela-González), "Social Capital Development of College Students through Online Social Networks", *Intangible Capital*, vol. 9, pp. 971-990. CE: gvalerio@itesm.mx
- *** Profesora de tiempo completo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Doctora en Ciencias Administrativas. Líneas de investigación: análisis de redes sociales; emprendimiento y estrategia. Publicación reciente: (2014, en coautoría con B. Mojarro-Durán), "Atributos de actores clave en una red de generación de conocimiento", *Ide@s CONCYTEG*, núm. 107, pp. 37-49. CE: lucia_rodriguez@itesm.mx

INTRODUCCIÓN

La economía del conocimiento en red, que se caracteriza por diversos factores como la globalización, los mercados emergentes y las nuevas tecnologías, ha obligado a las organizaciones a modificar la manera tradicional en que venían realizando sus operaciones (Skyrme, 1999). Estas fuerzas externas han provocado que las organizaciones busquen diferentes estrategias para ser más eficientes, y han encontrado en los grupos de trabajo una opción que les permite aligerar la carga de trabajo, contar con una mejor división laboral y ofrecer mayor *empowerment* a los trabajadores (McShane y Von Glinow, 2010).

En la búsqueda de sus objetivos, los miembros de los grupos de trabajo interactúan entre ellos creando relaciones de colaboración. Este continuo actuar da forma a estructuras macrosociales denominadas “redes sociales” (Perianes *et al.*, 2008). El estudio de estas redes cobra relevancia en la medida en que aporta un panorama acerca de su comportamiento en varios contextos. Con el ARS (análisis de las redes sociales) es posible identificar patrones de conducta entre sus miembros, figuras de poder, prestigio e influencia, tanto a nivel de conjunto, como a nivel individual (Hanneman y Riddle, 2005).

Las redes sociales se tejen en cualquier ámbito donde la interacción humana esté presente: en la vida social, laboral y familiar de cada persona; dentro de los círculos sociales, en los grupos informales y en los equipos de trabajo. Es decir, las redes sociales son el resultado de las conductas de los individuos.

En este sentido, los grupos de investigación, como organismos formales de trabajo, cuentan con una dinámica particular de interacción y colaboración entre sus integrantes. Dicha dinámica, plasmada en la red social de estos grupos, además de reflejar los flujos de conocimiento y de comunicación, puede tener un impacto relevante en los procesos de aprendizaje y de generación de conocimiento.

En estudios recientes se ha encontrado que pertenecer a un grupo de investigación incrementa la productividad, medida en términos de calidad y cantidad de productos de conocimiento, como lo son las publicaciones académicas (Defazio *et al.*, 2009; He y Campbell-Hunt, 2009; Perkmann y Walsh, 2009). Un enfoque sugiere que los grupos de investigación donde los actores están fuertemente conectados entre sí, promueven la confianza mutua y la identificación con el grupo, a la vez que reducen las barreras de movilización y por ende incrementan el desempeño (Ahuja, 2000; Obstfeld, 2005). Una segunda línea sugiere los beneficios del *brokerage*, o intermediación, mediante el cual los investigadores que se conectan a otros incrementan sus posibilidades de crear nuevo conocimiento y son más capaces de capitalizar sus habilidades (Burt, 1997, 2004; Zaheer y Bell, 2005; Shipilov, 2006).

Por lo anterior, resulta interesante analizar la red social de los grupos formales de investigación, con la finalidad de obtener un panorama detallado del comportamiento y de la colaboración que se presenta entre los profesores, investigadores, alumnos y demás colegas que los integran, y así poder inferir el grado en que la red social influye en el desempeño del grupo.

El foco principal de la presente investigación es: identificar la posible relación entre medidas del análisis de redes sociales (grado, eigenvector, cercanía, intermediación, densidad, diámetro, modularidad) y la producción intelectual en los grupos formales de investigación.

Partiendo de este objetivo principal, se formularon las dos preguntas generales que guiaron la investigación: la primera se da a nivel de miembros de grupo, y la segunda, a nivel grupal o global:

1. ¿Existe una correlación directa entre las métricas de grado, cercanía e intermediación, con la producción

intelectual particular de cada miembro de los grupos de investigación?

2. ¿Existe una correlación directa entre las métricas de densidad, diámetro y modularidad, con la producción intelectual total de los grupos de investigación?

MARCO TEÓRICO

Grupos de trabajo

La globalización, la incertidumbre, las nuevas tecnologías y otros factores, han obligado a las organizaciones a adelgazar su tamaño y a racionalizar sus procesos. Estas modificaciones, acompañadas de una reducción de personal, han provocado que los empleados tengan mayor responsabilidad, mayor autonomía, se hagan cargo de un mayor número de actividades, tomen más decisiones y se agrupen en equipos para realizar sus labores. Utilizados correctamente, los grupos de trabajo pueden aumentar la productividad, elevar la moral de sus miembros, y en algunos casos, estimular la innovación (Dumaine, 1994).

Un grupo de trabajo es una colección de dos o más personas que trabajan entre ellos con regularidad para alcanzar metas en común y son mutuamente dependientes para lograrlo (Steers y Black, 1994). De acuerdo con Wellins (1992), la importancia de los grupos recae en que éstos no sólo le generan beneficios a la organización, sino también a sus propios integrantes: a la organización le ayudan a cumplir tareas importantes, a estimular la creatividad, a tomar mejores decisiones y a compensar el gran tamaño que pueden llegar tener; a los miembros les ofrece un sentido de pertenencia y autovaloración.

Diversos especialistas en la materia como Hackman (1987), Shawn (1976), Schermerhorn, Hunt y Osborn (2008), concuerdan en que los beneficios de los grupos de trabajo son condicionales, es decir, para que se materialicen es necesario que un grupo sea efectivo, que en él esté presente la sinergia y que exista cohesión

entre sus miembros. Al respecto, se puede decir que un grupo es efectivo si cumple con tres requisitos: cuenta con altos niveles de desempeño, sus miembros se sienten satisfechos y tiene una alta viabilidad (Hackman, 1987).

De acuerdo con Schermerhorn *et al.* (2008), cuando los grupos son efectivos se crea un potencial denominado sinergia: la creación de un todo que es mejor que la suma de sus partes. Cuando la sinergia está presente los grupos logran tener mucho más que la suma de las capacidades individuales de sus miembros.

Por su parte, Shawn (1976) señala que la cohesión es el grado de atracción que sienten las personas hacia el equipo y su motivación para permanecer como miembros. Las personas en un grupo con una alta cohesión valoran su pertenencia y se esfuerzan por llevar una buena relación con los demás miembros, tienden a ser más felices con su trabajo y con las actividades del equipo. La cohesión generalmente es alta cuando los miembros del equipo son similares en edad, necesidades, actitudes y trasfondos. Es posible, además, incrementar o disminuir la cohesión con base en ocho factores: la pertenencia, el tamaño, las metas, las recompensas, las interacciones, la ubicación, la competencia y la duración (Shawn, 1976).

En resumen, para que los beneficios de los grupos de trabajo sean palpables, éstos deben ser efectivos, contar con sinergia como elemento clave y que la cohesión esté latente. Sin embargo, para que se den todos estos elementos es necesario pasar antes por un proceso de formación y consolidación. De acuerdo con McShane y Von Glinow (2010), todo grupo pasa por una serie de etapas a lo largo de su vida: a) formación, b) confrontación, c) normalización, d) desempeño, y e) término. Cada una de ellas es sucesiva y todas están presentes dentro de un ciclo.

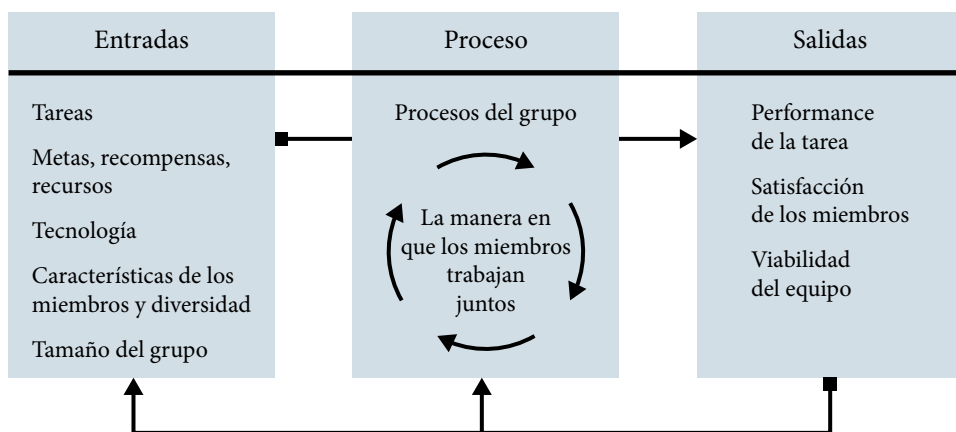
Cada etapa presenta ciertas actividades particulares, por ejemplo, los miembros deben conocerse, confiar entre sí, entender sus roles respectivos, identificar comportamientos

adecuados e inadecuados, y aprender a comunicarse entre ellos. De esta manera, conforme pasa el tiempo y el grupo va avanzado hacia fases posteriores, los integrantes van desarrollando modelos mentales comunes o complementarios, y al trabajar de manera conjunta se crean rutinas eficientes para realizar el trabajo.

Hackman (1987) desarrolló un esquema denominado “modelo de sistemas abiertos”,

en el que describe a un grupo como un sistema dinámico que consta de tres partes: las entradas, el proceso dentro del grupo o dinámica grupal, y las salidas resultantes de la etapa previa; estas últimas permiten identificar si un grupo realmente es eficaz. A continuación se describen cada una de las tres fases de las que consta el modelo, mismas que se pueden observar en la Fig. 1.

Figura 1. El grupo de trabajo como un sistema



Fuente: tomado de Hackman, 1987.

De acuerdo al modelo de Hackman (1987), las entradas son las bases iniciales en cualquier situación de grupo y son los fundamentos para toda acción posterior. Como regla general, uno puede esperar que entre más fuertes sean las bases de las entradas, mejores serán las oportunidades a largo plazo en la eficiencia del grupo. Las entradas clave del grupo incluyen la naturaleza de la tarea, objetivos, premios, recursos, tecnología, características de los miembros, diversidad y tamaño del grupo.

La etapa siguiente del modelo de Hackman (1987) es la dinámica de grupo. Ésta se presenta cuando después de obtener los insumos correctos, los miembros del grupo, por medio de un trabajo colectivo, los convierten en los resultados deseados. Esta etapa está basada, en parte, en el concepto de dinámica grupal

propuesto por Homans (1950), quien la describe como una consecuencia de las relaciones que los miembros realizan por medio de actividades, interacciones y opiniones. Las actividades, de acuerdo con este autor, son las cosas que las personas hacen, o las acciones que se realizan en el grupo mientras se está trabajando en las tareas asignadas; las interacciones las conforman las comunicaciones interpersonales y el contacto; las opiniones abarcan a los sentimientos, actitudes, creencias o valores que tienen los miembros del grupo.

La etapa final del sistema son las salidas y, de acuerdo con esta teoría, son tres: presentar niveles de desempeño, satisfacción entre sus miembros y viabilidad. El desempeño tiene que ver con el alcance de los objetivos establecidos bajo estándares previamente definidos, como calidad, tiempo y resultados. En cuanto

a la satisfacción de los miembros, un grupo efectivo se caracteriza porque sus integrantes perciben que su participación es valiosa, y que por el hecho de pertenecer al grupo están satisfaciendo tanto sus necesidades personales como profesionales. Por su parte, la viabilidad del grupo se relaciona con el deseo de los miembros de seguir perteneciendo a dicho grupo y de seguir trabajando; de esta manera, el grupo adquiere un potencial a largo plazo, porque existe acuerdo respecto de las tareas que les son asignadas y con las relaciones interpersonales que crean y fortalecen. Estas tres salidas definen a un grupo efectivo.

Esta teoría permite sustentar la idea de que la red social del grupo, o dinámica grupal, en términos de Hackman (1987), influye de alguna manera en su desempeño. Muchos son los beneficios que pueden obtenerse de los grupos de trabajo, sin embargo, es necesario que los procesos que se realizan dentro de ellos, así como la interacción entre sus miembros, sea la adecuada para lograrlos.

Debido a que los grupos que se estudian en el presente artículo son conformados por investigadores y académicos, y que éstos presentan particularidades en comparación con los grupos de trabajo colaborativo, a continuación se aborda el tema de grupos de investigación.

Grupos de investigación

La colaboración científica se ha convertido en la norma (Abbasi *et al.*, 2012): a nivel individual, los investigadores tienen una capacidad limitada para adquirir y utilizar conocimiento, de manera que las interacciones con otros investigadores son necesarias para la generación de conocimiento; por otra parte, a medida que pasa el tiempo la investigación se hace más compleja, multidisciplinaria, costosa y sensiblemente distribuida geográficamente. Como evidencia de lo anterior, las agencias que promueven la investigación a través del

fondeo, por ejemplo el CONACyT¹ en México o el COLCIENCIAS² en Colombia, han modificado sus esquemas para fomentar y promover la colaboración científica, incentivando la conformación de comunidades y redes académicas.

Debido a la importancia de la colaboración en grupos de investigación, dicho fenómeno se ha estudiado desde distintas disciplinas, como la Sociología, la Psicología, las Ciencias Políticas y las Ciencias de la Información, entre otras (Abbasi *et al.*, 2012; Sonnenwald, 2007). Por tal razón, existe una gran diversidad de definiciones del concepto; un ejemplo es el término “colegios invisibles”, que desde 1645 se utilizaba en Londres para describir reuniones privadas semanales de un grupo de científicos miembros de la Sociedad Real (De Filippo *et al.*, 2014). Más recientemente, Monsalve *et al.* (2004) los definen como círculos de personas que desarrollan su actividad investigadora bajo la influencia de un líder con un reconocido prestigio y una elevada productividad científica. En torno a ellos se establece una red de comunicación tanto formal como informal, donde los integrantes establecen un círculo social en el que no necesariamente se conocen de forma personal. Hoy en día, los términos “grupos de investigación”, “redes de colaboración científica” o simplemente “redes científicas” son utilizados casi de manera intercambiable para describir de forma general la interacción cercana entre dos o más académicos, en un proyecto de investigación que tiene una o varias metas específicas (Ynalvez y Shrum, 2011; Sonnenwald, 2007).

Como particularidades de los grupos o redes de investigación, se pueden identificar las normas sociales y la confianza que se construye con el tiempo. La dinámica en estos grupos se basa en compartir y transferir cantidades sustanciales de conocimiento, que al ser un bien público se convierte en un beneficio *per se* para los investigadores, en el momento

1 Véase la página web del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: <http://www.conacyt.com.mx/> (consulta: 12 de febrero de 2015).

2 Véase la página web de COLCIENCIAS: <http://www.colciencias.gov.co/> (consulta: 10 de febrero de 2015).

actual y en el futuro (He *et al.*, 2009). La acumulación de dicho conocimiento les permite a los científicos incrementar su nivel de reputación y prestigio. Además, la pertenencia a las redes les confiere a los miembros la posibilidad de identificar oportunidades de investigación y posicionarse para con el tiempo incrementar su producción. Las normas sociales, la confianza, la reputación y el prestigio son una forma de capital social en el ámbito de la investigación (Burt, 2010). Es entonces a través de la colaboración que los investigadores construyen, expanden y mantienen su capital social.

El capital social es parte de un conjunto de recursos tangibles e intangibles que se movilizan para cumplir con tareas específicas (Easley y Kleinberg, 2010). Tales recursos pueden ser generados por la estructura de una red, por las posiciones que ocupan los actores miembros de la misma y por el contenido de los lazos que unen a dichos actores (Delli Paoli y Addeo, 2011). Grandes contribuciones se han hecho a la teoría de redes bajo la perspectiva del capital social (Burt, 1992; Coleman, 1989; Portes, 1998). Por ejemplo, Burt (1992) propuso la existencia de distintas formas de capital social que surgen a partir de huecos en la estructura de las redes: *closure* y *brokerage*. Por una parte, *closure* se refiere a mantenerse en una posición cercana a un grupo particular de actores que está fuertemente unido, donde la intensidad emocional, la confianza mutua y los servicios recíprocos generan ciertos beneficios (Granovetter, 1973). Por otra parte, *brokerage*, o intermediación, se refiere a los beneficios de exponerse a distintas opiniones y comportamientos, como resultado de conectar distintos grupos (Burt, 2010; Easley y Kleinberg, 2010). Debido a que ambos mecanismos, *closure* y *brokerage*, son fuentes de ventaja y se enfocan en distintas metas relacionadas con el desempeño, tiene sentido suponer que un individuo puede asegurar ciertos beneficios al tener una posición específica en la red.

Siguiendo los argumentos planteados, las redes personales se pueden gestionar o manipular de forma que al conectar grupos desconectados, se obtiene más poder e influencia en el grupo (Robinson-García *et al.*, 2013). A nivel de grupos de investigación, es posible que la estructura de una red influya en la cantidad de recursos generados por los miembros de la misma y, por ende, en la obtención de mejores resultados en agregado. Por esta razón, se requiere de un mecanismo que permita el monitoreo de la dinámica grupal y de los elementos sociales inherentes a los grupos de investigación, con el fin de entender cómo se relacionan sus miembros, cómo colaboran y llevan a cabo las tareas para la generación de conocimiento. Esto permite que sea visible la manera como éstos se relacionan con los resultados obtenidos, y cómo afecta a los objetivos trazados.

En respuesta a esta necesidad, uno de los métodos de investigación enfocados en entender mejor la dinámica de grupos de investigación y la colaboración científica es el análisis de redes sociales (Ding, 2011).

Análisis de redes sociales

De acuerdo con Miguel *et al.* (2008), una red social está conformada por dos componentes: los actores, que son las unidades que se relacionan entre sí por algún motivo o circunstancia; y las relaciones, que son los lazos existentes entre los actores. Los actores de una red pueden tener roles según sea su grado, poder de intermediación en relación con los demás y cercanía. Asimismo, los vínculos pueden ser directos o indirectos, direccionales o no direccionales, y tener diferentes intensidades; estas características determinan el tipo de relación existente y el tipo de estructura de red que conforman (Rodríguez, 1995).

Garrido (2004) propone las siguientes características de las redes sociales:

- El comportamiento de los individuos y de los grupos está asociado a la posición que ocupan en el sistema estructurado

de relaciones sociales. No se niega la existencia y fuerza de las normas, pero se estima que éstas únicamente operan dentro de oportunidades y constricciones que son el resultado de la estructura de relaciones.

- Se produce una interdependencia mutua entre la estructura social y la interacción diádica de los individuos. Es decir, la relación entre dos elementos de la red viene condicionada por el conjunto de la misma y, paralelamente, la estructura de la red se encuentra influida por las relaciones diádicas.
- Los grupos surgen con base en la red de relaciones y están cruzados por la pertenencia de sus miembros a distintas redes.
- El sistema social es concebido como redes de relaciones sociales, más que como conjunto de individuos.

Bajo este contexto, el análisis de redes sociales provee un marco conceptual y metodológico para analizar las relaciones existentes entre los miembros de un grupo, la estructura que emerge como consecuencia de dichas relaciones y el papel que juegan los individuos dentro de esa estructura (Wasserman y Faust, 1994).

De acuerdo con Scott (1991), el análisis de redes sociales se enfoca en las estructuras sociales y estudia a nivel micro la conducta de los individuos, y a nivel macro los patrones de relaciones y la composición global de la red, así como las interacciones entre los dos niveles, los flujos de conocimiento, la colaboración y el poder.

El análisis de redes sociales cuenta con diferentes medidas para estudiar las características de la red, así como para identificar las relaciones y las posiciones de los actores dentro de ella. El concepto de centralidad tiene un rol preponderante en el estudio de las redes sociales, pues supone que los individuos que ocupan posiciones centrales tienen mayor capacidad de influir en la opinión y conducta de

los otros actores de la red, así como intervenir en el flujo e intercambio de información (Garrido, 2004).

De acuerdo con Sanz (2003), de manera general, es posible categorizar a las medidas del análisis de redes sociales dependiendo del objetivo de estudio: si se busca estudiar la posición que ocupa cada uno de los actores en el conjunto de la red y ver cómo se comportan individualmente, se utilizan las herramientas de centralidad, como el grado, cercanía e intermediación; por otra parte, si se busca estudiar las propiedades y estructura general de la red, se requiere de analizar su densidad, el grado de cohesión, tamaño y closterización.

A continuación se especifican las métricas utilizadas en el estudio con base en los conceptos de Borgatti *et al.* (2002):

- El grado se define como el número de otros actores a los cuales un actor está directamente unido o es adyacente. Organiza a los actores por el número efectivo de sus relaciones directas en el conjunto de la red. Este indicador nos da información de la centralidad local de un actor con respecto a los actores cercanos.
- La centralidad de eigenvector asume que los vínculos hacia los actores más centrales son más importantes que los vínculos hacia los actores periféricos. Por lo tanto, este índice mide la centralidad y poder de cada actor, en función de su propio grado y del grado de los nodos con los que está conectado (Hanneman y Riddle, 2005). Los nodos más centrales, en este sentido, corresponden a los centros de regiones densas en las que todos los actores están conectados entre sí (Lu y Reeve, 2011).
- La cercanía es la propiedad por la cual un actor puede tener relaciones con otros actores a través de un pequeño número de pasos en la red. La cercanía se basa en la medida de proximidad y

en su opuesta, la lejanía. Describe mejor la centralidad general, ya que los actores son valorados por su distancia, medida en pasos hacia los demás actores de la red. Un actor tiene gran centralidad cuanto menor sea el número de pasos que a través de la red debe realizar para relacionarse con el resto. La cercanía, además, nos indica la autonomía respecto de los otros y puede servir, junto con la mediación, para precisar o matizar la relevancia del valor del grado, ya que se refiere al punto en el que el actor está próximo a todos los demás (Wasserman y Faust, 1994).

- La intermediación se define como el nivel en que otros actores deben pasar a través de un actor focal para comunicarse con el resto de los actores. La intermediación nos da una idea del control que cada uno de los actores tiene de los flujos relacionales en el conjunto de la red (Burt, 2010). Suelen tener valores altos de intermediación los actores que vinculan subgrupos o bloques diferentes y que son los puentes entre ellos.
- La densidad representa el número de vínculos que se dan entre los nodos con relación a un número máximo de relaciones posibles (e.g. todos los nodos conectados entre sí). Cabe señalar que la densidad puede ser medida en redes valuadas, es decir, en las que las relaciones entre nodos tienen pesos distintos. A esta medida se le denomina densidad ponderada; considera el total de los valores de las relaciones entre nodos, y los divide entre el número total de relaciones posibles en la red (Hanneman y Riddle, 2005).
- La modularidad describe cómo la red se conforma de sub-redes o comunidades. Para esta métrica se considera relevante un valor superior a 0.4.
- El diámetro determina la distancia máxima entre todos los pares de nodos

de la red. Un diámetro infinito puede significar que el grafo tiene una infinidad de vértices, o simplemente que no es conexo. También se puede considerar el diámetro promedio como el promedio de las distancias entre dos vértices.

Es posible inferir el papel que juegan los individuos dentro de una red interpretando las medidas de centralidad. Por ejemplo, Freeman *et al.* (1991) señalan que la intermediación se refiere al hecho de que algunos actores están en medio de algunos otros, interrumpiendo sus vías de comunicación. Desde este punto de vista, los actores centrales serían muy importantes en el conjunto de la red, por ser los intermediarios del acceso a la información y el conocimiento (Burt, 2010). En el contexto de los grupos de investigación, los actores con valores altos de intermediación suelen vincular grupos de investigación con enfoques disciplinares distintos (Rodríguez y Mojarro, 2014). Tal hecho les confiere la posibilidad de incrementar su nivel de productividad, en parte porque aplican su *expertise* en distintas áreas de conocimiento (e.g. biomedicina, mecatrónica, tecnologías de información).

Otro comportamiento de los actores dentro de la red, que se puede inferir con respecto a la centralidad como intermediación, va más allá de la concatenación de dos actores a través de un tercero, como una posición de poder. El actor intermediario es un agente que controla la comunicación y que toma en cuenta el interés de los individuos a los que sirve como canal de comunicación, de forma que su posición intermediadora le confiere una ventaja de poder. La intermediación, desde luego, tiene algunas implicaciones como el costo, ya que el intermediario recibe por sus servicios alguna fracción de los recursos que fluyen por medio de él. La comisión que reciban estos intermediarios variará en función de la longitud y de lo imprescindible de la vía (Marsden, 1982).

De acuerdo con Freeman (1979), tanto el grado como el eigenvector de un actor representan el nivel de la actividad comunicativa o la capacidad de comunicarse directamente con otros. La cercanía representa la independencia o la capacidad de llegar a muchos de los otros miembros de la red directamente, sin apoyarse en intermediarios.

La investigación en redes sociales provee amplia evidencia de que las posiciones relativas de los actores en una red se correlacionan con su desempeño (Lee, 2009). Es decir, los actores que tienen altos niveles de centralidad, medida en términos de grado, eigenvector o intermediación, usualmente tienen un mejor desempeño en comparación con el resto. En el contexto de los grupos de investigación, el desempeño se mide en términos de la calidad de las publicaciones y la cantidad de éstas, de manera que los investigadores que ocupan posiciones centrales en sus redes científicas tienden a publicar más y son más aptos para formar relaciones de colaboración (Zuckerman 1967). Por lo tanto, tienen más reconocimiento y recompensas.

Bajo esta premisa, y con la intención de contribuir al entendimiento de la dinámica de los grupos de investigación y redes científicas, la finalidad de este estudio fue determinar si existe relación entre las métricas del análisis de redes sociales (grado, intermediación, cercanía, densidad, diámetro, modularidad) y la producción intelectual de los grupos de investigación y sus individuos.

MÉTODO

En este punto es importante recordar las dos preguntas de investigación que guiaron el presente estudio: la primera se da a nivel de miembros de grupo, y la segunda a nivel grupal o global: 1) ¿existe una relación directa entre las métricas de grado, cercanía e intermediación, con la producción intelectual particular de cada miembro de los grupos de investigación? Y 2) ¿existe una

relación directa entre las métricas de densidad, diámetro y modularidad, con la producción intelectual total de los grupos de investigación?

Para responder a estas preguntas se siguió una metodología cuantitativa, basada en la recolección de datos, la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández *et al.*, 2006). Esta investigación es de carácter correlacional, ya que asocia diferentes variables mediante un patrón predecible para un grupo o población; pretende medir el grado de asociación entre variables presuntamente relacionadas, para después analizar dicha correlación y evaluar el grado de vinculación entre variables.

En cuanto a la forma de recopilación de datos, este estudio siguió los lineamientos especificados por metodólogos reconocidos como Creswell y Plano (2011), así como Erlandson *et al.* (1993). Éstos señalan que existen dos importantes fuentes no humanas de evidencia: los documentos y los artefactos. Los documentos incluyen casi cualquier cosa que existe desde antes y durante la investigación. Los artefactos son todo aquello que inherentemente se tiene dentro de la cultura tecnológica actual, presentes en cualquier interacción social y todo ambiente físico.

En este sentido, la recopilación se llevó a cabo por medio de la revisión de los documentos, publicaciones y registros almacenados en la base de datos: del sistema de investigación y posgrado. Como artefacto se utilizó un sistema de información que se desarrolló para acceder a dicha base de datos: por medio de consultas se obtuvo información que se almacenó, organizó, catalogó y analizó, con el fin de dar respuesta a las hipótesis planteadas.

En los estudios de redes sociales, como lo señalan Hanneman y Riddle (2005), el alcance de la investigación se ve definido por las características propias de los actores involucrados en el estudio. Por ejemplo, los miembros de un salón de clases, de un grupo de trabajo o de una organización, pueden constituir una población. De esta manera, los límites del

estudio generalmente se definen alrededor de dicha población, la cual constituye a la red en su conjunto.

De manera particular, este trabajo se enfoca en los grupos formales de investigación y el alcance del estudio abarca a las cátedras de investigación pertenecientes al área de tecnologías de información y comunicaciones del Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey. Se delimitó el estudio a cinco de las ocho cátedras adscritas a esta área, bajo el criterio de contar exclusivamente con grupos que tuvieran los mismos años de operación; por lo tanto, se seleccionaron las cinco cátedras que comenzaron operaciones en el 2003. Considerando que el tiempo de operación de las cátedras podría afectar la dinámica de las mismas, el análisis se realizó a partir del cuarto año de operación de cada una de ellas. En total 23 profesores formaban parte de las cinco cátedras, sin embargo, dado que éstos trabajan con profesores no adscritos a las mismas, se analizaron las relaciones de 420 profesores. Asimismo, se revisaron 548 publicaciones, realizadas entre los años 2007 y 2010. Es importante señalar que los datos describen una foto en el tiempo, es decir, el total de investigadores y sus publicaciones en colaboración durante cuatro años, por lo tanto, los datos no se consideraron como panel para realizar un análisis longitudinal. Adicionalmente, las correlaciones se obtuvieron con las medidas de ARS para cada uno de los 23 profesores que formaron parte de las cinco cátedras en el periodo analizado.

Bajo esta premisa, una vez que se recabaron los datos necesarios se aplicó un análisis a las redes de cada una de las cinco cátedras involucradas en el estudio, con la finalidad de observar sus características, en dos niveles: a nivel miembro de cátedra, y a nivel de cátedra o grupo. Con respecto al segundo nivel de análisis, cabe señalar que debido a que las cátedras de investigación estaban conformadas

por distinto número de miembros, los datos se normalizaron previo análisis.

Este análisis se hizo utilizando los *software* Gephi³ y UCINET⁴ (Borgatti *et al.*, 2002), en los cuales se corrieron los algoritmos requeridos para obtener las métricas del análisis de redes sociales involucradas en el estudio: grado, eigenvector, cercanía, intermediación, diámetro, densidad y modularidad (Borgatti *et al.*, 2002). Cabe señalar que la densidad que se calculó es la ponderada, debido a que las matrices de coautorías son valuadas.

El método estadístico utilizado en esta investigación es el QAP “Quadratic Assignment Procedure”, el cual es utilizado en ARS para el estudio de la relación entre duplas de variables (Borgatti y Cross, 2003). Para poder interpretar los resultados hay que tomar en cuenta que el método QAP indica que la correlación entre una dupla de variables existe, si su índice es mayor a 0.3. Además el *p-value* asignado a ese índice debe caer en cualquiera de los siguientes tres rangos, $p < .001$; $p < .01$; $p < .05$. Cada uno de estos rangos representa la significancia de la relación: entre más cercano a cero sea el *p-value*, mayor es la significancia de la relación (Borgatti y Cross, 2003). Cabe señalar que todos los resultados están calculados con base en 10 mil permutaciones, bajo el análisis estadístico QAP.

De esta forma, siguiendo la metodología de ARS especificada líneas atrás, se construyeron las relaciones que se dan entre los miembros de las cátedras como consecuencia del trabajo conjunto que realizan para llevar a cabo las actividades de investigación y la divulgación científica de éstas. Comúnmente a estas relaciones se les denomina coautorías, y en estudios previos han sido ampliamente utilizadas como una medida directa de colaboración científica a nivel individual, organizacional, regional y de país (McFadyen y Cannella, 2004; Cockburn y Henderson, 1998; Luukkonen *et al.*, 1993). Cabe señalar que

3 Véase el sitio web del *software* Gephi: <http://gephi.github.io/> (consulta: 6 de febrero de 2015).

4 Véase el sitio web del *software* UCINET: <https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/home> (consulta: 11 de enero de 2015).

para este estudio se asume que una publicación conjunta es una colaboración; y por las características de la recolección de los datos, los lazos se consideran no-dirigidos, es decir, no es posible identificar qué actor propició la colaboración.

Al consolidar las relaciones encontradas, éstas conforman la red social de los grupos de investigación y pueden verse por medio de un grafo. A manera de ejemplo, la Fig. 2 muestra el grafo de una de las cátedras de investigación analizadas.

Figura 2. Grafo de ejemplo de una cátedra de investigación



Fuente: elaboración propia.

Como parte del proceso de análisis de las redes sociales, para cada cátedra de investigación se elaboró una serie de grafos. La forma como se creó cada uno de los grafos consiste en que a cada profesor, miembro de la cátedra en cuestión, se le asignó un punto (nodo), el cual está unido a otros más, que representan a los investigadores con los que ha trabajado. Estos nodos se unen por medio de líneas (relaciones), las cuales son el resultado de la colaboración que dicho profesor ha tenido con otros colegas.

Es importante aclarar que a pesar de que sólo se analizó a los profesores adscritos a las distintas cátedras, las redes eran mucho más grandes, debido a que éstos participaban con múltiples colegas no adscritos a las mismas. En el ejemplo mostrado en la Fig. 2, se muestra la dinámica generada por 153 publicaciones de una cátedra con cinco profesores adscritos.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos al seguir la metodología recién descrita. Se analiza el comportamiento de los individuos que forman parte de las distintas cátedras y las cátedras en su conjunto. Con la finalidad de organizar este apartado, se comenzará con la presentación de los resultados que responden a la pregunta: ¿existe una relación directa entre las métricas de grado, eigenvector, cercanía e intermediación, con la producción intelectual particular de cada miembro de los grupos de investigación?

Estudio a nivel miembro de cátedra

Los resultados obtenidos se organizaron en las siguientes tablas. La Tabla 1 contiene los índices de correlación entre las variables involucradas para el estudio de este nivel, y la Tabla 2 contiene los *p-values* asociados a estos índices.

Tabla 1. Matriz de correlaciones entre variables, estudio a nivel miembros de cátedras

	Cercanía	Grado	Intermediación	Eigenvector	Producción intelectual
Cercanía	1				
Grado	.55	1			
Intermediación	.22	.50	1		
Eigenvector	.45	.75	.31	1	
Producción intelectual	.26	.34	.15	.33	1

Tabla 2. Matriz de *p-values* de las variables a nivel miembros de cátedras

	Cercanía	Grado	Intermediación	Eigenvector	Producción intelectual
Cercanía	1				
Grado	0	1			
Intermediación	.03	0	1		
Eigenvector	.00	0	.00	1	
Producción intelectual	.03	0	.05	.00	1

En la Tabla 1 se puede observar que no existe correlación entre la intermediación y la cercanía, tomando como referencia los parámetros explicados con anterioridad, ya que su índice no es mayor a .3. De la misma manera, la producción intelectual y la cercanía no están correlacionadas, ya que presentan un índice de .26. Finalmente, la correlación entre la producción intelectual y la intermediación es inexistente, ya que tiene un índice de .15.

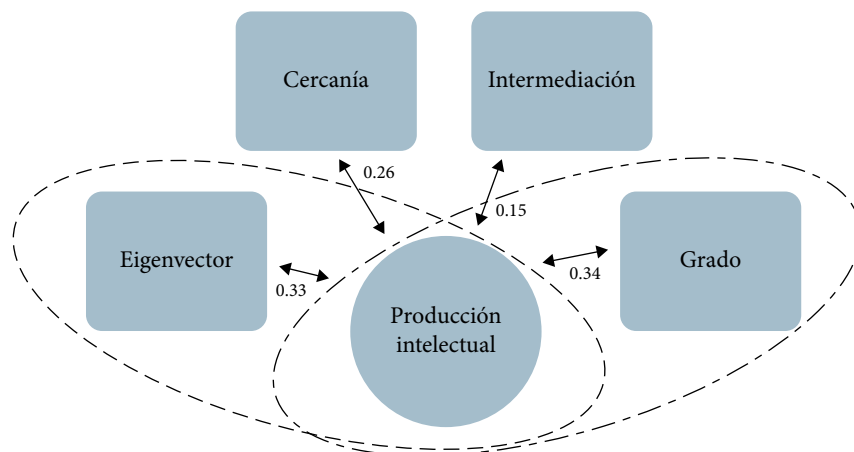
Por otro lado, la Tabla 1 indica que sí existen medidas correlacionadas, como el grado y la cercanía, cuyo índice es de .55. También el eigenvector y la cercanía están relacionados, al contar con un índice de .45. Las duplas eigenvector-grado, producción intelectual-grado, eigenvector-intermediación y producción intelectual-eigenvector sí presentan correlación, al contar con índices de .75, .34, .31, .33, respectivamente.

Finalmente, la Tabla 2 confirma la significancia de la correlaciones encontradas (grado-cercanía, eigenvector-cercanía, eigenvector-grado, producción intelectual-grado, eigenvector-intermediación y producción intelectual-eigenvector), ya que todas ellas tienen un *p-value* menor a 0.

De las correlaciones encontradas, las que son de interés para el presente estudio son las que tienen relación con la producción intelectual. La Fig. 3 es un modelo relacional y muestra los lazos entre el eigenvector, el grado y la producción intelectual de los individuos. Los coeficientes de cada relación son de .33 y .34 respectivamente.

La Fig. 3 muestra que existen dos díadas relacionadas con la producción intelectual de los individuos en mayor medida: eigenvector y grado, con un coeficiente de relación de .33 y .34 respectivamente.

Figura 3. Modelo de relación entre variables a nivel miembro de cátedra



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, con base en los resultados de la investigación y los criterios estadísticos, según los cuales el coeficiente de relación debe ser mayor a 0.3 y su significancia menor a 0.05, se puede concluir que existe una relación positiva entre el nivel de grado y el nivel de eigenvector del individuo, con la producción intelectual del mismo.

Por último, con la finalidad de aclarar los criterios estadísticos de aceptación, la Tabla 3 enlista cada una de las diadas, los coeficientes de relación y de significancia para las variables involucradas.

Tabla 3. Criterios de aceptación en la hipótesis de estudio a nivel miembro de cátedra

Variables involucradas	Coefficiente de relación	Significancia
Grado-producción intelectual	.34	0
Eigenvector-producción intelectual	.33	.00
Intermediación-producción intelectual	.15	.05
Cercanía-producción intelectual	.26	.03

En resumen, para este nivel de estudio se concluye que la producción intelectual de los miembros de las cátedras de investigación se relaciona con las métricas de grado y eigenvector.

Estudio a nivel de cátedra

A continuación se presentan los resultados que contestan la segunda pregunta de

investigación: ¿existe una relación directa entre las métricas de densidad, diámetro y modularidad, con la producción intelectual total de los grupos de investigación?

De la misma manera que las tablas en los estudios anteriores, la Tabla 4 contiene los índices de correlación entre las variables involucradas para el estudio de este nivel; y la Tabla 5 contiene a los *p-values* asociados a estos índices.

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre variables, estudio a nivel cátedras

	Densidad	Diámetro	Modularidad	Producción intelectual
Densidad	1			
Diámetro	-0.316	1		
Modularidad	0.253	-0.604	1	
Producción intelectual	-0.190	0.858	-0.316	1

Tabla 5. Matriz de *p-values* de las variables a nivel cátedras

	Densidad	Diámetro	Modularidad	Producción intelectual
Densidad	0			
Diámetro	0.335	0		
Modularidad	0.346	0.032	0	
Producción intelectual	0.353	0.035	0.188	0

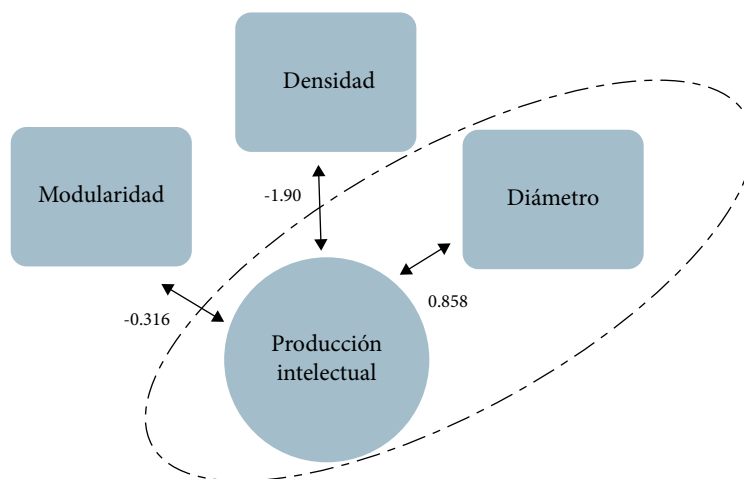
El índice de correlación para la díada densidad-diámetro es de -0.316 ; el de la densidad-producción intelectual es de -0.190 ; la densidad-modularidad cuenta con un índice de 0.253 ; el diámetro-producción intelectual es de 0.858 ; por su parte, la modularidad-producción intelectual es de -0.316 y el diámetro-modularidad es de -0.604 .

Los *p-values* de los anteriores valores son los siguientes: para la correlación densidad-diámetro es de 0.335 ; para densidad-producción

intelectual es de 0.353 ; para densidad-modularidad de 0.346 ; para modularidad-producción intelectual de $.188$; diámetro-modularidad es de 0.032 ; y diámetro-producción intelectual es de $.035$. En resumen, los *p-values* que reflejan significancia se refieren a las correlaciones de diámetro-modularidad con un valor de -0.604 , y diámetro-producción intelectual, con un valor de $.858$.

La Fig. 4 muestra que existe una relación significativa en la díada diámetro-producción intelectual, ya que tiene un coeficiente de $.858$.

Figura 4. Modelo de relación entre variables a nivel de cátedra



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 6 enlista cada una de las díadas, y los coeficientes de relación y de significancia para las variables involucradas.

Tabla 6. Criterios de aceptación en la hipótesis de estudio a nivel de cátedra

Variables involucradas	Coficiente de relación	Significancia
Densidad-producción intelectual	-.190	.353
Diámetro-producción intelectual	.858	.035
Modularidad-producción intelectual	-.316	.188

De esta manera, con base en los resultados de la investigación y los criterios estadísticos anteriormente expresados, es posible concluir que en las métricas globales (densidad, diámetro y modularidad) de la red social de las cátedras de investigación analizadas, únicamente el diámetro está relacionado con la producción intelectual.

CONCLUSIONES

Tal como en estudios previos (Rodan, 2010), los resultados de esta investigación muestran una relación significativa y positiva entre la producción intelectual de los individuos que conforman los grupos o cátedras de investigación, y las métricas de grado y eigenvector. Esta relación puede entenderse en términos de poder. Hanneman y Riddle (2005) sugieren que el poder es directamente proporcional a los lazos adyacentes del actor, es decir, entre más lazos tenga un actor, más poder tiene. De acuerdo con lo anterior, en estos grupos de investigación existen individuos que tienden a ocupar posiciones favorables, y por lo tanto poseen un poder que les permite contar con un capital social robusto. Por ende, cuentan con un mayor número de colaboradores cercanos para realizar sus actividades de producción y divulgación científica (Bontis, 1999).

Además, estos actores de alto prestigio tienen la capacidad de hacer que otros se den cuenta de sus puntos de vista e influyen en la manera de pensar y de hacer las cosas, lo que puede determinar que alrededor de ellos se trabaje con frecuencia en la elaboración de proyectos de investigación y artículos de divulgación científica (Freeman, 1979). Adicionalmente, tienen la posibilidad de elegir con quién colaborar y reciben ofertas continuamente para participar en proyectos de investigación.

La relación intermediación-producción intelectual contrasta con argumentos teóricos y resultados de algunos estudios previos (Klein *et al.*, 2004; Lee, 2009), porque si bien resulta significativa, tiene un bajo nivel de correlación. En particular, la teoría de huecos estructurales (Burt, 2004) argumenta que las redes sociales tienen características distintas: algunas son más densas en su totalidad y algunas son más densas en ciertos subgrupos que las conforman, lo que provoca la creación de agujeros. Tales agujeros estructurales pueden ser ocupados por investigadores que poseen ciertos atributos, y que como resultado de su posición en la red, obtienen beneficios sustanciales, como por ejemplo, acceso y control del flujo de conocimiento (Rodríguez y Mojarro, 2014). Como consecuencia, dichos investigadores tienen un mejor desempeño. En la presente investigación no se identifica el comportamiento esperado, y como consecuencia, es posible asumir que en estas cátedras de investigación no existe un enriquecimiento.

Por otra parte, en el estudio a nivel cátedra los resultados muestran que la única relación encontrada fue diámetro-producción intelectual. Esto revela que cuanto mayor sea el número de miembros que integren las cátedras de investigación, mayores serán las opciones de colaboración, lo que sin duda aumentará las posibilidades de que se realicen publicaciones de divulgación científica. Asimismo, el hecho de contar con un grupo grande de investigación aumenta la posibilidad de que existan miembros que asuman el rol de

agentes energizantes (Adam y Griliches, 1998). Estos individuos son mejores en sus actividades, tienen mejor desempeño e influyen a tal grado en las personas a su alrededor, que éstas también alcanzan mayores niveles de desempeño. En otras palabras, los individuos energizantes incrementan el nivel de desempeño a su alrededor, mejorando los niveles de productividad, que en el caso de los grupos de investigación estudiados, se ve determinado por su producción intelectual (Cross y Parker, 2004).

Queda como reflexión final de este trabajo, ya sea que se esté consciente o no, que las redes sociales forman parte de la vida de las personas, de los grupos y de las organizaciones. Determinan cómo se llevan a cabo las tareas, cómo se da la colaboración entre la fuerza de trabajo y, además, son responsables en cierto grado de promover la innovación. De esta manera, el análisis de redes sociales cobra una función preponderante al proveer herramientas que permitan desarrollar una visión holística del capital relacional, el cual constituye un recurso estratégico fundamental dentro de las organizaciones.

Por todo lo anterior, cada vez son más los administradores, ejecutivos y líderes de grupo que le dan un énfasis mayor a la promoción de redes sociales, ya que tomarlas en cuenta permite la capitalización de sus beneficios, por ejemplo, el fomento de una mayor interconexión entre la fuerza laboral; todo ello lleva a trabajar de manera conjunta en la consecución de mejores resultados, en menor tiempo y con un uso eficiente de recursos. De esta manera, a medida que el concepto de red social sea introducido cada vez más, y se tenga presente en la vida de las organizaciones, se encontrarán nuevas formas de utilizarlas y explotarlas.

En relación a las limitaciones de este estudio, se identifican dos principales. La primera es que, debido a que cada red es diferente en su estructura, y por lo tanto en sus propiedades,

los resultados aquí encontrados no necesariamente son representativos de otras redes de colaboración científica; sin embargo, contribuyen al entendimiento del fenómeno que previamente ha sido abordado en otros artículos de investigación, como se mencionó previamente. La segunda limitación consiste en la medición de la producción intelectual, debido a que al compararse con las medidas de *eigen*vector y grado se observa una cierta tautología. Por esa razón, un trabajo futuro tendría que generar una medida más robusta del desempeño académico, que tome en cuenta otros aspectos relevantes; por ejemplo, en estudios previos se ha encontrado que el desempeño es parcialmente explicado por características individuales como la edad (Cole, 1979) y la disciplina científica (Levin y Stephan, 1991). También se ha relacionado con las características de los grupos de investigación, por ejemplo, con el promedio de edad de los integrantes, su prestigio (Williamson y Cable, 1998) y la interdisciplinariedad (Van Rijnsoever y Hessels, 2011).

Adicionalmente se propone, como futura investigación, incrementar el alcance del estudio actual, es decir, replicar la presente investigación con un mayor número de grupos de investigación, de diversas áreas y ubicaciones geográficas. Esto revelaría con mayor certeza si el patrón que en este trabajo se encontró se repite en los otros grupos de investigación. Por último, se podría enriquecer la presente investigación con un enfoque antropológico. En este nuevo trabajo se observaría la cultura organizacional y los procedimientos de resolución de conflictos que ocurren dentro de los grupos de investigación seleccionados. Cabe la posibilidad de realizar otro estudio similar tomando en cuenta los otros dos criterios que, de acuerdo a la teoría de Hackman (1987), caracterizan a los grupos efectivos: la satisfacción de los miembros y la viabilidad del grupo.

REFERENCIAS

- ABBASI, Alireza, Liaquat Hossain y Loet Leydesdorff (2012), "Betweenness Centrality as a Driver of Preferential Attachment in the Evolution of Research Collaboration Networks", *Journal of Informetrics*, vol. 6, núm. 3, pp. 403-412. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2012.01.002>.
- ADAMS, James y Zvi Griliches (1998), "Research Productivity in a System of Universities", *Annales D'Economie et de Statistique*, vol. 49, núm. 50, pp. 127-162.
- AHUJA, Gautam (2000), "Collaboration Networks, Structural Holes, and Innovation: A longitudinal study", *Administrative Science Quarterly*, vol. 45, núm. 3, pp. 425-455.
- BONTIS, Nick (1999), "Managing Organizational Knowledge by Diagnosing Intellectual Capital: Framing and advancing the state of the field", *International Journal of Technology Management*, vol. 18, núm. 5, pp. 433-462.
- BORGATTI, Stephen y Rob Cross (2003), "A Relational View of Information Seeking and Learning in Social Networks", *Management Science*, vol. 49, núm. 4, pp. 432-445.
- BORGATTI, Stephen, Martin Everett y Linton Freeman (2002), *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network analysis*, Harvard, Analytic Technologies.
- BURT, Ronald (1992), *Structural Holes: The social structure of competition*, Cambridge, Harvard University Press.
- BURT, Ronald (1997), "The Contingent Value of Social Capital", *Administrative Science Quarterly*, vol. 42, núm. 2, pp. 339-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2393923>.
- BURT, Ronald (2004), "Structural Holes and Good Ideas", *American Journal of Sociology*, vol. 110, núm. 2, pp. 349-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/421787>.
- BURT, Ronald (2010), *Neighbor Networks: Competitive advantage local and personal*, Oxford, Oxford University Press.
- COCKBURN, Iain y Rebecca Henderson (1998), "Absorptive Capacity, Coauthoring Behavior, and the Organization of Research in Drug Discovery", *The Journal of Industrial Economics*, vol. 46, núm. 2, pp. 157-182.
- COLE, Stephen (1979), "Age and Scientific Performance", *American Journal of Sociology*, vol. 84, núm. 4, pp. 958-977.
- COLEMAN, James (1989), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, Chicago, University of Chicago Press.
- CRESWELL, John y Clark Vicki Plano (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Los Angeles, SAGE Publications.
- CROSS, Robert y Andrew Parker (2004), *The Hidden Power of Social Networks: Understanding how work really gets done in organizations*, Boston, Harvard Business School Press.
- DE FILIPPO, Daniela, Sergio Marugán y Elías Sanz-Casado (2014), "Perfil de colaboración científica del sistema español de educación superior. Análisis de las publicaciones en Web of Science (2002-2011)", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 37, núm. 4, pp. 1-18.
- DEFAZIO, Daniela, Andy Lockett y Mike Wright (2009), "Funding Incentives, Collaborative Dynamics and Scientific Productivity: Evidence from the EU framework program", *Research Policy*, vol. 38, núm. 2, pp. 293-305.
- DELLI Paoli, Angela y Felice Addeo (2011), "Social Network Research in Strategy and Organization: A typology", *IUP Journal of Knowledge Management*, vol. 9, núm. 3, pp. 74-97.
- DING, Ying (2011), "Scientific Collaboration and Endorsement: Network analysis of coauthorship and citation networks", *Journal of Informetrics*, vol. 5, núm. 1, pp. 187-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.008>.
- DUMAINE, Brian (1994), "The Trouble with Teams", *Fortune Magazine*, vol. 130, núm. 5, pp. 86-90.
- EASLEY, David y Jon Kleinberg (2010), *Networks, Crowds, and Markets*, Nueva York, Cambridge University Press.
- ERLANDSON David, Harris Edward, Barbara Skipper y Steve Allen (1993), *Doing Naturalistic Inquiry: A guide to methods*, Newbury Park, Sage.
- FREEMAN, Linton (1979), "Centrality in Social Networks: Conceptual clarification", *Social Networks*, vol. 1, núm. 3, pp. 215-239.
- FREEMAN, Linton, Steven Borgatti y Douglas White (1991), "Centrality in Valued Graphs: A measure of betweenness based on network flow", *Social Networks*, vol. 13, núm. 2, pp. 141-154.
- GARRIDO, Francisco Javier (2004), "El análisis de redes en el desarrollo local", Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/materiales/hismat/javier_garrido.rtf (consulta: 15 de marzo de 2010).
- GRANOVETTER, Mark (1973), "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, vol. 78, núm. 6, pp. 1360-1380.
- HACKMAN, Richard (1987), *The Design of Work Teams*, Handbook of Organizational Behavior, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

- HANNEMAN, Robert y Mark Riddle (2005), *Introduction to Social Network Methods*, Riverside, University of California, en: <http://www.faculty.ucr.edu/~hanneman/nettext/> (consulta: 10 de octubre de 2012).
- HE, Zi-Lin, Xue-Song Geng y Collin Campbell-Hunt (2009), "Research Collaboration and Research Output: A longitudinal study of 65 biomedical scientists in a New Zealand university", *Research Policy*, vol. 38, núm. 2, pp. 306-317.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006), *Metodología de la Investigación*, México, McGrawHill.
- HOMANS, George (1950), *The Humann Gropus*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- KLEIN, Katherine, Beng-Chong Lim, Jessica Saltz y David Mayer (2004), "How do they Get There? An examination of the antecedents of centrality in team networks", *Academy of Management Journal*, vol. 47, núm. 6, pp. 952-963.
- LEE, Robert (2009), "Social Capital, and Business, and Management: Setting a research agenda", *International Journal of Management Reviews*, vol. 11, núm. 3, pp. 247-273. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00244.x>
- LEVIN, Sharon y Paula Stephan (1991), "Research Productivity Over the Life Cycle: Evidence for academic scientists", *The American Economic Review*, vol. 81, núm. 1, pp. 114-132.
- LU, Ren y Torger Reeve (2011), "Guanxi, Structural Hole and Closure", *Journal of Strategy and Management*, vol. 4, núm. 3, pp. 275-288.
- LUUKKONEN, Terttu, Robert Tijssen, Olle Persson y Gunnar Sivertsen (1993), "The Measurement of International Scientific Collaboration", *Scientometrics*, vol. 28, núm. 1, pp. 15-36.
- MARSDEN, Peter (1982), *Brokerage Behavior in Restricted Exchange Networks*, Beverly Hills, Sage.
- McFADYEN, M. Aann y Albert Cannella (2004), "Social Capital and Knowledge Creation: Diminishing returns of the number and strength of exchange relationships", *Academy of Management Journal*, vol. 47, núm. 5, pp. 735-746.
- McSHANE, Stephen y Mary Von Glinow (2010), *Organizational Behavior*, Nueva York, McGraw Hill.
- MIGUEL, Sandra, Lorena Caprile e Israel Jorquera-Vidal (2008), "Análisis de co-términos y de redes sociales para la generación de mapas temáticos", *El profesional de la información*, vol. 17, núm. 6, pp. 637-646.
- MONSALVE, Vicente, Germán Cerdá y José de Andrés (2004), "Diez años de investigación en la Revista de la Sociedad Española del Dolor: análisis de los grupos de trabajo", *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, vol. 11, núm. 6, pp. 27-36.
- OBSTFELD, David (2005), "Social Networks, the Tertius Iungens Orientation, and Involvement in Innovation", *Administrative Science Quarterly*, vol. 50, núm. 1, pp. 100-130.
- PERIANES-Rodríguez, Antonio, Carlos Olmeda-Gómez y Félix Moya-Aneón (2008), "Introducción al análisis de redes", *El Profesional de la Información*, vol. 17, núm. 6, pp. 664-669.
- PERKMANN, Markus y Walsh Kathryn (2009), "The Two Faces of Collaboration: Impacts of university-industry relations on public research", *Industrial and Corporate Change*, vol. 18, núm. 6, pp. 1033-1065.
- PORTES, Alejandro (1998), "Social Capital: Its origins and applications in modern Sociology", *Annual Review of Sociology*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- ROBINSON-García, Nicolás, Rosa Rodríguez-Sánchez, José Antonio García, Daniel Torres-Salinas y J. Fernández-Valdivia (2013), "Análisis de redes de las universidades españolas de acuerdo a su perfil de publicación en revistas por áreas científicas", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 36, núm. 4, pp. 1-16.
- RODAN, Simon (2010), "Structural Holes and Managerial Performance: Identifying the underlying mechanisms", *Social Networks*, vol. 32, núm. 3, pp. 168-179. DOI: 10.1016/j.socnet.2009.11.002
- RODRÍGUEZ, Josep (1995), *Análisis estructural y de redes*, Madrid, Cuadernos Metodológicos.
- RODRÍGUEZ-Aceves, Lucía y Bárbara Mojarro-Durán (2014), "Atributos de actores clave en una red de generación de conocimiento", *Ide@s CON-CYTEG*, vol. 107, núm. 9, pp. 37-47.
- SANZ, Luis (2003), "Análisis de redes sociales: cómo representar las estructuras sociales subyacentes", *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, vol. 7, junio, pp. 21-29.
- SCHERMERHORN, John, James Hunt y Richard Osborn (2008), *Organizational Behavior*, Hoboken, Jhon Wiley & Sons.
- SCOTT, John (1991), *Social Network Analysis. A handbook*, Londres, Sage.
- SHAWN, Marvin (1976), *Group Dynamics: The Psychology of small group behavior*, Nueva York, McGraw Hill.
- SHIPILOV, Andrew (2006), "Network Strategies and Performance of Canadian Investment Banks", *Academy of Management Journal*, vol. 49, núm. 3, pp. 590-604.
- SKYRME, David (1999), *Knowledge Networking: Creating the collaborative enterprise*, Oxford, Butterworth-Heinemann.
- SONNENWALD, Diane H. (2007), "Scientific Collaboration", *Annual Review of Information Science and Technology*, vol. 41, núm. 1, pp. 643-681. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/aris.2007.1440410121>.

- STEERS, Richard y Stewart Black (1994), *Organizational Behavior*, Nueva York, Harper Collins College Pub.
- VAN RIJNSOEVER, Frank y Laurens Hessels (2011), "Factors Associated with Disciplinary and Interdisciplinary Research Collaboration", *Research Policy*, vol. 40, núm. 3, pp. 463-472.
- WASSERMAN, Stanley y Katherine Faust (1994), *Social Network Analysis. Methods and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WELLINS, Richard (1992), "Building a Self-Directed Work Team", *Training and Development*, vol. 46, núm. 12, pp. 24-28.
- WILLIAMSON, Ian y Daniel Cable (2003), "Predicting Early Career Research Productivity: The case of management faculty", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 24, núm. 1, pp. 25-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/job.178>
- YNALVEZ, Marcus y Wesley Shrum (2011), "Professional Networks, Scientific Collaboration, and Publication Productivity in Resource-Constrained Research Institutions in a Developing Country", *Research Policy*, vol. 40, núm. 2, pp. 204-216. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2010.10.004>
- ZAHHEER, Akbar y Geoffrey Bell (2005), "Benefiting from Network Position: Firm capabilities, structural holes, and performance", *Strategic Management Journal*, vol. 26, núm. 9, pp. 809-825. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/smj.482>
- ZUCKERMAN, Harriet (1967), "Nobel Laureates in Science: Patterns of productivity, collaboration, and authorship", *American Society Review*, vol. 23, núm. 3, pp. 39-403.

Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa

LUZ ELENA GALLO* | LEÓN URREGO**

Este artículo surge de una investigación documental cuyo objetivo fue identificar las posturas conceptuales sobre la Educación Física presentes en la investigación educativa producida en Colombia entre 1998 y 2012. Se hizo un análisis de contenido de las investigaciones que indagan en el marco de la Educación Física “sobre lo que educa o sirve para educar”. Se identificaron 213 investigaciones educativas desarrolladas en el contexto de la Educación Física y, tras ser analizadas, se identificaron las perspectivas conceptuales (corrientes, tendencias o escuelas de pensamiento) de educación física, de cuerpo y de motricidad, lo que significa un abordaje de los elementos constitutivos de estos campos de investigación. Las conclusiones muestran un predominio de la corriente teórica de la psicomotricidad y la perspectiva conceptual marcada por el deporte, una tendencia educativa moral y la emergencia de nuevas descripciones epistémicas.

This paper is based on documentary research aimed at identifying the conceptual approaches to Physical Education in educational research carried out in Colombia between 1998 and 2012. Analysis was made of the content of research carried out in the context of Physical Education “on what educates or serves to educate”. A total of 213 pieces of educational research relating to Physical Education were identified and analyzed with regard to their conceptual perspectives (currents, tendencies, or schools of thought) on Physical Education, the body, and mobility, representing an approach to the constitutive elements of these fields of research. The conclusions reveal the dominance of the Psychomotricity theoretical current and the conceptual perspective defined by sport, a moral educational trend, and the emergence of new epistemic descriptions.

Palabras clave

Educación Física
Investigación educativa
Cuerpo
Motricidad
Psicomotricidad
Deporte

Keywords

Physical Education
Educational research
Body
Mobility
Psychomotricity
Sport

Recepción: 26 de marzo de 2014 | Aceptación: 18 de junio de 2014

- * Docente titular de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctora en Educación. Integrante del Grupo de Investigación sobre Estudios en Educación Corporal. Líneas de investigación: el cuerpo en la educación, pedagogías y didácticas de la educación del cuerpo. Publicaciones recientes: (2014), “Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica”, *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 1, pp. 197-214; (2012), “Las prácticas corporales en la educación corporal”, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 34, núm. 4, pp. 825-843. CE: luz.gallo@udea.edu.co
- ** Docente de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctor por la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: producción de conocimiento en Educación Física. Publicaciones recientes: (2013), “La conformación de hábitos higiénicos a partir del intercambio estético escolar en la educación física de Colombia en el siglo XIX”, *VIREF Revista de Educación Física*, vol. 2 núm.3, pp. 15-37; (2012), “Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la Educación Física en Colombia”, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 34, núm. 1, pp. 127-148. CE: leon.urrego@udea.edu.co

INTRODUCCIÓN¹

En América Latina es evidente el incremento en la producción de conocimiento académico y científico en el campo de la Educación Física, la recreación y el deporte; esto hace necesario conocer cómo se ha configurado este campo para así interrogar y mapear la historia de su producción académica. Este estado del arte no se limita al análisis bibliográfico o de resúmenes de investigaciones, ni se reduce a hacer inventarios o a la identificación de la producción, ni a la caracterización de la producción académica y científica, como bien lo plantean de manera crítica, entre otros autores, Díaz-Barriga (1990), Ferreira (2002), Jiménez (2006), Romanowski y Ens (2006), González *et al.* (2008), Betti *et al.* (2011) y Cabrera (2013).

Debido a la proliferación de investigaciones y trabajos académicos desde los años noventa, la dispersión y difusa identidad temática en Educación Física plantea la necesidad, en primer lugar, de identificar las investigaciones educativas desarrolladas en este campo; en segundo lugar, de crear un instrumento para organizar, agrupar y clasificar la información existente; y en tercer lugar, de dar sentido a los hallazgos.

La necesidad de conocer sobre el estado de producción de conocimiento en el campo de la educación en Colombia se retoma del Movimiento Pedagógico que a comienzos de la década de los años ochenta dio un viraje a la educación, y que configuró nuevos objetos y problemas de investigación: permitió la consolidación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) a nivel nacional; el reconocimiento de la producción del pensamiento pedagógico nacional en la *Revista Educación y Cultura*; la consolidación de la publicación *Educación y Cultura*, como proyecto cultural de los maestros que da cuenta de la diversidad del

pensamiento pedagógico, y la emergencia de congresos pedagógicos a nivel nacional e internacional (Tamayo, 2006).

Desde la perspectiva descrita, la realidad educativa nacional ha sido creada —en gran medida— por la investigación educativa desarrollada en los últimos años, la cual, antes de ser una comunidad académica (en el sentido de la tradición de las ciencias) logró constituir una dinámica que se evidencia en un conjunto de fuerzas en donde sujetos, prácticas y discursos se tensionan generando ciertas disposiciones. Díaz (1995: 334) propuso

...la noción de *campo intelectual de la educación* como explicación del campo educativo como un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos e intelectuales que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas del campo y un escenario para la recreación de los conflictos del —y con— el campo político.

Aunque se cuenta con una dinámica académica en torno al tema de la investigación educativa en Colombia, la producción de conocimientos sobre la investigación educativa en Educación Física no ha sido atendida. En el contexto latinoamericano se encuentran estudios como el de Cabrera (2013), quien hace un análisis sobre los sentidos y las finalidades atribuidos a la investigación educativa en la década 1992-2002 en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación;² la investigación de Abraham y Rojas (1997), quienes muestran las principales características de la investigación educativa latinoamericana entre 1985 y 1995; y los estudios sobre la investigación educativa en América Latina (Narodowski, 1999; Akkari y Pérez, 1998; Bernstein y Díaz, 1985), los cuales no hacen referencias a estudios relativos a la problemática educativa de la educación física o a la educación del cuerpo escolarizado.

1 El presente artículo es resultado de una investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

2 *Revista de la Educación Superior, Perfiles Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Pese a ello, en Latinoamérica se observan, en la actualidad, tendencias conceptuales, metodológicas, teóricas y disciplinares a partir de las cuales se ha vuelto explícita la producción de discursos en torno a la educación del cuerpo (García, 2013; Matías y Lautaro, 2012; Noyola, 2011; Muñiz, 2010; Gallo, 2009; Hernández y Reybet, 2005).

Dos estudios que por su sistematicidad destacan en América Latina son los realizados por Eisenberg *et al.* (2004) y Eisenberg (2007) sobre el estado del conocimiento de la investigación educativa en Educación Física en México en los periodos 1982-1992 y 1992-2004. Ambos estudios muestran el corpus teórico-conceptual de lo educativo en la Educación Física en función de la producción de conocimientos que la orientan, regulan y legitiman en el campo pedagógico. Dichos estudios muestran un desarrollo epistemológico disperso, polémico y polisémico: educación física, deportiva, motricidad, recreación, somática, recreación y expresión corporal. La Educación Física se relaciona con gimnasia, deporte, juego, expresión corporal y movimiento, lo que evidencia una falta de precisión conceptual; los enfoques predominantes son el deporte y la psicomotricidad; las ideas de cuerpo predominantes devienen del “cuerpo enseñado”, adiestrado, silenciado, sometido, codificado, y se valoran en función de sus eficiencias motrices.

El anterior recuento nos lleva a la necesidad de “saber sobre el fenómeno” con estudios que amplíen el estado del conocimiento del capital académico acumulado en la Educación Física relacionado con la investigación educativa a partir de su entramado constitutivo: educación, cuerpo y motricidad.

MÉTODO

En este estudio se entiende el estado del arte como una investigación documental orientada

al análisis sistemático de la producción de conocimiento científico en investigación educativa sobre la Educación Física en Colombia entre 1998 y 2012. El criterio de selección del periodo de análisis se realizó desde dos líneas de interés: la primera corresponde a las políticas educativas del país, que exigen identificar el capital académico acumulado para ofrecer elementos curriculares al campo, de manera que legitimen y visibilicen el conocimiento producido como criterio ordenador de los planes de formación. La segunda línea de interés obedece a las demandas que se le hacen al campo sobre su reconocimiento propiamente educativo, solicitud expresada de la Expedición Pedagógica Nacional y del Movimiento Pedagógico, que se han convertido en un capital cultural para el país.

Se escogió un diseño mixto, con procedimientos cuantitativos y cualitativos que se conjugaron con la triangulación de los datos al describir e interpretar relaciones. La fase cuantitativa, con un nivel descriptivo, permitió caracterizar el fenómeno en estudio y especificar las propiedades, las características y las tendencias de la información.

La fase cualitativa se asumió con el método de la hermenéutica, que se desplegó en tres momentos: exploración, focalización y profundización. El momento de exploración consistió en la realización del mapeo (o *mapping*) para identificar los escenarios del estudio³ y ubicar las fuentes documentales y actores clave. En el momento de focalización se identificó, organizó, agrupó y clasificó la información documental a través de una ficha de contenido o matriz de análisis, la cual se organizó con los siguientes descriptores: 1) identificación de la fuente consultada; 2) identificación de los aspectos metodológicos de la investigación; 3) caracterización de la investigación; 4) identificación de la concepción epistemológica de la Educación Física; y

3 Universidades e instituciones educativas (escuelas) públicas y privadas, artículos en revistas científicas, libros resultados de investigación, trabajos en eventos como congresos, simposios o coloquios; trabajos de investigación de pregrado, maestrías y tesis doctorales; bases de datos e investigaciones disponibles en las secretarías de Educación y en las instituciones del Sistema Nacional del Deporte; y los reportes de los investigadores en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (COLCIENCIAS).

5) identificación de los procesos pedagógicos y didácticos aplicados a la Educación Física. Para el control de sesgos en el proceso de investigación se realizó una fase preparatoria de los documentalistas y una prueba piloto con la ficha de contenido o matriz de análisis. En el momento de profundización se hizo un análisis categorial siguiendo el proceso del círculo hermenéutico; para la reducción del dato se recurrió a la codificación, la identificación de patrones recurrentes y la categorización.

Fuentes de información y unidad de trabajo. La unidad de trabajo se conformó por 213 documentos que constituyen la fuente primaria hallada sobre investigación educativa en Educación Física, como artículos, libros o capítulos de libro; comunicación o resumen en memorias, documentos telemáticos, tesis, monografías y trabajos de grado.

Plan de análisis y tratamiento de la información. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias utilizando el *software* SPSS (8.0) para los datos resultantes de las preguntas cerradas y un análisis categorial para los datos arrojados por las preguntas abiertas, organizados previamente en una base de datos elaborada en Excel.

El proceso de articulación entre los dos métodos se hizo a través del análisis de los datos, que permitió hallar inferencias cuantitativas y cualitativas; esto permitió su integración y una discusión conjunta. Dicha articulación permitió darle mayor solidez a las inferencias

y un mayor entendimiento del fenómeno de estudio. El manejo de la información cuantitativa permitió observar las recurrencias, regularidades y diferencias de los datos y, con base en ello, se procedió al análisis hermenéutico siguiendo la configuración de conjuntos de códigos a partir del cruce y articulación de datos y análisis categoriales. El proceso de triangulación se hizo de manera múltiple: metodológica, de los datos y de la teoría, lo cual permitió dar cuenta de los criterios de calidad, confianza y autenticidad de los resultados de la investigación.

RESULTADOS

Tendencias temáticas de la investigación educativa en la educación física

Las tendencias temáticas de la investigación educativa se agrupan de acuerdo con las corrientes de la Educación Física. De 213 trabajos analizados, las corrientes que presentan mayor recurrencia educativa son: *psicomotricidad* (19 por ciento), *físico-deportiva* (18 por ciento), *sociomotricidad* (18 por ciento), *expresión corporal* (10 por ciento), *educación física y salud* (10 por ciento), *educación somática* (9 por ciento) y la *ciencia de la motricidad humana* (6 por ciento). Las investigaciones educativas que se realizan dentro del campo de la Educación Física están adheridas al discurso de las Ciencias de la Educación. Las temáticas propiamente educativas se exponen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Corrientes de la Educación Física y su relación con lo educativo en Colombia entre 1998 y 2012

Corriente de la Educación Física	Temas educativos
Psicomotricidad	Aprendizaje motriz, métodos de enseñanza, educación a través del movimiento, educación psicomotriz, educación corporal, educación vivenciada, reeducación del movimiento y la psicocinética como método educativo.
Físico-deportivo	Educación a través del deporte, deporte escolar, valores educativos del deporte, deporte, género e inclusión, enseñanza eficaz, iniciación y formación deportiva.
Sociomotricidad	Aprendizaje de las conductas motrices; el juego como estrategia pedagógica.
Expresión corporal	Métodos de enseñanza, educación postural, educación a través del movimiento expresivo.
Educación física y salud	Educación por medio de la actividad física para la salud; adquisición de hábitos de vida saludables; modificación de estilos de vida; el fin de la educación es la salud.
Educación somática	Educación para un movimiento consciente.
Ciencia de la motricidad humana	Paidomotricidad; motricidad y desarrollo humano; intencionalidad del movimiento.

Desde hace varias décadas la literatura latinoamericana y española ha empleado el término “corrientes” de la Educación Física (Zagalaz, 2001; Blázquez, 2001; Pastor, 1994; During, 1992; Vásquez, 1989; Vaquero, 2005) para significar la relatividad de miradas, las diferencias metodológicas, el ecosistema de contenidos, teorías y actuaciones profesionales. Las corrientes se han constituido en una forma de organización de este campo profesional. En la comunidad académica este término se ha convertido en un codificador que permite organizar cursos, congresos, publicaciones y currículos, entre otros eventos académicos, y que básicamente contiene asuntos de tipo epistemológico, filosófico y principalmente elementos que fundamentan y dan justificación a las diferentes búsquedas académicas, profesionales y científicas que se manifiestan en la Educación Física.

El conocimiento producido sobre la investigación educativa en el campo de la Educación Física no escapa a esta organización taxonómica. Cada corriente narra una cosmovisión de la educación, de ser humano, de cuerpo, de movimiento (motricidad), etc.

Básicamente, es que cada una de las corrientes tiende a *narrar* de un modo peculiar lo que, en un sentido amplio, implica una cultura corporal diferente que se plasma en la búsqueda y desarrollo intencional, mediante la intervención educativa, de capitales distintos (Barbero, 2007: 32).

Aunque el potencial educativo de la Educación Física se encuentra en algunos discursos pedagógicos modernos en John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), en lo que respecta a la perspectiva curricular se ha vinculado con la instrucción técnica, el desarrollo de capacidades y habilidades físicas y la adquisición de técnicas deportivas. A este respecto cabe resaltar que algunos estudios (Kirk, 1990; Gruppe, 1976; Tinning, 1992; Devís, 1996; Taborda de Olivera, 2003) señalan que la Educación Física en la escuela ha sido utilizada con propósitos “poco educativos” debido a que el interés ha sido predominantemente higienista y deportivista; esta tendencia ha implicado que se deje de lado el valor propiamente educativo de este campo y se le inserte en una forma de racionalidad

técnica e instrumental (Kirk, 1990; Arnold, 1991; Tinning, 1992; Sparkes, 1992; Devís, 2012). Pese a ello, en Colombia se encuentran investigaciones que reconocen “lo educativo” de la Educación Física en las corrientes que a lo largo del siglo XX se han ido configurando en este campo del saber.

La educación del cuerpo en la investigación educativa de la Educación Física

En este apartado se presenta el estado de conocimiento de la concepción de cuerpo como un mapa de territorios discursivos, en términos plurales, que conciben, ordenan y definen un determinado orden epistemológico a partir de la revisión de la producción de conocimiento que se ha hecho a través de la investigación educativa en la Educación Física. Para su estructuración recurrimos a las denominaciones comunes que organizan las ciencias sociales y humanas, y las ciencias naturales, para nombrar el cuerpo, con el fin de ordenar, en términos metodológicos, sus concepciones. En su más amplia gama, se sabe que los estudios del cuerpo atraviesan desde las ciencias biomédicas hasta la literatura y las artes; desde la danza hasta el deporte. Aquí se pretende develar la significación que ha tenido el cuerpo en la Educación Física a partir de la investigación realizada en perspectiva educativa que ilustra la densa textura que caracteriza a este campo y la pluralidad al momento de nombrar el cuerpo.

En la Educación Física se encuentran estudios que tratan el cuerpo desde una perspectiva epistemológica plural. Si bien se dice que este campo se ocupa de educar el cuerpo a través del movimiento, llama la atención que de 213 trabajos analizados, 38 por ciento de las investigaciones educativas no se ocupan de estudiar la relación entre cuerpo y educación.

Cuando constatamos las ideas de cuerpo en las investigaciones educativas contemporáneas de la Educación Física, podemos ver que hay una atención al discurso del cuerpo

en sus diferentes formas, lo que está intrínsecamente ligado, en un 62 por ciento, a formas de significación en plural. El cuerpo es un lugar de intersección de significaciones biológicas y socioculturales que lleva, simultáneamente, a considerar el cuerpo como un conjunto de prácticas discursivas que lo constituyen en objeto de saber.

En las investigaciones educativas se encuentra que 37 por ciento se relacionan con una idea de cuerpo en perspectiva antropológica y simbólica entendida de la siguiente manera: cuerpo persona (19 por ciento), cuerpo vivido (13 por ciento), cuerpo expresivo (11 por ciento), cuerpo perceptivo (8 por ciento) y cuerpo como lugar de la existencia (7 por ciento); en síntesis, el cuerpo como un constructo social y cultural.

Cuando se dice que el cuerpo es una construcción social y cultural se asume que no es sólo un dato natural, una evidencia inmediata; se trata más bien de mostrar que el cuerpo inserta al ser humano en el campo simbólico, en el interior de un espacio de relación con el mundo y con los otros. Así, las ideas, los conceptos, los modos de pensar y comportarse, se constituyen en un contexto relativamente particular, porque cada sociedad forja, a su manera, una idea de cuerpo, unos saberes sobre el cuerpo, y le otorga unos sentidos y valores.

La idea del cuerpo como construcción social cuestiona la universalidad de los comportamientos, subraya la relatividad de sus representaciones sociales, y recalca que los usos del cuerpo están comprometidos con redes de significación simbólica. Así, los saberes aplicados al cuerpo son, en primer término, culturales: la manera como se le nombra, el tratamiento en caso de enfermedad, los comportamientos sancionados socialmente, los castigos, las regulaciones, los premios, las representaciones pedagógicas respecto al cuerpo, etc. Cada individuo le da sentido al cuerpo a partir de la visión de mundo de la sociedad en la que vive. Desde el año 2008, en Colombia se pueden encontrar nuevos acercamientos pedagógicos al cuerpo

que hacen una crítica a la idea hegemónica del mismo y a la educación en la Educación Física. Esta disciplina revela un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica (Urrego, 2012; Gallo, 2010; Hurtado, 2008).

Algunas de las investigaciones educativas que se conciben desde la Educación Corporal hacen acercamientos metodológicos a partir de las narrativas corporales, con el interés de estudiar la experiencia vivida como formas de construir sentidos a lo sucedido, vivido o experimentado. A su vez, hacen alusión a la teoría del cuerpo fenomenológico desde el cual es posible rescatar la dimensión de lo vivido, sentido, gozado, pensado y experimentado.

En las investigaciones educativas se encuentra que 11 por ciento hace referencia a la ruta objetivante del cuerpo: cuerpo-órgano (13 por ciento), cuerpo funcional y sistémico (5 por ciento) y cuerpo-materia (1 por ciento). En esta investigación la referencia al cuerpo objetivado alude a la dimensión de la materia, del acto, la presencia y la estructura; este referente se localiza en la concepción de cuerpo que lo asume como una realidad natural, como un sistema-máquina regido por leyes naturales y mecánicas; un cuerpo que se caracteriza por el funcionamiento de sus estructuras. Es la presencialidad física, es la existencia en el mundo físico que se manifiesta, en primera instancia, como materia.

El cuerpo, entendido como un sustrato biológico, se ancla educativamente a fines higiénicos, como una educación de un cuerpo orgánico que se estimula a través de la actividad física para mejorar la salud. En Colombia, el interés de la Educación Física por la salud se remonta a los orígenes de la misma, en el siglo XIX, cuando como asignatura escolar formaba parte de la higiene. “Esta función fue un factor decisivo que influyó tanto para su inclusión dentro del currículo escolar como para su existencia en la mayor parte del siglo XX en el mundo occidental” (Castro, 2007: 17).

La Educación Física conserva la tradición dualista que promueve, ratifica y garantiza

una imagen tradicional del cuerpo: un cuerpo instrumento físico, prescrito, entrenado, desarrollado, óptimo y disciplinado. Se muestra una problemática que ha sido constatada por varios autores: la imagen de una Educación Física parcializada (Camacho, 2003; Castro *et al.*, 2012; Portela, 2006; Gallo, 2010; Moreno y Álvarez, 2010; Cachorro *et al.*, 2010, entre otros). La Educación Física conserva sus anclas y raíces en una forma de ver el cuerpo con cierta conformidad dualista, y sobre ella se configura el conjunto de prácticas y expresiones que determinan su enseñabilidad.

La tendencia hacia lo educativo se relaciona con el aprendizaje del movimiento en perspectiva cognitiva y motriz. Esta reflexión acerca de la noción de cuerpo tiende a nombrar el cuerpo a partir de variables específicas de su materialidad por su condición anatómica, fisiológica y neuronal.

Dado que la Educación Física ha recibido una gran influencia militar, utiliza el ejercicio físico para el disciplinamiento, el castigo y el adiestramiento; la escuela privilegió el control, la vigilancia y el castigo sobre el cuerpo como la forma de encauzar la conducta y enseñar a obedecer y trabajar. “El poder de castigar centrado en lo físico, en el cuerpo, no logra ser desplazado completamente por el ‘régimen médico pedagógico’ y, al contrario, forma toda una amalgama entre el castigo incorpóreo y el castigo corpóreo” (Yarsa y Rodríguez, 2005: 26).

Cuando se indaga en la literatura acerca de las diferentes formas de educación del cuerpo en la Educación Física se encuentran prácticas corporales que en términos educativos buscan su desarrollo (21 por ciento), moldeamiento (16 por ciento), homogenización (11 por ciento), corrección (10 por ciento), normalización (10 por ciento), regulación (7.5 por ciento), entrenamiento (6 por ciento) y disciplinamiento (5 por ciento). Estas formas de educación tienen mayor presencia en la corriente físico-deportiva, la psicomotricidad, la sociomotricidad y en la educación

física y salud. Los hallazgos muestran que la disciplina educa cuerpos sometidos y ejercitados: “este cuerpo que la educación física puede adiestrar responde a los principios de la anatomía y la fisiología, así como a ciertas concepciones de la mecánica del movimiento o a la biomecánica” (Pedraza, 2010: 51).

Por su parte, 13.5 por ciento de las obras que fueron revisadas hacen referencia a formas de educar bajo la idea fenomenológica de la experiencia del propio cuerpo a través de formas de enseñanza como la libre exploración, la resolución de problemas, la experimentación y la vivencia; estas formas se relacionan con la corriente de la expresión corporal y la educación somática.

En este contexto cultural, en las investigaciones educativas predomina una forma de educar que tiende hacia el modelo de cuerpo socialmente objetivado. Así, el principio de rendimiento corporal sigue siendo el motor fundamental de la Educación Física:

La forma de educación del cuerpo que más ha atraído el interés en los estudios de educación y pedagogía es la educación física. Esta asignatura parece comprometer de forma muy directa la entidad que se nos presenta con mayor naturalidad como cuerpo, al menos en el ámbito de la escuela y de las actividades que hacen parte de los planes oficiales de estudio. Este cuerpo que la educación física puede adiestrar responde a los principios de la anatomía y la fisiología, así como a ciertas concepciones de la mecánica del movimiento o a la biomecánica, disciplinas interesadas en conocer el movimiento a partir de sus fundamentos mecánicos y proponer una práctica en la que se optimicen este tipo de resultados (Pedraza, 2010: 51).

La motricidad en la investigación educativa de la Educación Física

La producción de conocimiento generado en el contexto de la Educación Física permite

identificar los siguientes códigos teóricos para el estudio del movimiento corporal: orgánico (biológico, fisiológico), físico (biomecánico), fenomenológico (experiencial, vivido), cognitivista (metamotricidad) y constructivista (dimensión social y cultural).

En Colombia se pueden encontrar distintos matices en la producción de conocimiento sobre el estudio de la motricidad en clave educativa, por ejemplo: dimensión humana (Benjumea, 2010; Jaramillo y Trigo, 2005); campo simbólico e imaginario social (Murcia, 2013); expresión de sentido de la corporeidad (González y González, 2010; Benjumea, 2005; Franco y Ayala, 2011); campo emergente y problemático (Hurtado, 2008) y expresiones motrices como manifestaciones de la motricidad que se realiza con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, preventivo, de mantenimiento, de rehabilitación y de salud, entre otros (Arboleda, 2008; 2010).

En las investigaciones educativas se pueden localizar estudios que hacen una tipología de las expresiones motrices como formas expresivas de la motricidad. El código de clasificación que ocupa el mayor nivel de frecuencia son las expresiones motrices deportivas (22 por ciento), seguido de las expresiones motrices lúdicas (21 por ciento), las expresiones motrices de autoconocimiento (19 por ciento) y las expresiones motrices recreativas (17 por ciento). Con menor frecuencia se encuentran las expresiones motrices de mantenimiento y las expresiones motrices artísticas (cada una con 7 por ciento).

El mayor nivel de frecuencia que se encuentra en las expresiones motrices deportivas busca en clave educativa el desarrollo de valores como autoestima, autonomía y resiliencia. A su vez, esta expresión motriz se utiliza para trabajos de género y deporte, valores y deporte, deporte e inclusión, y deporte y educación, orientado este último en dos perspectivas: formación de valores (deporte educativo) y la formación técnica (iniciación deportiva).

Las investigaciones educativas utilizan la expresión motriz lúdica relacionada principalmente con los juegos y el uso del tiempo libre. La finalidad de estas expresiones motrices está orientada prioritariamente hacia la educación para la salud en términos del bienestar, la creatividad y el ocio.

Las expresiones motrices de autoconocimiento están relacionadas con la educación somática: la biodanza reúne métodos dirigidos hacia el aprendizaje de la conciencia del cuerpo desde la experiencia del propio cuerpo. La finalidad educativa de estas expresiones está orientada hacia la formación de la autoestima asociada con el afecto, la sensibilidad, la comunicación y la conciencia de sí mismo.

Estas expresiones motrices recreativas hacen referencia al juego, al deporte recreativo y a las actividades artísticas. La finalidad educativa está orientada hacia la formación de la autonomía, la creatividad y la capacidad de decidir, es decir, a la seguridad en sí mismo, la independencia, la responsabilidad y el respeto por las diferencias.

Por su parte, las expresiones de mantenimiento están orientadas hacia la educación en salud (el ejercicio físico y la actividad física). Al respecto se encontraron estudios dirigidos hacia la actividad física y salud (hacia la promoción de la salud y la prevención de enfermedades), actividad física y manejo del estrés, actividad física para zurdos y trabajos de actividad física hacia una educación en salud para adultos. La intención educativa de estas expresiones motrices se sitúa en la autonomía, la responsabilidad, el bienestar y la capacidad vital.

Finalmente, se identificaron las expresiones motrices artísticas con una orientación hacia la formación de la afectividad, la comunicación y la conciencia de sí mismo y del otro. En esta perspectiva también se encuentran estudios que toman como eje de análisis las vivencias corporales experimentadas a través las formas de expresión artístico-corporal desde relatos autobiográficos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se encontró un mayor predominio en la investigación educativa de la psicomotricidad y la corriente físico-deportiva, hallazgos que se corroboran con estudios como el estado de arte realizado en México entre 1992-2003 por Eisenberg (2007). A pesar de la crítica psicologista y dualista que fundamenta el enfoque psicomotriz, y de que sus planteamientos se incardinan en el campo de las Ciencias de la Educación y en la terapia, esta corriente logra darle un giro a la concepción de la Educación Física en el contexto educativo como alternativa de enseñanza, particularmente en España y Latinoamérica.

Por su parte, la presencia de la corriente físico-deportiva en las investigaciones educativas no queda reducida a explicaciones técnicas sino a códigos morales desde el discurso de los valores, lo cual presenta una alta influencia del discurso del deporte educativo de J.M. Cagigal, como bien lo señala el estudio de Gallo (2010) e investigaciones que tratan acerca de la psicología del deporte y sobre su valor educativo (Culver *et al.*, 2012). También hay investigaciones críticas desde la década de los setenta y ochenta (Bracht, 2000; Almeida *et al.*, 2012) que señalan la necesidad de repensar la relación hegemónica entre Educación Física y deporte, porque en vez de destacar la función social de la Educación Física, en las clases, lo que se impone es el deporte.

Si bien el enfoque de la ciencia de la motricidad humana tuvo menor frecuencia en este estudio, un análisis de contexto señala que en Colombia sólo la Universidad del Cauca y la Universidad de Antioquia fueron las instancias académicas donde tuvo mayor acogida (Hurtado, 2008 y Benjumea, 2005). El estudio de Eisenberg (2007: 64) sostiene que “la influencia de la ciencia de la motricidad humana se extiende en el vocabulario de corrientes innovadoras en el área de la Educación Física en países como Francia, España, Portugal,

Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, México, Argentina y otros”.

En el periodo del estudio —entre 1998 y 2012— las investigaciones educativas en Educación Física tienden hacia una educación moral, es decir, lo educativo tiene una alta correspondencia con la adquisición de hábitos morales; esta tendencia también se encuentra en los discursos de la Educación Física en la escuela del siglo XIX (García, 2004). Una hipótesis plausible es que la importancia pedagógica de la Educación Física radica en el ámbito de la educación moral.

Al analizar las condiciones históricas, y pese a las múltiples posibilidades de re-conceptualización y re-contextualización que ha tenido la Educación Física en el campo de la formación pedagógica, con el estado de conocimiento realizado en Colombia se da cuenta de las tendencias, tensiones, limitaciones y restricciones que tienen las investigaciones articuladas al debate pedagógico y educativo; este aspecto también se evidencia en el estudio “Estado del conocimiento sobre la investigación educativa en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal”, realizado en México entre 1992-2004 (Eisenberg, 2007). En Brasil encontramos el estudio “Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras” (Betti *et al.*, 2011), una de cuyas conclusiones es la necesidad de propiciar

una mayor investigación en los ámbitos de la enseñanza en la formación de los docentes.

La mayoría de estados del arte o estados de conocimiento en Educación Física presentan la tendencia que encauza el campo hacia el entrenamiento deportivo, la fisiología del ejercicio, la biomecánica deportiva, la actividad física y salud, el control y aprendizaje motor, la psicología del deporte, la gestión y la recreación. Así lo demuestra el “Estado del arte en las ciencias de la actividad física y el deporte”, realizado por Reina (2010) a partir de las ponencias presentadas en un congreso internacional realizado en España. A su vez, se encuentran matrices teóricas que exponen las clasificaciones epistemológicas que se utilizan en la producción de conocimiento en la Educación Física, y se reclama una mayor precaución en el uso de estos enfoques en los debates epistemológicos del área (Almeida *et al.*, 2012).

Ahora bien, los contextos internacionales igualmente manifiestan problemáticas similares con respecto a la dispersión y difusa identidad de temáticas; esto puede verse reflejado en los trabajos de Eisenberg (2007) y Reina (2010), en los cuales se evidencia una multiplicidad de conceptos asociados al campo de la Educación Física, lo cual da cuenta de las debilidades en la identidad académica y, al mismo tiempo, de la imperativa necesidad de constitución y estatus académico.

REFERENCIAS

- ABRAHAM, Mirtha y Alfredo Rojas (1997), “La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, núm. 312, pp. 21-42, en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1997/re312/re312_03.html (consulta: 12 de octubre de 2013).
- AKKARI, Abdeljalil y Soledad Pérez (1998), “Investigación educativa en América Latina”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 6, núm. 7, pp. 1-5, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/545/668> (consulta: 21 de octubre de 2013).
- ALMEIDA, Felipe, Valter Bracht y Alexandre Vaz (2012), “Classificações epistemológicas na educação física: redescrições...”, *Movimento*, vol. 18, núm. 4, pp. 241-263, en: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27727/23457> (consulta: 4 de diciembre de 2013).
- ARBOLEDA, Rubiela (2004), “Las expresiones motrices en América Latina en la tensión global-local. Una apuesta desde la corporeidad, en el marco de la modernidad reflexiva”, *Revista Apunts*, núm. 78, pp. 91-97, en: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=241> (consulta: 30 septiembre de 2012).

- ARBOLEDA, Rubiela (2010), "Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: una reflexión desde las experiencias significativas", *Educación Física y Ciencia*, vol. 12, núm. 1 pp. 13-23, en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv12a02/2719> (consulta: 4 de noviembre de 2013).
- ARNOLD, Peter (1991), *Educación física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata.
- BARBERO, José (2007), "Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar", *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, vol. 1, núm. 4-5, pp. 21-38, en: http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4_5_barbero_2.pdf (consulta: 30 septiembre de 2012).
- BENJUMEA, Margarita (2005), *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar*, Armenia (Colombia), Kinesis.
- BENJUMEA, Margarita (2010), *La motricidad como dimensión humana. Un enfoque transdisciplinar*, España-Colombia, Léeme.
- BERNSTEIN, Basil y Mario Díaz (1985), "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 105-153.
- BETTI, Mauro, Osvaldo Ferraz y Luiz Dantas (2011), "Educação física escolar: estado da arte e direções futuras", *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, vol. 25, núm. especial, pp. 105-115, en: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/11.pdf> (consulta: 10 septiembre de 2013).
- BLÁZQUEZ, Domingo (2001), *La educación física*, Barcelona, Inde.
- BRACHT, Valter (2000), "Esporte na escola e esporte de rendimento", *Movimento*, vol. 6, núm. 12, XIV-XXIV, en: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504/1148> (consulta: 4 de marzo de 2013).
- CABRERA, Dulce María (2013), "La investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas 1992-2002. Asignaciones de sentido", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 142, pp. 108-125, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42578/38685> (consulta: 30 de enero de 2014).
- CACHORRO, Gabriel, Aldo César, Martín Scarnatto y Juan Villagrán (2010), "La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales", *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 31, núm. 3, pp. 43-58, en: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v31n3/v31n3a04> (consulta: 30 de noviembre de 2013).
- CAMACHO, Hipólito (2003), *Pedagogía y didáctica de la educación física*, Armenia (Colombia), Kinesis.
- CASTRO, Julia (2007), "Los paradigmas sobre el proceso salud-enfermedad y sus consecuencias en la educación para la salud", en Diana Cevallos y Nery Molina (eds.), *Educación corporal y salud: gestión, infancia y adolescencia*, Medellín, Funámbulos editores/Universidad de Antioquia, pp. 13-28.
- CASTRO, Julia, Leidy Martínez y Beatriz Chaverra (2012), "La investigación en pedagogía y didáctica aplicada a la educación física", *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 3, pp. 411-428, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2193> (consulta: 30 de octubre de 2013).
- CULVER, Diane, Wade Gilbert y Andrew Sparkes (2012), "Qualitative Research in Sport Psychology Journals: The Next Decade 2000-2009 and Beyond", *The Sport Psychologist*, vol. 26, núm. 2, pp. 261-281, en: <http://journals.humankinetics.com/tsp-back-issues/tsp-volume-26-issue-2-june/qualitative-research-in-sport-psychology-journals-the-next-decade-2000-2009-and-beyond> (consulta: 10 de noviembre de 2013).
- DEVÍS, José (1996), *Educación física, deporte y currículum*, Madrid, Visor.
- DEVÍS, José (2012), "La investigación sociocrítica en la educación física", *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. especial 1, pp. 125-153, en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38nespecial/art08.pdf> (consulta: 13 de noviembre de 2013).
- DÍAZ, Mario (1995), "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 332-366.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1990), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU-UNAM, col. Cuadernos del CESU, núm. 20.
- DURING, Bertrand (1992), *Las crisis de las pedagogías corporales*, Málaga, Unisport/Junta de Andalucía.
- EISENBERG, Rose (coord.) (2007), *Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004*, tomo II, núm. 12, México, Grupo Ideograma Editores.
- EISENBERG, Rose, Vanny Cuevas, María Torres, Marcario Molina, Grisel Rodríguez, Gisela Santiago, Hilde Aquino, Miguel Dávila y Juana Jiménez (2004), *Manual para aplicar la guía de análisis para realizar el estado del conocimiento sobre la investigación educativa en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación y expresión corporal 1992-2003*, México, UNAM.
- FERREIRA, Norma (2002), "As pesquisas denominadas estado da arte", *Educação & Sociedade*, vol. 23, núm. 79, pp. 257-272, en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> (consulta: 15 de noviembre de 2013).
- FRANCO, Alejandra y José Ayala (2011), "Aportes de la motricidad en la enseñanza", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 7, núm. 2, pp. 85-119, en: <http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/>

- Latinoamericana7(2)_6.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2012).
- GALLO, Luz E. (2009), "El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal", *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, pp. 231-242, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es (consulta: 12 de noviembre de 2011).
- GALLO, Luz E. (2010), *Los discursos de la educación física contemporánea*, Armenia (Colombia), Kinesis.
- GARCÍA, Carmen (2004), "Las recreaciones en la educación física. Una experiencia estética de hábitos de vida moral. Medellín 1800-1850", *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 23, núm. 2, pp. 21-40, en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/2052/1698> (consulta: 2 de noviembre de 2011).
- GARCÍA, Carmen (2013), "El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal", *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 2, pp. 329-342, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2669/3240> (consulta: 20 de enero de 2014).
- GONZÁLEZ, Aída y Clara González (2010), "Educación física desde la corporeidad y la motricidad", *Hacia la Promoción de la Salud*, vol. 15, núm. 2, pp. 173-187, en: [http://promocionalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista15\(2\)_12.pdf](http://promocionalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista15(2)_12.pdf) (consulta: 20 de marzo de 2013).
- GONZÁLEZ, Sixto, Pedro Gil, Onofre Contreras y Juan Pastor (2008), "Propuesta de formación permanente del profesorado de educación física sobre deportes de invasión", *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 121, pp. 97-124, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a5.pdf> (consulta: 2 de marzo de 2014).
- GRUPPE, Ommo (1976), *Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física*, Madrid, Instituto Nacional de Educación Física.
- HERNÁNDEZ, Adriana y Carmen Reybet (2005), "Cuerpo y currículo. Prácticas discursivas en el campo de la educación física", *La Aljaba*, vol. 9, segunda época, pp. 91-103, en: http://www.cihuatl.pueg.unam.mx/pinakes/userdocs/assusr/A2/A2_262.pdf (consulta: 2 de noviembre de 2013).
- HURTADO, Deibar (2008), "Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo", *Educação e Sociedade*, vol. 29, núm. 102, pp. 119-136, en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf> (consulta: 22 de noviembre de 2013).
- JARAMILLO, Luis y Eugenia Trigo (2005), "La corporeidad de América Latina: ideas para un currículo en motricidad y desarrollo humano", *Revista iedRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-12, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004921&orden=68689&info=link> (consulta: 2 de noviembre de 2012).
- JIMÉNEZ, Absalón (2006), "El estado del arte en la investigación en Ciencias Sociales", en Absalón Jiménez y Alfonso Torres Carrillo (comps.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- KIRK, David (1990), *Educación física y curriculum*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MATÍAS, Emiliano y Eduardo Lautaro (2012), "Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física", *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. especial 1, pp. 67-87, en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38nespecial/art05.pdf> (consulta: 22 de noviembre de 2012).
- MORENO Alberto y Nidia Álvarez (2010), "Creencias del profesorado universitario de Educación Física en relación a los conceptos de cuerpo y salud", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 159-175, en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art09.pdf> (consulta: 22 de agosto de 2012).
- MUÑOZ, Elsa (coord.) (2010), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*, México, Antrophos.
- MURCIA, Napoleón (2013), "La motricidad. Expresión simbólica e imaginaria", en Deibar Hurtado y Napoleón Murcia (coords.), *Motricidad. Escenarios de debate*, Armenia (Colombia), Kinesis, pp. 21-52.
- NARODOWSKI, Mariano (1999), "La investigación educativa en América Latina: una respuesta a Akkari y Perez", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, núm. 2, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/574> (consulta: 12 de marzo de 2013).
- NOYOLA, Gabriela (2011), *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, col. Horizontes educativos.
- PASTOR, José Luis (1994), *Psicomotricidad escolar*, Alcalá, Universidad Alcalá de Henares.
- PEDRAZA, Zandra (2010), "Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática", *Calle 14*, vol. 4, núm. 5, pp. 44-57, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=287663> (consulta: 13 de abril de 2013).
- PORTELA, Henry (2006), *Los conceptos en la Educación Física*, Armenia (Colombia), Kinesis.

- REINA, Raúl (2010), "Estado del arte en las ciencias de la actividad física y del deporte a través del VI congreso internacional de la AECD: perspectivas científicas y organizativas", *Motricidad. European Journal of Human Movement*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-30, en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3350949.pdf> (consulta: 23 de abril de 2012).
- ROMANOWSKI, Joana y Romilda Ens (2006), "As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação", *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, núm. 19, pp. 37-50, en: <http://www.re-dalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> (consulta: 3 de febrero de 2014).
- SPARKES, Andrew (1992), "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas de proceso de cambio en la Educación Física", en José Devis y Carmen Peiró (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, Inde, pp. 251-266.
- TABORDA de Oliveira, Marcus Aurelio (2003), "Prácticas pedagógicas de la educación física en los tiempos y espacios escolares: ¿la corporalidad como término ausente?", en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (eds.), *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas*, La Plata, Al Margen, pp. 153-177.
- TAMAYO, Alfonso (2006), "El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía)", *Revista HISTEDBR Online*, vol. 24, pp. 102-113, en: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf (consulta: 1 de febrero de 2012).
- TINNING, Richard (1992), *La educación física: la escuela y sus profesores*, Valencia, Universidad de Valencia.
- URREGO, León (2012), "Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la educación física en Colombia", *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 34, núm. 1, pp. 127-148, en: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a10> (consulta: 12 de febrero de 2013).
- VAQUERO, Ángela (2005), "La formación del profesorado de educación física: algunas cuestiones", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 7, pp. 35-41, en: http://www.retos.org/numero_7_8/frame7-5.html (consulta: 9 de noviembre de 2013).
- VÁSQUEZ, Benilde (1989), *La Educación Física en la educación básica*, Madrid, Gymnos.
- YARSA, Alexander y Lorena Rodríguez (2005), "Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: disciplinamiento y docilización de 'corporalidades anormales' en Colombia, 1920-1940", *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 24, núm. 2, pp. 11-28, en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/issue/view/216/showToc> (consulta: 19 de noviembre de 2013).
- ZAGALAZ, María Luisa (2001), *Corrientes y tendencias de la Educación Física*, Barcelona, Inde.

H O R I Z O N T E S



Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina

ALEJANDRO VASSILIADES*

Este artículo analiza cómo la docencia en Argentina ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones que pugnaron por fijarla a diversos sentidos. Como significante abierto y no definido *a priori*, se constituyó en un campo de disputas y conflictos. Este trabajo presenta una discusión respecto del modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente en dicho país y configuraron una trama compleja e inestable; se analizan sus inscripciones en cuatro momentos: el fundacional del magisterio, el de la última dictadura, el de las reformas de la década de 1990, y el de las políticas educativas desarrolladas en los últimos diez años. Estos periodos resultan momentos de fuerte condensación de debates en torno de esta articulación. El análisis se nutre de aportes metodológicos provistos por el análisis político del discurso y de investigaciones del campo del trabajo docente y la política e historia de la educación.

This paper analyzes how teaching in Argentina has been a point of entry for many different meanings that sought to lay claim to it. As an a priori open, undefined signifier, it was constituted in a field of disputes and conflicts. This paper presents a discussion on the way in which teaching work and educational equality were historically connected in this country and shaped a complex and unstable weave of meaning. This is analyzed in four key moments: the foundation of the teaching body, the last dictatorship, the reforms of the 1990s, and the education policies developed over the past decade. These are moments in which the debate about this linkage comes to a head. The analysis is enriched by methodological contributions provided by the political analysis of discourse, and by research into the field of teaching work and the politics and history of education.

Palabras clave

Trabajo docente
Igualdad de educación
Discursos
Política educativa
Historia de la educación

Keywords

Teaching work
Educational equality
Discourses
Education policy
History of education

Recepción: 21 de abril de 2014 | Aceptación: 30 de noviembre de 2014

- * Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Líneas de investigación: historia de las regulaciones del trabajo de enseñar; las políticas docentes y las posiciones de maestros y profesores frente a las desigualdades sociales y educativas. Publicaciones recientes: (2014), "Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones y construcciones de sentido en la conformación de sujetos educativos", *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 6, núm. 10, pp. 109-126; (2013), "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la 'carencia' cultural y afectiva", *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 10, núm. 20, en: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/348>. CE: alevassiliades@gmail.com

INTRODUCCIÓN: EL TRABAJO DE ENSEÑAR COMO TERRITORIO DE DISPUTAS DE SIGNIFICADO

A lo largo y a lo ancho de América Latina, el trabajo de enseñar se ha constituido históricamente como un territorio dinámico y atravesado por disputas por su significado. Aunque con tradiciones pedagógicas diversas en cada uno de nuestros países, la docencia estuvo organizada en torno de un elemento común: ser uno de los principales puntos de lucha para definir los sentidos en torno del trabajo de maestros y profesores y la escolarización en general. Diversos sujetos del campo pedagógico han sido siempre parte de estos conflictos: los Estados nacionales, las instancias provinciales-estadales y municipales, los sindicatos docentes, las administraciones de los sistemas educativos, los investigadores y pedagogos, los movimientos sociales y docentes, los organismos internacionales, el sector privado, y las familias, entre otros.

La perspectiva del *análisis político del discurso* desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985) permite considerar estos procesos en el contexto de cómo los discursos están inextricablemente ligados a la producción de sentidos para intervenir sobre la indeterminación de lo social. Esta tarea, como empresa “imposible”, justamente habilita la posibilidad de la política en el plano de la producción y circulación de significados que disputan con otros el sentido de ciertos significantes (Laclau, 1993). Dado que la hegemonía ya no está restringida al plano de las luchas de clase, sino que constituye un proceso que atraviesa el conjunto de la trama social, y que se procesa en diversos puntos (Laclau y Mouffe, 1985), sería posible postular que los discursos acerca del trabajo docente se constituyen en aquellas producciones de significado que procuran establecer, provisoria y precariamente, los sentidos de la tarea de enseñar (Southwell, 2007), subordinando,

resistiendo o incorporando otros intentos similares.

Para el caso de Argentina, al igual que para el de varios países de la región, considerar cómo se articularon el trabajo de enseñar y las nociones de igualdad educativa —también atravesadas por luchas por su significación— constituye una aproximación fructífera al análisis de las disputas en torno de la fijación de sentidos acerca de la tarea de maestros y profesores. Asimismo, estos procesos están íntimamente ligados a cómo estos sujetos configuran posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) que organizan su trabajo cotidiano y desde las que interpretan, problematizan e imaginan posibles resoluciones a situaciones situadas en el plano de la desigualdad.

En este artículo me propongo presentar una discusión en torno del modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente en Argentina y configuraron una trama compleja e inestable; se analizan sus inscripciones particulares en cuatro momentos: el momento fundacional del magisterio, el periodo de la última dictadura, el de las reformas de la década de 1990, y el correspondiente a las políticas educativas desarrolladas en los últimos diez años. Estos periodos fueron seleccionados en tanto momentos de fuerte condensación de debates en torno de esta articulación. El análisis se nutrirá de una serie de aportes conceptuales y metodológicos aportados por el análisis político del discurso, y de investigaciones desarrolladas en el marco del campo de la formación y el trabajo docente, y la política e historia de la educación en la región.

EL TRABAJO DOCENTE HACIA FINES DEL SIGLO XIX EN ARGENTINA: SENTIDOS EN TORNO DE LA IGUALDAD Y LO COMÚN

En el caso de Argentina, el trabajo docente se fue constituyendo en un tema de política pública a medida que, hacia fines del siglo XIX,

se configuraba y expandía la escolarización de la población, y conforme el Estado asumía la formación y la regulación laboral del magisterio. Éste se convirtió, así, en una “profesión de Estado”, que dejó atrás el carácter “libre” que había tenido en las décadas anteriores (Birgin, 1999). Este movimiento implicó la asunción de una posición preponderante por parte del Estado en la definición de sentidos acerca de la docencia que impregnaron los modos en que los docentes asumieron y vivieron su tarea. En este proceso ha ocupado un lugar principal el normalismo, como uno de los discursos pedagógicos más importantes en la configuración del trabajo de enseñar en Argentina. En efecto, el normalismo articuló un conjunto de significaciones que interpelaron decisivamente a los docentes, complejizaron estas dinámicas dotándolas de otros elementos, y tornaron el campo pedagógico en un espacio altamente dinámico (Pineau, 1997; Southwell, 2008).

Estas interpelaciones produjeron reglas para el trabajo docente que, fundamentalmente, procuraron asociar los procesos de escolarización a la realización de los intereses sectoriales de los grupos en el poder (Alliaud, 1993). Las dinámicas de expansión de la escolarización y de estatización de la educación en Argentina (Southwell, 2009) fueron acompañadas de las políticas de formación docente, orientadas especialmente a la preparación de agentes que llevaran adelante la misión civilizatoria asignada a la “educación común”: moralizar a la población en relación a promover la adopción de modos de ser y de estar propios de la “civilización”, como vía para abandonar los peligros de la “barbarie” y así alcanzar mejores condiciones para la consolidación estatal. La asunción de tal misión poseía un importante cariz religioso: ser docente implicaba responder a un llamado interior y asumir una tarea abnegada (Birgin, 1999) ligada a la inculcación de pautas de comportamiento que favorecieran el gobierno de la población y promovieran la eliminación de sus formas culturales previas.

Estos significados en circulación fueron apropiados de modos diferentes por los sujetos docentes. El normalismo no supuso un conjunto unívoco de sentidos para las tareas de enseñar, sino posiciones diferentes a su interior, tales como los “normalizadores” y los “democrático radicalizados”, que los disputaron (Puiggrós, 1990). Estas luchas al interior del campo del trabajo docente implicaron diversas fijaciones del sentido del ideal igualitario de la escolarización que los docentes eran convocados a sostener: mientras que las posiciones democrático-radicalizadas afirmaron la formación de la ciudadanía y el desarrollo de una disposición ética como parte central de la docencia, quienes se enrolaron en las premisas normalizadoras asociaron la igualdad a la homogeneización y el borramiento de la “barbarie” como condición para imponer formas culturales presuntamente superiores.

Con el progresivo triunfo de las posiciones normalizadoras se fue configurando, al interior del normalismo, una noción de igualdad que se tornó equivalente a la idea de homogeneización de grupos heterogéneos (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Esta articulación se tradujo en la premisa de erradicar aquello del orden de lo diferente y lo particular que se distinguiera de los principios y valores “nacionales” y “comunes” de los grupos en el poder, que eran los que se procuraba imponer a través de la escolarización (Pineau, 1997). Así, el movimiento de inclusión de una escuela pública y universal —planteado en términos de acceso al conjunto de la población y acompañado de la promesa de ascenso social— se combinó con un fuerte sesgo excluyente en el trabajo con las diferencias culturales.

La posterior circulación de vertientes del positivismo en Argentina promovería nuevos marcos interpretativos —presuntamente científicos— y reglas para el trabajo docente, en especial vinculadas a plantear la homogeneización de los sujetos como una tarea igualitaria, promotora de lo “común”, y como modo de combatir las desigualdades sociales

y escolares, superpuestas a las diferencias culturales asociadas a las ideas de normalidad y anormalidad, y salud y enfermedad (Puiggrós, 1990). Con el despliegue de esta pedagogía de carácter normalizador se configuran vínculos autoritarios y civilizatorios entre docentes y alumnos (Dussel, 2004). Así, la trama que se configuró entre escolarización e igualdad albergó la posibilidad de otros futuros y el ascenso social para los sujetos, al tiempo que promovió dinámicas discriminatorias y coloniales que tensionaron el desarrollo del normalismo en Argentina a lo largo del siglo XX.

EL PERIODO DE LA ÚLTIMA DICTADURA: REFORMULACIONES DE LOS VÍNCULOS ENTRE TRABAJO DOCENTE, ESCOLARIZACIÓN E IGUALDAD

La última dictadura (1976-1983) constituye sin dudas el periodo más trágico y macabro en la historia argentina. Persecuciones, secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas de personas y apropiaciones ilegales de recién nacidos configuran sólo aquello que las palabras pueden describir de lo que implicó el sangriento terrorismo de Estado; un terrorismo que llevaron a cabo fuerzas militares y policiales con el consentimiento y apoyo de parte de la sociedad civil, y de algunos sectores políticos y eclesiásticos. Como varios trabajos han mencionado (Novaro y Palermo, 2004; Sidicaro, 2004), el golpe de 1976 estuvo precedido por una crisis a partir de la cual la intervención militar construyó un escenario de “caos terminal”, “desborde”, “disolución nacional”, frente al que dicha intervención se presentó como garante del orden y la unidad de la nación.

La dictadura argentina asumió así un proyecto pretendidamente “refundacional” (Pineau, 2006; Southwell, 2004): no se trataba de un nuevo periodo de gobierno, sino del intento de inaugurar un nuevo orden a partir de la producción de cambios irreversibles en la economía, el sistema institucional, la educación, la cultura y la estructura social,

partidaria y gremial. Ello implicaba transformar de raíz la sociedad, el Estado y la política en el país, y se erradicaba la agresión “subversiva”. Para ello, la dictadura estableció que su combate debía no sólo librarse en el terreno militar en sentido estricto, sino especialmente en el campo cultural y educativo, razón por la cual se desarrollaron acciones específicas en relación a los docentes.

Las iniciativas desplegadas por la dictadura argentina no sólo tuvieron que ver con un intento de “re-moralizar” una sociedad “enferma”, sino que también implicaron una serie de medidas tendientes a resolver una supuesta “crisis” del sistema educativo; a través de estas iniciativas el régimen participó en los debates de la época acerca de la necesidad de la “modernización educativa” (Pineau, 2006) y disputó sus sentidos con otras propuestas. La premisa de la “modernización” atravesó el discurso pedagógico dictatorial, y desde ahí se impulsó un conjunto de medidas tendientes a introducir cambios en el sistema educativo y a redefinir los términos en que se articulaban escolarización, trabajo docente, y las nociones de lo común y lo igualitario. En este sentido, la dictadura fue efectiva en su intervención en un debate que la precede y la excede, y que daba cuenta del agotamiento preexistente de ciertos significados para la educación escolar, al tiempo que instalaba una determinada forma de procesar la “modernización educativa”; todo ello tendría importantes consecuencias más allá del fin del régimen, por su impacto en los sentidos que organizaron la escolarización y las políticas educativas desde la vuelta a la democracia en adelante.

Una vía interpretativa posible es considerar que la propuesta de modernización desplegada por la dictadura se organizó en torno de la idea de que era necesario adaptar el trabajo docente a las demandas del entorno. Esta premisa se articuló con la propuesta de redefinir la estructura del sistema educativo y el papel del Estado respecto de la escolarización. En efecto, para la dictadura resultaba

necesario proceder a descentralizarla como modo de aproximarla más adecuadamente a las necesidades y requerimientos de la comunidad local. Asimismo, se impulsaron modificaciones en el currículo escolar para adecuar a las instituciones educativas a los requerimientos del mercado ocupacional. Además, las reformas educativas desplegadas por la última dictadura argentina tuvieron como una de sus consignas centrales la adecuación de la escolarización a los intereses y necesidades de los alumnos (Pineau, 2006; Vassiliades, 2008).

Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía “modernizarse” un sistema educativo “en crisis”. Se desarrollaron relecturas y resignificaciones de elementos del activismo impulsado décadas atrás por el movimiento de la Escuela Nueva, que contribuyeron discursivamente a profundizar la crítica a la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar. Uno de los elementos que se incorporó fue el planteo de la existencia de una educación “tradicional” que representaba un fuerte obstáculo para el desarrollo de la educación esperable, conveniente, correcta y deseable. La superación de la enseñanza “tradicional” posibilitaría que la escolarización se adecuara de mejor modo a las “capacidades” y supuestos intereses individuales de los alumnos, pilar de la propuesta modernizadora de la dictadura. Si el sistema de instrucción pública en Argentina había comenzado a mostrar signos de crisis luego de mediados de siglo, las narrativas de la inclusión homogeneizante y la igualdad parecen haber sido dos elementos a través de los cuales se expresó el punto culminante de dicho agotamiento durante la última dictadura. En la crítica a esas premisas se estructuraría una parte importante de una propuesta reformista que reconfiguraría la especificidad de lo público, lo común y lo igualitario en el campo de la educación escolar.

La “adecuación al entorno” implicaba también que la escuela considerara las

necesidades y potencialidades (“madurativas”) de los alumnos (Pineau, 2006). La espera de las conductas que darían cuenta de que la llamada “maduración” se había producido implicaba la cancelación de todo tipo de intervención docente, en tanto ello supondría un obstáculo para la construcción de una escolarización adaptada a las “potencialidades” individuales del alumno; si las “capacidades” del alumno eran consideradas insuficientes, la respuesta probablemente era una mayor estadía en los primeros grados de la escolarización.

En este contexto, la producción de significaciones respecto de la docencia instalaba una marcada ruptura con el accionar homogeneizante al que se la había asociado en los momentos iniciales de su configuración histórica. Aunque con un proceder avasallante respecto de las diferencias, este trabajo se había caracterizado por hacer algo con ellas y por producir un horizonte de igualdad y de lo común que, aunque inevitablemente ligado a intereses sectoriales, instalaba la idea de que el paso por la escuela producía otros futuros. Si la escuela pública en nuestro país había supuesto muchas veces el avasallamiento de formas culturales consideradas subalternas, también lo había sido de las diferentes situaciones de origen de las que partían los sujetos. La escuela configurada bajo la narrativa de la igualdad era disciplinadora a la vez que inclusiva, legitimadora de un orden establecido a la vez que constructora de ciudadanía (Southwell, 2006).

En este sentido, la inscripción de la premisa de adecuar la escuela a los intereses y “capacidades” del alumno como posibilidades individuales se asentó sobre la crítica al cariz homogeneizador de la escolarización en nuestro país, deslegitimando la idea de igualdad asociada a él por haber desconocido y pretendido anular las diferencias particulares. Resulta aquí importante detenerse en los efectos de esta operación: los sentidos involucrados en estas regulaciones supusieron un

quiebre en las articulaciones entre educación escolar e igualdad, conjuntamente con un desvanecimiento de lo común como aquello característico de la experiencia escolar, quedando éste reducido solamente a la difusión de premisas del régimen antes analizada.

En este sentido, la escolarización no sólo se privatizó por el importante incremento de las escuelas privadas, sino por el crecimiento de la idea de que la educación escolar es un problema particular e individual, y no una responsabilidad social y colectiva (Braslavsky, 1986; Southwell, 2006). La producción discursiva de la modernización trastocó la idea de que lo que da cuenta de una buena escuela es lo que ofrece, y desplazó esta autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las familias, de los ritmos de aprendizaje de los alumnos (Pineau, 2007). En ese sentido, el planteamiento de adecuar el sistema educativo a las necesidades y “capacidades” individuales diluyó el carácter público y común de la escolarización; además, construyó posiciones docentes alejadas de la tarea de transmisión cultural y asociadas al desempeño de papeles técnicos, supuestamente neutrales, que promovieran la maduración pretendidamente individual de los estudiantes. De este modo, la modernización dictatorial tuvo, entre sus principales efectos, una redefinición de las relaciones entre escolarización e igualdad que trascendería la caída del régimen, cancelando una serie de discusiones de la época en torno de cómo construir formas de autoridad docente no autoritarias y asociadas a la transmisión cultural, habilitantes de otros horizontes de futuro para los estudiantes escolares. En síntesis, la última dictadura inauguró un movimiento de deslegitimación y expulsión de la igualdad de la trama discursiva de la escolarización y el trabajo docente que posteriormente se profundizó mediante iniciativas enmarcadas en las reformas de la década de 1990. Sobre ellas me detendré a continuación.

ESCOLARIZACIÓN, TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD EN EL MARCO DE LAS REFORMAS DE LA DÉCADA DE 1990: LA AFIRMACIÓN DE LÓGICAS PARTICULARISTAS

Las políticas educativas implementadas durante la década de 1990 en Argentina profundizaron la dilución de la igualdad como sentido asociado a la escolarización, al tiempo que fortalecieron la idea de que la educación es un problema y responsabilidad particular; estos significados —como he intentado mostrar— se habían condensado específicamente en el periodo de la última dictadura.

Estos procesos se dieron en el marco del llamado “Consenso de Washington”, desde el que se apeló a la desregulación, desresponsabilización y subsidiariedad estatal, entendiendo por esta última la promoción —y en algunos casos, el sostenimiento público estatal— de la actividad privada en el campo educativo; es decir, se enfatizó la primacía del mercado como criterio organizador de las definiciones de política educativa (Tiramonti, 2001). En la década de 1990, la educación escolar constituyó una de las dimensiones de la reforma del Estado en América Latina, desde la que se sancionaron leyes educacionales que siguieron las orientaciones dominantes, impulsadas por los organismos financieros multilaterales, como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial.

En este contexto, el énfasis en la “calidad” de la educación de acuerdo a criterios mercantiles, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la promoción de una mayor “autonomía” de la escuela y sus agentes, la ampliación de la cobertura escolar, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia, la modernización curricular, el desarrollo profesional docente y la focalización en los sectores sociales más postergados conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron (Birgin, 2000; Feldfeber, 2000).

Así, el Estado fue desplazado del papel fundamental que había tenido en la organización societal, y que había desempeñado a lo largo de la modernidad, a favor de la racionalidad del mercado, esto es, tendiente a orientar los procesos y dinámicas de acuerdo a las exigencias de la competitividad internacional. Como señala Tiramonti (2001), a esta disminución de la centralidad estatal se le sumó la deslegitimación de la política como organizadora del orden societal y un “imperativo de la inserción” según el cual debían generarse condiciones de mayor competitividad para insertarse en los circuitos mundiales de circulación de bienes, servicios y recursos humanos que producía la globalización.

En la reforma de la década de 1990 se desplaza el sentido de lo público como estatal/nacional a lo público como estatal/provincial (Feldfeber, 2003; Serra, 2003), y se abandona la premisa homogeneizante de construir un nosotros ligado al sentimiento nacional. El Estado nacional reconfiguraba, así, la responsabilidad de educar que había asumido durante más de un siglo, realizando una fuerte intervención para organizar su propio desarme (Southwell, 2003). En efecto, se dirigió a legislar para terminar de borrar su cariz intervencionista y dedicarse a la administración del control sobre la base de la prevalencia de la lógica del tecnocratismo. La responsabilidad sobre el sistema educacional fue localizada en las instituciones, y el éxito de los procesos educativos fue situado en la capacitación individual para alcanzar competitividad.

En este marco se introdujo el concepto de equidad como complementario y, para algunos sectores, superador, del de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes y, en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Esta situación supuso sustituir políticas comunes para todos, por otras que atendieran, de manera específica, situaciones desiguales. Algunas analistas (Braslavsky, 1999) postulaban que la problemática de la equidad era parte del proceso de

construcción de sentidos para la educación del siglo XXI y de la necesidad de promover la diversidad como condición de la realización plena de las múltiples identidades latinoamericanas, junto con la compensación de las desigualdades de puntos de partida. Para otros (Feldfeber, 2000; Rigal, 2004; Tiramonti, 2001) esta idea de equidad diluyó el carácter universal del derecho a la educación e implicó la aceptación y naturalización de la fragmentación de la sociedad. Las situaciones de pobreza aparecieron como inevitables e insuperables; dejaron de ser problemas de justicia social, se convirtieron en cuestiones de caridad, y fueron abordadas en términos de asistencia y compensación.

Estos significados en torno de la equidad, y los desplazamientos respecto del valor de la igualdad, fueron puestos en juego en el despliegue de las políticas focalizadas en el marco de los procesos de reforma de la década de 1990. Siguiendo a Serra (2007), el desplazamiento de la igualdad a la equidad implicó un pasaje de la histórica operación homogeneizadora del sistema educativo argentino —planteada en términos de producir identidades con perfiles previamente establecidos— a una noción de “ofrecer oportunidades”, que otorga una responsabilidad al sujeto de la educación en tanto es éste quien definirá si toma o deja pasar tal oportunidad.

Asimismo, el discurso de la autonomía se emparentó con la posibilidad de que las escuelas construyeran respuestas más acordes con las exigencias de la población que asiste a ellas y su entorno, en correspondencia con una serie de significados que habían comenzado a articularse décadas atrás, y que se habían condensado específicamente durante la última dictadura. Por lo general, las propuestas elaboradas en el seno de estas concepciones no estaban dirigidas a ampliar el horizonte cultural de los estudiantes que asistían a las instituciones educativas sino que, en muchos casos, corrían el riesgo de anclar sus destinos escolares a las condiciones de origen cultural

y social. Las expresiones más contundentes de esta situación son aquellas en las que se observó una progresiva “ghetización” escolar, una distribución de diferentes grupos poblacionales en instituciones que eran homogéneas en su interior y que definían sus perfiles en negociación con las aspiraciones y demandas de las familias (Tiramonti, 2004). Se construyó, así, una exaltación del individualismo que se apoyó en la dilución de la idea de igualdad y de la existencia de algo del orden de lo común fundado en los derechos sociales de los sujetos.

Las medidas que alentaron y promovieron el individualismo se expresaron también en el sector docente, afectado por el desplazamiento de responsabilidades hacia la base y a cada sujeto. De la mano de la situación de desocupación y precarización creciente, el salario y la estabilidad laboral docentes se vincularon a los resultados que se obtuvieran en el trabajo en el aula. Estos procesos rompieron con el igualitarismo que había estructurado el trabajo de los docentes en términos de una condición formalmente idéntica de los distintos miembros del colectivo de sujetos profesores como categoría ocupacional (Birgin, 2000). Se diluyó la noción de docente homogéneo y las condiciones materiales de escolarización, que se tornaron cada vez más desiguales, afectaron al conjunto de profesores y profesoras.

Así, la ausencia de lo común alcanzó también a la condición docente y a la construcción de horizontes igualitarios asociados a la tarea de enseñar. Lo público como espacio homogéneo y asociado a la igualdad, fue desplazado hacia la incorporación de criterios de la lógica de mercado; y éstos, a su vez, impactaron en la construcción de nuevos sentidos para la educación escolar que reforzaron los ribetes particularistas que habían comenzado a instalarse durante la última dictadura. Sobre este despliegue de significados habrían de operar las políticas educativas de la última década, estableciendo un conjunto de disputas en los modos en que se articularon escolarización, trabajo docente e igualdad.

REFORMULACIONES RECIENTES DE LA TRAMA ENTRE ESCOLARIZACIÓN, TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD

Las políticas educativas desarrolladas en la última década (durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner) revisaron y reformularon algunos aspectos de los modos en que se venían planteando los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad. Plantearé aquí la hipótesis de que tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, y que ésta dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas: una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, el protagonismo estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” —tales como la sobreadaptación y la repitencia— y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares (Vassiliades, 2012).

En Argentina, la afirmación de la educación como derecho social y un mayor peso de la injerencia estatal fueron impulsados en términos legislativos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006. En el caso argentino, la LEN trajo consigo una serie de revisiones y modificaciones de los principios y presupuestos que el neoliberalismo había desplegado durante la década de 1990. Esta ley establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado; éste asume un papel principal en asegurar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. Luego de su dilución en el último tercio del siglo XX, la noción de

igualdad aparece en la nueva ley con diversas expresiones que también se pueden observar en el contexto latinoamericano (Saforcada y Vassiliades, 2011). De manera específica, en el caso argentino la igualdad se inscribe como igualdad de oportunidades y se asocia a los intentos por instituir algo del orden de lo común al que el carácter “nacional” de las leyes intenta aportar, y que tiene expresiones en retóricas universalistas referidas al acceso y la permanencia en la educación básica.

Por otra parte, la LEN introduce la noción de igualdad situándola en una compleja convivencia con otros valores tales como respeto a la diversidad y combate a las inequidades sociales. En relación a la consideración del valor de la diversidad, la LEN establece algunas modalidades educativas que procesan la idea de inclusión en términos de incorporación al sistema escolar de públicos que, de diferentes modos, se hallaban excluidos de él. En este marco, las políticas que la LEN denomina “de promoción de la igualdad educativa” aparecen asociadas al enfrentamiento de situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. Estas políticas también se presentan ligadas a la integración de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria¹ puesto en marcha en 2009 por el Ministerio de Educación, continúa y profundiza estos parámetros y plasma una serie de significados en torno de la idea de inclusión que venía desplegando el discurso oficial nacional en los últimos años. En relación al nivel primario, se señala la necesidad de completar el acceso al nivel; de ampliar la cobertura de las zonas rurales y avanzar con modelos organizativos

alternativos y agrupamientos más flexibles; de mejorar las tasas de escolarización; de ampliar el acceso de adolescentes, jóvenes y adultos que “abandonaron” los estudios primarios o están en situación de encierro, a través de programas que permitan el cumplimiento de la obligatoriedad; de mejorar, con “urgencia”, el acceso y permanencia en el nivel de niños y niñas pertenecientes a diferentes etnias aborígenes, contando con maestros interculturales y bilingües; de que los docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas más vulnerables, en concordancia con lo establecido por la Ley de Educación Nacional. Asimismo, el Plan vincula la noción de igualdad a la posibilidad de reversión de algunos indicadores relativos a situaciones de “abandono” y repitencia escolar; y junto con ello, se pone un fuerte énfasis en la “permanencia con calidad y la finalización del nivel, sobre todo en sectores más desfavorecidos”. Además, se establece que la formación docente debe promover “el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (LEN, art. 71).

En este marco, la inclusión es la narrativa maestra que organiza los significados puestos a circular por las definiciones de política educativa. El cumplimiento de la obligatoriedad escolar, la incorporación de modalidades de educación intercultural y en contextos de encierro, la integración de sujetos que transitan por los llamados “espacios no formales”, la cobertura en zonas rurales, y que los maestros con mayor experiencia trabajen en las zonas más vulnerables, son todas aspiraciones fundadas en la premisa de la inclusión escolar, asociada a la idea de igualdad y sustentada en una retórica universalista.

En este marco debe leerse también la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Originada en octubre de 2009, constituye una política del Estado nacional que otorga una prestación no contributiva

¹ En Argentina, la educación obligatoria abarca la sala de cinco años, la educación primaria y la educación secundaria con todas sus modalidades. En agosto de 2014, el gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner envió al Congreso Nacional un proyecto de ley para declarar obligatoria la sala de cuatro años.

—similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales— a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no posean otra asignación y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal. Se otorga a todo ciudadano/a que cumpla con los requisitos básicos; su pago está condicionado a la acreditación del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, controles de salud y vacunación establecidos para sus hijos e hijas. La AUH parece avanzar en apuntalar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como modo de afianzar la vigencia del derecho a la educación, aun cuando no se trate de una propuesta “universal” en sentido estricto (Feldfeber y Gluz, 2011).

De modo general, estas medidas parecen dar cuenta de un discurso que enfatiza la intervención del Estado en garantizar los derechos sociales (Gorostiaga, 2010), y que en el plano pedagógico se despliega a partir del par igualdad-inclusión. En este sentido, la implementación, desde 2004, del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)² por parte del Ministerio de Educación de la Nación reformuló las articulaciones entre escolarización e igualdad en Argentina que prevalecieron en la década de 1990 (Vassiliades, 2011). Esta propuesta afirma la necesidad de situar a la enseñanza como actividad central del trabajo docente, ligándola a la vigencia del derecho a la educación de niños y niñas; esto establece una oposición con la década de 1990, en la cual la tarea de maestros y profesores se había visto reducida a la contención social y afectiva. En este sentido, la construcción de la igualdad se asienta en la restitución del lugar de lo común y en el despliegue de una enseñanza “de calidad”, asociada a la posibilidad de garantizar el acceso al conocimiento legítimo en el currículo escolar.

En síntesis, la centralidad de la enseñanza ha venido estructurando el discurso pedagógico oficial desde 2004 a la fecha, estrechamente emparentada a la idea de inclusión y la repositación del valor de la igualdad. Esta relación constituyó el pilar desde el cual se planteó la necesidad de fortalecimiento de la autoridad adulta y el cuidado de las nuevas generaciones como modos de producir respuestas a situaciones de sobreedad, repitencia y exclusión escolar consideradas de “desigualdad educativa”. La “centralidad de la enseñanza” se vio, así, asociada a la posibilidad de construcción de escenarios más igualitarios. La noción de igualdad, por su parte, se tornó equivalente a la de inclusión y se emparentó con el protagonismo del Estado, la afirmación del derecho social de la educación y la restitución de lo común; estas cuestiones, a su vez, se expresaron en el tratamiento del tema de la diversidad, la promoción de otras modalidades educativas, la implementación de la Asignación Universal por Hijo y el establecimiento del carácter “nacional” de la educación y del piso común de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de este artículo he procurado analizar el modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente y configuraron una trama compleja e inestable en Argentina; para ello se analizaron sus inscripciones particulares en cuatro momentos de fuerte condensación de debates en torno de esta relación. Como ha podido observarse, estos vínculos no han sido resultado de una evolución progresiva, lineal e inevitable, sino que su historia ha atravesado dinámicas de luchas y conflictos cuyo resultado no estaba escrito de antemano.

El modo en que se procesó la noción de igualdad constituyó un aspecto clave de la

2 Este Programa consistió en actividades de apoyo a las iniciativas emanadas de las comunidades educativas, para lo que ofrecía acompañamiento pedagógico y financiero a través de un subsidio, propuestas de formación docente, estímulo al establecimiento de vínculos entre escuela y comunidad, y recursos materiales para las escuelas, en especial orientados al mejoramiento de la infraestructura escolar.

producción de reglas y sentidos para el trabajo de enseñar en los cuatro momentos analizados, y se volvió un significante nodal en las regulaciones de esta tarea. Dicho significante estuvo, de alguna manera u otra, emparentado a un modo particular de procesar la inclusión educativa y la noción de lo común. Las disputas en torno de la igualdad muestran que se asociaron a ella una pluralidad de significados íntimamente vinculados al proyecto político más amplio en cada momento, aun cuando dentro de cada proyecto también se libraron luchas por fijar su significado. Estos conflictos dieron lugar a producciones de sentido que articularon nociones acerca de la posición que los docentes debían asumir como enseñantes, así como a ideas acerca de cómo proceder frente a lo que, de manera contingente y provisoria, era definido como desigual y necesario de ser modificado.

El trabajo ha intentado mostrar el modo en que igualdad e inclusión estuvieron emparentadas desde los orígenes del trabajo docente en nuestro país, y cómo éste fue inicialmente pensado en términos de la producción de sujetos homogéneos para llevar adelante un accionar orientado al borramiento, silenciamiento y anulación de las diferencias, consideradas amenazantes, peligrosas, inferiores o desechables. Asimismo, y de modo paradójico y complejo, las inscripciones de la igualdad en este primer momento incluían la posibilidad de la formación de la ciudadanía y la habilitación de otros futuros para quienes asistían a las instituciones educativas; esta ciudadanía se sustentaba en la afirmación de un horizonte común para la experiencia escolar. Los dispositivos de regulación desplegados por las reformas de la última dictadura desplazaron el valor de la igualdad hacia lógicas particularistas, produciendo el desvanecimiento de la noción de lo común, con importantes consecuencias para las regulaciones del trabajo docente que se extenderían más allá de la caída del régimen. La “modernización”, pensada en

términos de adaptación de la escolarización a las demandas del entorno, posiblemente haya sido su mayor expresión, aun cuando quedara relegada a un segundo plano de visibilidad por el despliegue del terror dictatorial.

Las reformas de la década de 1990 profundizaron la dilución de la noción de igualdad y la afirmación de lógicas particularistas, en particular en las iniciativas que desplazaron los sentidos de lo público, las políticas focalizadas y la promoción de una presunta “autonomía” de las instituciones educativas para el diseño y puesta en marcha de proyectos pedagógicos, produciendo nuevas regulaciones del trabajo docente. Como señala Redondo (2006), estas dinámicas han calado profundamente en las experiencias subjetivas de los sujetos, produciendo no sólo una ausencia del valor de la igualdad, sino también en el hecho de que, en el mediano y largo plazo, la tarea de enseñar reforzaría las injusticias de distribución. Asimismo, dichas ausencias han ido de la mano de la promoción y la celebración de las diferencias como un aspecto nodal del discurso neoliberal, en el seno del cual comenzó a plantearse dicha cuestión en la agenda educativa de la región.

De algún modo, estas inscripciones han sido una de las condiciones de enunciación del despliegue del discurso pedagógico del kirchnerismo. Quizás sea posible plantear como hipótesis que, habiendo sido tan dramáticas las consecuencias de la instalación de ciertos significados durante la última dictadura y la década de 1990, una política educativa contemporánea no puede constituirse como tal sin incorporar una serie de significantes en las articulaciones que produce: igualdad, inclusión, protagonismo estatal, educación como derecho social, centralidad de la enseñanza. En torno de ellos se disputan los significados históricos asociados a estos significantes, reformulándolos en el marco de procesos complejos de negociación. En un terreno en el que el discurso neoliberal no ha sido desactivado del todo, se despliegan políticas

que cuestionan sus postulados, produciendo articulaciones nuevas y, en algunos casos, paradójicas. En este sentido, vale la pena recordar que los cambios no se sobreimprimen sobre un vacío, sino que se tienen que negociar con tradiciones y prácticas con las que

se construyen híbridos (Dussel *et al.*, 2001). Ello también señala la necesidad de atender la magnitud de algunos cambios en los sentidos para las orientaciones de política educativa, la escolarización pública y el trabajo docente de la última década.

REFERENCIAS

- ALLIAUD, Andrea (1993), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- BIRGIN, Alejandra (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.
- BIRGIN, Alejandra (2000), “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 221-239.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1986), *La transición democrática en la educación*, San Juan, Centro de Estudios de Cultura y Sociedad.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas*, Buenos Aires, Santillana.
- DUSSEL, Inés (2004), “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, pp. 305-335.
- DUSSEL, Inés, Guillermina Tiramonti y Alejandra Birgin (2001), “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”, en Guillermina Tiramonti, *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO/Temas Grupo Editorial, pp. 71-95.
- FELDFEBER, Myriam (2000), “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”, *Revista Versiones*, núm. 11, pp. 8-20.
- FELDFEBER, Myriam (2003), “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina”, en Myriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 107-127.
- FELDFEBER, Myriam y Nora Gluz (2011), “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'”, *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356.
- GOROSTIAGA, Jorge (2010), “La reforma del gobierno escolar en Argentina y Brasil: tendencias nacionales y sub-nacionales”, ponencia preparada para el Congress of the Latin American Studies Association, Toronto, Canadá, octubre 6-9 de 2010.
- LACLAU, Ernesto (2004), “Discurso”, *Estudios. Filosofía, Historia, Letras*, núm. 68, pp. 7-18.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1985), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.
- NOVARO, Marcos y Vicente Palermo (2004), *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de Estado a la reinstauración democrática*, Buenos Aires, Paidós.
- PINEAU, Pablo (1997), *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO-Oficina de Publicaciones del CBC.
- PINEAU, Pablo (2006), “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, en Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, pp. 13-118.
- PINEAU, Pablo (2007), “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 33-44.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, tomo I: *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.
- REDONDO, Patricia (2006), “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”, en Pablo Martinis y Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 103-122.

- RIGAL, Luis (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SAFORCADA, Fernanda y Alejandro Vassiliades (2011), "Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur", *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 287-304.
- SERRA, María Silvia (2003), "¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina?", en Myriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 95-105.
- SERRA, María Silvia (2007), "Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos", en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 119-132.
- SIDICARO, Ricardo (2004), "Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el 'proceso' en perspectiva comparada", en Alfredo Pucciarelli (coord.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 53-96.
- SOUTHWELL, Myriam (2003), "El emperador está desnudo. Políticas de modernización y educación", en Estanislao Antelo, Fabiana Bertín, Silvia Duschatzky, María del Carmen Fernández, Graciela Frigerio, Jorge Larrosa, Patricia Redondo, Guillermo Ríos, Silvia Serra y Myriam Souwell, *Lo que queda de la escuela*, Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Laborde Editor, pp. 111-124.
- SOUTHWELL, Myriam (2004), "La escuela como genarme. Una mirada sobre la política educativa de la dictadura argentina", *Revista Puentes*, año 4, núm. 12, pp. 57-63.
- SOUTHWELL, Myriam (2006), "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata", en Pablo Martinis y Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 47-79.
- SOUTHWELL, Myriam (2007), "Profesionalización docente al término del siglo XX. Políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 8, Buenos Aires, Prometeo, pp. 261-285.
- SOUTHWELL, Myriam (2008) "Regulaciones, sentidos, imágenes y prácticas de la profesión docente: el normalismo como discurso pedagógico", Ficha de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- SOUTHWELL, Myriam (2009), "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en José Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, pp. 169-179.
- SOUTHWELL, Myriam y Alejandro Vassiliades (2014), "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, núm. 11, pp. 163-187.
- TIRAMONTI, Guillermina (2001), *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Temas.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- VASSILIADES, Alejandro (2008), "Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983)", *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, cuarta época, vol. 2, núm. 2, pp. 145-158.
- VASSILIADES, Alejandro (2011), "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 30, pp. 73-88.
- VASSILIADES, Alejandro (2012), *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.

La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta

Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)

MARIANA MENDONÇA*

En este trabajo nos proponemos analizar las políticas universitarias implementadas tras la caída de Juan Carlos Onganía (presidente de Argentina 1966-1970), las cuales estuvieron orientadas a descentralizar las casas de altos estudios. Nos hemos propuesto dar cuenta del proceso que llevó a la implementación del denominado “Plan Taquini” y las transformaciones que el plan original sufrió desde su presentación hasta que finalmente se materializó como política de Estado, entre 1971 y 1973. Se analizan las medidas que se desarrollaron a lo largo de las tres presidencias de este periodo, así como el rol que jugaron las comunidades locales en las diferentes coyunturas políticas. Para ello, se abordan algunos de los casos particulares de creación de nuevas universidades, haciendo énfasis en la ciudad de Río Cuarto, lugar en que se construyó la primera de ellas.

This article aims to analyze the university policies implemented after the fall from power of Juan Carlos Onganía (president of Argentina 1966-1970), which were aimed at decentralizing higher education institutions. It offers an account of the process that led to the implementation of the so-called “Taquini Plan” and the adjustments undergone by the original plan by the time it became state policy between 1971 and 1973. The measures developed over the three administrations that ruled during this period are analyzed, together with the role played by local communities at the different political junctures. To this end, the paper addressed particular cases of the creation of new universities, with a focus on the city of Río Cuarto, where one of the first was built.

Palabras clave

Revolución argentina
Universidad
Plan Taquini
Políticas universitarias
Descentralización

Keywords

Argentine revolution
University
Taquini plan
University policies
Decentralization

Recepción: 6 de octubre de 2014 | Aceptación: 22 de diciembre de 2014

* Docente de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctoranda en Ciencias Sociales por el Instituto de Desarrollo Económico y Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDES-UNGS). Becaria doctoral de CONICET con sede en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister en Ciencias Sociales IDES-UNGS. Profesora y licenciada en Sociología por la UBA. Publicación reciente: (2014), “Los (frustrados) intentos de modernización en la Universidad de Buenos Aires desde su creación hasta el rectorado de Devoto (1821-1968)”, en M. Millán (comp.), *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina (entre la “Revolución Libertadora” y la democracia del ’83)*, Buenos Aires, Final Abierto, pp. 13-47. CE: mmendonca85@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El periodo histórico que se abre con el golpe de Estado de 1966 e instaura en el poder a la autodenominada “revolución argentina” es sumamente rico en lo que se refiere a políticas educativas. Específicamente, bajo el mandato de Lanusse (1971-1973) se abre un proceso que resulta en la creación de 13 nuevas universidades nacionales, lo que reconfiguró el sistema de educación superior en Argentina.

Dicho proceso comenzó a tomar forma durante el gobierno militar de Onganía, cuyos primeros años se caracterizaron por la implementación de medidas represivas en el interior de las universidades. En 1968, sin embargo, la política educativa tomaría un nuevo rumbo, al darse a conocer el informe elaborado por el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE).¹ En el mismo se destacaban dos problemas principales: por un lado, el aumento de la matrícula y la alta tasa de deserción; y por el otro, la urgente necesidad de modernizar las estructuras universitarias. Las transformaciones sugeridas, por lo tanto, deberían abarcar tanto aspectos cualitativos como cuantitativos.

Comenzaron entonces a surgir diferentes propuestas para reorganizar el sistema universitario del país, que proponían introducir cambios modernizadores, pero siempre manteniendo el tinte autoritario que caracterizó al gobierno de la autodenominada “revolución argentina”. De este modo, al informe del CONADE se sumaron otros proyectos que fueron discutidos entre los organismos nacionales: los del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN), una

propuesta del nuevo rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el doctor Raúl Devoto,² y la expuesta por el entonces decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, el doctor Alberto Taquini.³

No es el propósito de este trabajo detenernos en los debates que generaron las diferentes propuestas,⁴ pero sí haremos especial hincapié en el plan presentado por Taquini, puesto que, al lograr movilizar a la población de las distintas localidades, se erigió como el portavoz emblemático de este proceso.

Pese a coincidir con el diagnóstico establecido por los organismos gubernamentales, dicha propuesta encontró resistencias desde el Estado y el Ministerio de Educación, que la juzgaron antieconómica e inapropiada; pero gracias al papel que jugaron las poblaciones locales se logró, con el cambio presidencial de 1971, que el proyecto de creación de nuevas universidades nacionales se adoptara como política de Estado. Pero no, ciertamente, de la forma prevista por Taquini, ni mucho menos los restantes proyectos.

En este trabajo nos proponemos dar cuenta del proceso que llevó a la implementación de la propuesta de Taquini y las transformaciones que sufrió el plan original, desde que fue presentado hasta que finalmente se materializó como política de Estado entre 1971 y 1973. Asimismo, haremos especial hincapié en el papel que jugaron las comunidades locales para conseguir que sus demandas ingresaran en la agenda política. Para ello, procuraremos analizar algunos de los casos particulares de creación de nuevas universidades, haciendo énfasis en la ciudad de Río Cuarto, lugar en que se construyó la primera de ellas.

1 Mediante el decreto N° 7.290 se creó, en el año 1961, el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). El organismo, dependiente de la Presidencia, tenía como finalidad la programación y planificación de políticas para el desarrollo. Tres años después se creó un sector dedicado exclusivamente al análisis educativo (De Luca y Álvarez Prieto, 2013). El objetivo del equipo técnico consistía en elaborar un diagnóstico de la situación educativa en el país y desarrollar una planificación a seguir en el mediano y largo plazo. A pesar de los vaivenes políticos de la época, y los cambios internos en las estructuras gubernamentales, el Sector Educación del CONADE se mantuvo tras el golpe de Estado de 1966 y los resultados del trabajo elaborado fueron expuestos durante el gobierno de Onganía.

2 Para un análisis más detallado del proyecto del abogado Raúl Devoto véase: Mendonça, 2014b.

3 A lo largo del texto, todas las alusiones a Taquini corresponden al doctor Alberto Taquini hijo.

4 Un análisis de estos debates puede hallarse en Mendonça, 2014a.

EL “PLAN TAQUINI”: NUEVAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Motivado por los resultados obtenidos por algunos organismos internacionales (OCDE-UNESCO), el decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, el doctor Alberto Taquini, se abocó a la elaboración de una propuesta⁵ para la reestructuración del sistema de educación superior. Los primeros informes preveían que para el año 1980 la población universitaria ascendería a 287 mil 100 alumnos, correspondientes a una población estimada en 27 millones 580 mil habitantes. Pese a estas cifras alarmantes, los organismos nacionales (CONADE-CRUN) desaconsejaban, en sus informes, la creación de nuevas universidades nacionales, ya que a pesar del sobredimensionamiento de las universidades de Córdoba, Buenos Aires y La Plata, otras casas de estudio no habían siquiera llegado a cubrir el mínimo de matriculados y corrían el riesgo de convertirse en unidades académicas antieconómicas (CONADE, 1968).

El proyecto de Taquini y su equipo, en cambio, sugería crear “nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas, de orientación renovadora [para] insertarlas adecuadamente en la solución de la problemática de la Argentina del futuro” (Taquini *et al.*, 1972: XIV). De acuerdo a su concepción, el crecimiento ilimitado de la matrícula traía aparejado un problema social que se iría agravando si no se implementaban medidas para revertir la situación de estas universidades

multitudinarias. Una política de nuevas universidades lograría expandir y descentralizar la población universitaria juvenil, y hacer eco en la problemática cultural, científica y tecnológica de las diferentes zonas geográficas. Las nuevas universidades debían ser pensadas en relación a las distintas regiones del país, con una sólida educación que sirviera de base para la organización jurídica, social, política, económica y científica de cada lugar. Se debía tener en cuenta la concentración de la población y el impulso de crecimiento que traería, consecuentemente, la instalación de nuevas casas de estudio en las diferentes localidades. Si bien las nuevas universidades debían estar orientadas hacia espacios de crecimiento vegetativo de la población, se procuraría profundizar una tendencia a la descentralización.⁶ Así, cabría tener en cuenta dos factores determinantes: la concentración de la población y la necesidad de impulsar el crecimiento zonal. En este marco, la propuesta consistía en la creación de cinco universidades nacionales: tres que dieran respuesta a la necesidad demográfica, y dos orientadas al desarrollo regional.

De éstas, tres estarían localizadas en el Gran Buenos Aires: la primera al sur (Universidad del Río de la Plata), en una zona de gran densidad poblacional entre las ciudades de Buenos Aires y La Plata; en el oeste, la localidad escogida era Luján, ya que representaba el “vértice del movimiento actual de población hacia el norte, estando facilitada su comunicación por la actual construcción del acceso oeste y norte” (Taquini *et al.*, 1972: 131).

5 Un proyecto anterior había sido presentado en 1968 en un congreso que se realizó en Chilecito, La Rioja, a fin de discutir la “modernización de las instituciones políticas en la Argentina”. En aquella oportunidad el trabajo que presentó se titulaba “El Estado, la educación y el desarrollo científico y técnico”, en donde se abordaba principalmente la necesidad de implementar una nueva política universitaria que estuviera basada en la creación de nuevas instituciones de educación superior. Apuntaba, específicamente, a hacer frente a la expansión de la población universitaria y a la problemática cultural, científica y tecnológica de las diferentes zonas del país (Taquini *et al.*, 1972). La buena recepción que tuvo su exposición lo motivó a seguir trabajando en la temática, hasta llegar a publicar, en 1971, “Nuevas universidades para un nuevo país”, en donde desarrolla y profundiza el trabajo de 1968.

6 Queremos señalar que el proceso de descentralización universitaria, si bien formó parte de la política educativa del gobierno de facto de la “revolución argentina”, no se vincula con la descentralización que se llevó a cabo en las escuelas primarias durante estos años con la sanción de la Ley 17.878. Dicha política, basada en un criterio de eficiencia, procuraba garantizar la descentralización de la conducción y administración escolar. De este modo, se hicieron trasposos de establecimientos, docentes y alumnos de la Nación hacia las provincias (Southwell y De Luca, 2008).

Por último, en la zona norte se proyectaba la creación de la Universidad del Paraná, en la ciudad de Zárate, considerado un punto geográfico fundamental “en el movimiento de norte a sur entre las ciudades de Rosario, San Nicolás, Campana y Buenos Aires, y de comunicación horizontal inmediata con el sur de la provincia de Entre Ríos por la construcción del Puente Zárate-Brazo Largo” (Taquini *et al.*, 1972: 131). Esta última universidad ofrecería, además, la posibilidad de desarrollar la zona del norte del Delta argentino. Las universidades pensadas en respuesta a los polos de desarrollo regional, por su parte, tendrían asiento en la región patagónica y pampeana: la primera se hallaría ubicada en el extremo sur de la Patagonia, con el objeto de nacionalizar los territorios y “establecer la conquista tecnológica del área y la del territorio antártico” (Taquini *et al.*, 1972: 135). Finalmente, la Universidad Pampeana estaría ubicada en la Ciudad de Río Cuarto, al suroeste de la provincia de Córdoba. La misma estaba concebida con el objeto de solucionar los problemas “de la expansión demográfica de la Universidad de Córdoba y... de la integración tecnológica de la zona pampeana” (Taquini *et al.*, 1972: 134-135).

Basado en el modelo de las *research universities* norteamericanas, las nuevas casas de estudio estarían estructuradas en un *campus* y se organizarían bajo la unidad departamental, eliminando las tradicionales facultades y cátedras independientes. Construida en un área delimitada, la ciudad universitaria agruparía las distintas partes que constituyen la universidad y que configuran la vida integral universitaria: departamentos, bibliotecas, sala de espectáculos, campos de deportes, viviendas para profesores y estudiantes, entre otros (Taquini *et al.*, 1972). Se procuraba así

una mayor eficiencia administrativa y académica que brindara a la población estudiantil una formación interdisciplinaria. Asimismo, esta modernización suponía la oferta de carreras nuevas no tradicionales,⁷ orientadas al desarrollo regional y con un tamaño máximo de 20 mil alumnos. Las ubicadas en zonas semiurbanas tenían como objetivo la utilización de los servicios y la infraestructura ya existentes, así como la posibilidad de unir, en el mediano plazo, dos centros urbanos de importancia (Taquini, 1970).

En síntesis, el objetivo del plan consistía en la descentralización de la matrícula en las grandes urbes y la implementación de nuevas casas de estudio en el interior del país con orientación tecnológica relacionada con las necesidades regionales. En palabras de los idearios de este plan, existía “la urgente necesidad de planificar la política a seguir durante los próximos años, a fin de asegurar la mayor eficiencia del sistema operativo de las universidades, actualmente distorsionado por la inadecuada relación del número de universidades con el de estudiantes” (Taquini *et al.*, 1972: 138).

Pese a la urgencia de implementar una solución para los problemas que presentaba el sistema de educación superior, el plan no se incorporó como política de Estado sino hasta el año 1971. Los cambios políticos en la cúpula del gobierno de facto pueden haber retardado el proceso, pero también es posible apreciar que el plan del doctor Taquini generó contradicciones y diferencias en el interior de los círculos del Gobierno nacional y provincial, pese al inmenso apoyo que obtuvo de las poblaciones locales.

A continuación avanzaremos sobre el proceso que llevó a la creación de nuevas universidades nacionales para dar cuenta de

7 Las carreras tradicionales hacen referencia a aquellas que otorgan títulos habilitantes para desarrollar profesiones consideradas clásicamente como liberales, tales como la Medicina y el Derecho. En Argentina, estas carreras universitarias son las más antiguas y las que mayor número de matriculados tienen. Las nuevas carreras propuestas, entonces, pretendían reorientar la matrícula hacia carreras técnicas y científicas de menor duración. Con ello se procuraba aumentar el número de egresados y formar recursos humanos que pudieran dar respuesta a las necesidades del desarrollo regional.

estos aspectos, deteniéndonos especialmente en el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que es la que da inicio al proceso.

“UNIVERSIDADES SÍ, CASINOS NO”:

LA ACCIÓN DE LA COMISIÓN PRO UNIVERSIDAD BAJO EL GOBIERNO DE ONGANÍA

Taquini expuso públicamente sus ideas por primera vez en una entrevista publicada por una revista de tiraje nacional en 1969. La nota interpelaba a las comunidades locales consideradas en el proyecto del decano, las que de manera casi inmediata comenzaron a organizarse para poder ejecutarlo. Tal fue el caso de la comisión que se conformó en Río Cuarto, ciudad ubicada al sur de la provincia de Córdoba, la cual invitó al doctor Taquini y a su equipo de colaboradores a exponer el proyecto en su ciudad en septiembre de 1969. En dicha oportunidad, éstos afirmaron que el proyecto ya había sido presentado en el CRUN y en la Secretaría de Educación y Cultura de la Nación, y que la posición del doctor Dardo Pérez Guilhou,⁸ era favorable al proyecto. Asimismo, durante su conferencia de prensa insistieron en la necesidad de que la comunidad participara activamente para asegurar la materialización del proyecto, y se conformó, de manera inmediata, la Comisión Pro Universidad (Martorelli, 1991).

Pese a la afirmación de Taquini y su equipo, el secretario de Educación no estaba a favor del nuevo plan y no tardaría en pronunciarse abiertamente en contra. Consecuentemente, la petición de Taquini a las comunidades locales resultaba pertinente, ya que la acción de la población, junto con la comisión, sería de crucial importancia durante todo el proceso.

En el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la comisión fue la que se movilizó y consiguió los primeros apoyos a la propuesta de Taquini, algunos de ellos

claves para el avance del proyecto. Cabe mencionar el gobierno de Córdoba, a cargo del Comodoro (R.E.) Roberto Huerta, que desde un principio apoyó la iniciativa de crear una universidad en la ciudad sureña y bregó por ello junto con la comisión y los ideólogos del plan. En un acto público realizado con motivo del aniversario de la ciudad de Río Cuarto el 11 de noviembre, el gobernador afirmó:

Sobre lo particular no quiero silenciar, y deseo anunciar con énfasis el decidido empeño del gobierno de Córdoba para lograr, cuanto antes, la sanción del proyecto de “ley Taquini”, en cuya virtud debe ser fundada la Universidad Nacional de Río Cuarto, institución que estimamos fundamental para la formación de científicos y técnicos de alto nivel (Martorelli, 1991: 44).

Idéntica situación se registró en las asociaciones locales de las otras ciudades proyectadas en el plan. Con el fin de incidir en la agenda del Ministerio de Educación, pronto se conformarían comisiones pro universidad nacional en Zárate y Luján, promovidas todas ellas por la iniciativa del doctor Taquini; sin embargo, seguía enfrentando la oposición del entonces secretario de Educación. En la reunión que sostuvo con la comisión rio-cuartense a fines de diciembre, el secretario expresó un fuerte rechazo hacia el proyecto por considerar que era impulsado por personas que buscaban una “promoción personal”, así como la desestabilización del secretario de Educación y su cartera. Asimismo, manifestó que la decisión no recaería en sus manos, sino en las de la Presidencia de la Nación (Martorelli, 1991).

El gobierno de Córdoba, sin embargo, no se dio por vencido, y resolvió destinar 25 millones de pesos para solventar todos los estudios necesarios. Con el fin de levantar la información que se requería participaron técnicos

8 Abogado egresado de la Universidad Nacional de La Plata en 1949. Fue Ministro de Educación entre el 16 de junio de 1969 y el 8 de junio de 1970.

de la Dirección General de Investigaciones Educativas de la provincia junto con los integrantes de las comisiones y subcomisiones de Estadísticas y Censos que estaban operando en la ciudad y en las poblaciones vecinas (Martorelli, 1991). Así, para mayo de 1970, la Comisión Pro Universidad de Río Cuarto contaba con un estudio preliminar para la creación de una nueva casa de estudios en su localidad. Pero esto no cambió la posición del secretario de Educación, lo que se hizo patente cuando la Oficina Sectorial de Desarrollo y Educación, a cargo de Norberto Fernández Lamarra, evaluó negativamente el estudio y recomendó su ampliación (Rovelli, 2008).

En este escenario, la Comisión desarrolló una nueva estrategia: frente a las reiteradas negativas por parte del Ministerio de Cultura y Educación, y contando con el pleno apoyo del gobierno provincial y local, así como del expreso aval por parte de la población rio-cuartense y sus alrededores, buscó conseguir una reunión con el presidente de facto, el general Juan Carlos Onganía. El objetivo era, por supuesto, evitar la mediación del secretario de Educación.

Pronto llegó la oportunidad: el 8 de marzo de 1970, la comisión, y parte de la población de Río Cuarto, aprovecharon la visita de Onganía a la localidad de Leones, ubicada al sudeste de la provincia de Córdoba, y se movilizaron a aquella ciudad para presentarle personalmente la propuesta al presidente (“Universidades sí...”, 1970). En aquella ocasión, el reclamo de grupos serranos que buscaban la habilitación para construir casinos generó un gran contraste con el pedido de los rio-cuartenses, al punto que hicieron exclamar al presidente: “universidades sí, casinos no”. Parecía que comenzaba a gestarse la materialización del ya denominado “Plan Taquini”.

El éxito de la acción de la comisión se vería confirmado posteriormente en un acto presidencial realizado en su misma ciudad, en el que Onganía desestimó las negativas de la cartera de Educación y se comprometió a evaluar la efectiva creación de la Universidad Nacional en Río Cuarto. Insistió, de todos modos, en la necesidad de elaborar un estudio completo y resaltó que la decisión final estaría determinada por el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales tras evaluar dichos informes (Martorelli, 1991).

El informe ya estaba en proceso de elaboración, por lo que la condición impuesta por Onganía no generó mayores dificultades; así se abría la posibilidad de avanzar, por el mismo camino, a las otras ciudades que ya se habían organizado para obtener su propia universidad nacional. Pero este panorama se transformaría radicalmente, al paso de los acontecimientos políticos ocurridos en Rosario y en Córdoba en mayo de 1969, que pusieron en jaque al gobierno de Onganía.⁹ Frente a la insistencia de éste en continuar con el “proceso revolucionario” y su negativa a encarar una apertura política, las Fuerzas Armadas decidieron nombrar a un nuevo jefe de Estado. Ante ello, las comisiones pro universidad retrocederían, nuevamente, a la búsqueda de aprobación oficial para los proyectos. Parecía diluirse el éxito alcanzado; pero, como veremos, sucedería todo lo contrario.

LA CREACIÓN DE UNIVERSIDADES COMO INSTRUMENTO POLÍTICO: LA PRESIDENCIA DE LEVINGSTON Y EL PLAN TAQUINI

Con la asunción de Levingston se realizó un nuevo recambio en el gabinete. En la cartera de Educación, el doctor Dardo

⁹ El *cordobazo* de mayo de 1969 fue la culminación de un proceso que se venía gestando desde principios de la década y que marcó un punto de inflexión en la política del régimen de facto (Brennan y Gordillo, 2008). El movimiento estudiantil y el movimiento obrero coincidieron en una acción política que constituiría el principio del fin para el gobierno de Onganía. Los reclamos corporativistas de ambos grupos se desdibujaron lentamente y se forjaron en una lucha más radical, que comenzó con un fuerte reclamo contra el gobierno militar considerado ilegal e ilegítimo. El descontento social era manifiesto y develaba el deterioro y fracaso de la política económica de Krieger Vasena y, consecuentemente, el de la dictadura de Onganía.

Pérez Guilhou fue desplazado y se nombró en su lugar al ingeniero José Luis Cantini. El cambio de ministro, sin embargo, no sólo no modificó la línea de trabajo de la cartera de Educación, sino que la profundizó, lo que se evidencia en la continuidad otorgada al equipo técnico encabezado por Emilio F. Mignone (Suasnábar, 2004), quien ahora ocuparía el cargo de subsecretario de Cultura y Educación. Esto implicaba que la propuesta de Taquini volvería a ser desatendida. Si bien Mignone reconocía la existencia de un plan ministerial de desarrollo universitario nacional (Rovelli, 2008), desestimaba la propuesta del doctor Taquini, al referirse a la misma como un programa de creación de universidades satélites que, aseveraba, no formaba parte del plan de su ministerio. En este sentido, José Luis Cantini¹⁰ manifestó, en una entrevista personal, que la creación de nuevas universidades no formaba parte de la agenda de discusión durante el tiempo en que fue ministro. El único proyecto en el que se había avanzado durante el periodo de su gestión era el de la creación de la Universidad Nacional del sur cordobés, desarrollado por fuera del ámbito estatal.

Sería nuevamente el presidente de facto el que daría luz verde al proyecto; pero esta vez, con otros objetivos. En una audiencia con representantes de la Comisión Pro Universidad de Río Cuarto, Levingston había manifestado su preocupación por el problema obrero de la ciudad de Córdoba y su particular interés en la descentralización de esa universidad nacional, ya que permitiría evitar la aglomeración de los estudiantes, hecho que terminaba muchas veces afectando la tranquilidad pública. Es por ello que creía necesario incluir dicho proyecto en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad que estaba elaborando el CONADE (Martorelli, 1991).

El presidente me manifestó categóricamente que apoyaba la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto por la necesidad que existía de ese centro educacional en la región sur de la provincia de Córdoba, y que además le interesaba como medida política (Gobernador de la provincia de Córdoba, Bernardo Bas, cit. en Martorelli, 1991: 140).

Así, el “Plan Taquini” comenzaba a ser visto como instrumento político, destinado no sólo a cumplir con la descentralización universitaria y el desarrollo regional, sino también como estrategia de seguridad nacional. En este sentido, el general Juan Enrique Guglielmelli, titular del CONADE, afirmó que la universidad de la ciudad de Río Cuarto era uno de los asuntos prioritarios, por lo que suponía que la misma iniciaría sus funciones en el año 1971 (Martorelli, 1991). Consecuentemente, y antes de que finalizara su mandato, Levingston logró incluir el proyecto de nuevas universidades nacionales en el Plan Nacional elaborado por el CONADE para el quinquenio 1971-1975.

Examinemos ahora brevemente los fundamentos de este plan, para comprobar en qué medida se ajustaba a las ideas de Taquini.

NUEVAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN EL MARCO DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1971-1975

El proyecto de Taquini había servido de base para la nueva política de Estado, pero formaba parte, a su vez, de las discusiones en torno al sistema de educación superior que se venían desarrollando desde principios de la década de los sesenta. En este sentido, en el plan quinquenal se afirmaba que el proyecto cultural y educativo para este periodo debería plantearse

¹⁰ José Luis Cantini era abogado. Fue vicerrector de la Universidad Tecnológica Nacional (1963-1966), rector de las Universidades Nacionales del Litoral (1967-1968) y de Rosario (1968-1970) y Ministro de Cultura y Educación de la Nación (1970-1971).

metas y medidas que aseguraran la expansión cuantitativa del sistema junto con una profunda renovación cualitativa del mismo, “a fin de adecuarlo a las necesidades de la hora presente y a los requerimientos del desarrollo nacional”. Para ello, se proponía modernizar, descentralizar y diversificar el sistema educativo en todos sus niveles. En lo que se refiere a la educación superior, el Plan Nacional de Desarrollo postulaba el “redimensionamiento y reordenamiento geográfico de las actuales universidades... y la creación de nuevas universidades e institutos superiores que [satisficieran] la expansión demográfica y [contribuyeran] al desarrollo regional” (CONADE/CONASE, 1971: 173). En este marco, estaba prevista la creación de universidades nacionales en Río Cuarto, en el Comahue y en Lomas de Zamora para el año 1971. Asimismo, el Plan establecía que se llevaría a cabo un estudio para la futura localización de dos universidades en las zonas Metropolitana y adyacente. Por último, certificaba el reconocimiento nacional de los títulos otorgados por la universidad privada de Concepción del Uruguay y la universidad provincial Domingo Faustino Sarmiento de San Juan.

Como señala Rovelli (2008), los técnicos ministeriales se apropiaron de los lineamientos generales del proyecto de nuevas universidades de Taquini y su equipo, priorizando la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y dos instituciones en el conurbano bonaerense: la Universidad de Luján al oeste, y la Universidad de Lomas de Zamora al sur. Por su parte, la creación de la Universidad del Comahue se conformaría a partir de la universidad provincial preexistente.

No es casual que las nuevas casas de estudio proyectadas coincidieran con aquéllas en que las poblaciones locales se habían movilizado y donde se había conformado una comisión pro universidad. Como mentor de la idea de nuevas universidades en el interior del país y en puntos clave del conurbano bonaerense, Taquini había logrado situarse como

mediador entre las poblaciones locales y los funcionarios del gobierno de facto. Un ejemplo de ello lo encontramos en la creación de la universidad de Lomas de Zamora, que reemplazaría a la Universidad del Río de la Plata, cuya locación original, de acuerdo a Rovelli, estaba proyectada en la localidad de Quilmes. Fue la comunidad de aquella localidad la que logró convencer al decano de Farmacia y Bioquímica de emplazar la nueva universidad en el predio de Santa Catalina de Llavallol, perteneciente al Instituto Fitotécnico de la Universidad Nacional de La Plata. Como señala Rovelli (2008), la ausencia de partidos políticos favoreció el nexo entre Taquini y el gobierno. Lo mismo ocurrió en Luján, en donde Taquini encontró una apertura y aceptación muy favorables a su proyecto y se gestionaron los medios y recursos para poder llevarlo a cabo. Otro caso significativo fue el de la Universidad Provincial de Neuquén. Si bien no estaba prevista en el plan original, desde principios de la década de los sesenta el gobierno provincial reclamaba su nacionalización, aludiendo un déficit presupuestario para afrontar los gastos de una institución que en el último tiempo había aumentado considerablemente su matrícula. También allí se hizo presente Taquini, y comenzó a tomar fuerza la idea de nacionalizar esta universidad, aprovechando la particularidad de que desde sus orígenes se había proyectado como una institución regional, con algunas sedes en diferentes localidades de la misma provincia y otras en Río Negro. De este modo, con recursos nacionales, y en el marco del proyecto de creación de nuevas universidades nacionales, se podría conformar la Universidad del Comahue.

Sin embargo, cuando la creación de nuevas universidades se configuraba como nueva política de Estado, el gobierno recibió más de una decena de peticiones, la mayoría de las cuales no estaban contempladas en el plan inicial ni previstas en el corto plazo. Consecuentemente, en los estudios de factibilidad presentados para la creación de la

Universidad Nacional de Río Cuarto, Taquini advertía que la política universitaria incluida en el Plan Nacional de Desarrollo debía “ser llevada adelante tomando todas las provisiones necesarias para que las altas casas de estudios a crearse sean de positiva calidad”. En este sentido, insistía en que “nada se lograría en beneficio del país con fundar universidades [sin tener] una clara concepción de lo que son sus fines en lo regional y nacional [y no se llegara a] arbitrar las providencias para asegurarles una real eficiencia operativa” y ratificaba sus ideas añadiendo que el régimen legal universitario a instaurarse debería “asegurar a cada universidad nueva la posibilidad de organizarse según las reales necesidades de la región en que se funde, adoptando una estructura académica ágil y una organización administrativa eficiente” (Taquini, 1971: 197). Manifestaba, por último, la necesidad de llevar a cabo un estudio de factibilidad a nivel nacional para elegir los lugares “realmente efectivos para la creación de nuevas universidades, de modo tal que esta expresión de una nueva política esté armónicamente integrada con los planes generales de desarrollo del país” (Taquini, 1971: 198).

Las advertencias de Taquini respondían al aluvión de peticiones de creación de nuevas universidades nacionales que llegaban desde distintos rincones del país. Lo mismo sostenía el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN), ya que consideraba que la creación de nuevas universidades en

diferentes partes del país, sin una clara planificación, podría culminar en un conjunto de unidades ineficientes y antieconómicas (Mendonça, 2014a). De acuerdo a Mignone, tanto él como Cantini simpatizaban con el movimiento que llevaría a la ampliación del sistema de educación superior, pero creían conveniente actuar con prudencia, garantizando en cada caso la necesidad y la viabilidad de los establecimientos que se proyectaban (Mignone, 1992).

El escenario político volvió a transformarse con otra violenta manifestación social: el *viborazo*¹¹ o *segundo cordobazo*, motivada por la asunción de José Camilo Uriburu como gobernador de la provincia de Córdoba. Este hecho le costó la presidencia a Levingston, y las Fuerzas Armadas designaron en su lugar a Lanusse, que cargaría con la difícil tarea de gestionar la apertura democrática. Bajo su mandato comenzaría a tomar forma el proceso de creación de nuevas universidades. Pero no, ciertamente, la contemplada inicialmente.

LANUSSE Y LA POLÍTICA DE NUEVAS UNIVERSIDADES NACIONALES

La política universitaria tomó un nuevo giro bajo la presidencia de Lanusse, quien pronto anunciaría la creación de más universidades de las que estaban contempladas originariamente en el proyecto de Taquini,¹² posteriormente consensuadas con los ministros de Levingston, e integradas en el

11 El 7 de marzo, en la localidad de Leones, al referirse a la situación de su provincia, el gobernador Uriburu manifestó que se había desarrollado una conspiración marxista y prometía emplear toda su autoridad para combatirla. Específicamente dijo que había “una venenosa serpiente que quizá Dios me depone el honor histórico de cortar de un solo tajo” (Potash, 1994: 225).

12 Ya desde antes de llegar a la presidencia, Lanusse había manifestado interés por crear nuevas universidades nacionales. En el acto del general Onganía en la ciudad de Río Cuarto, en el que la población le reclamó la sanción de la ley para la creación de la universidad nacional en dicha localidad, fue él, entonces Comandante en Jefe, quien le sugirió al presidente que les diera una respuesta afirmativa. De acuerdo al testimonio de Martorelli (1991), Lanusse le habría dicho a Onganía “dígame que sí, dígame que sí”. Asimismo, cabe señalar los ejes dedicados a la educación superior que fueron expuestos en un conjunto de *Políticas Nacionales* (Boletín Oficial 29/07/70), elaboradas por el CONADE, el CONASE y el CONACYT, y aprobadas por la Junta de Comandantes en Jefe, integrada en su momento por el general Lanusse, el almirante Gnavi y el brigadier Rey. En el mismo pretenden “convertir las universidades en centros vivos y dinámicos de investigación y estudio, creadores y transmisores de cultura...; participación activa de la universidad en la problemática del desarrollo y la seguridad; vinculación estrecha de la universidad con el resto del sistema educativo; [y efectuar un] redimensionamiento de la universidad de acuerdo con las necesidades del país y exigencias técnicas de eficiencia” (art. 31º, 32º y 33º).

plan quinquenal. Consecuentemente, tanto Mignone como Cantini acabarían por renunciar (Mignone, 1992).

Ya inserto en la agenda política del gobierno, el proceso adquirió un acelerado ritmo junto con el aumento de las presiones provinciales por crear universidades nacionales en todo el país, y obligó al gobierno nacional a exigir “estudios de factibilidad” que justificaran la solicitud. Consecuentemente, desde el Ministerio de Educación, a cargo del doctor Gustavo Malek desde el mes de mayo, se elaboraron, junto a un equipo de técnicos, las “Pautas de creación para universidades nacionales”. Éstas respondían a la demanda compulsiva de nuevos establecimientos y pretendían “ordenar y sugerir procedimientos para estructurar y presentar proyectos de creación de instituciones universitarias”. Para ello, proponían la conformación de una “comisión de expertos” para la realización de los estudios, en la cual estuvieran representadas “las provincias interesadas, el o los grupos promotores y los organismos nacionales involucrados” (Ministerio de Cultura y Educación, 1972: 1). Asimismo, se comprometían a prestar apoyo técnico y administrativo a cada una de las comisiones.

Las exigencias que las comisiones debían cumplir estaban divididas en dos etapas: en la primera de ellas debían presentar un estudio de “viabilidad” del proyecto. La aprobación de dicho estudio, sin embargo, sólo habilitaba a los expertos a continuar hacia la segunda etapa, en la cual debían elaborar un “Documento básico” conformado por un “diagnóstico del campo de aplicación y de la estructura institucional del proyecto”. Allí debían incorporar los fines y objetivos, las funciones y la zona de influencia de la nueva institución (Ministerio de Cultura y Educación, 1972). Con ello se les exigía la elaboración de un documento de trabajo extenso y exhaustivo en donde se justificara la creación de una nueva universidad nacional.

Río Cuarto, como hemos visto, encabezaba la lista, puesto que tras haber presentado

los estudios correspondientes, ya en octubre de 1970 el CRUN había aprobado el proyecto; no obstante, solicitaron la realización de un informe final completo, en donde se incluyeran costos, presupuesto y estructuración definitiva (Martorelli, 1991). Este requisito, empero, no se constituyó en un problema, ya que desde 1969 el gobierno provincial había apoyado el proyecto y, por medio de la Dirección de Investigaciones Educativas de la provincia, había trabajado para cumplir con todas las pautas establecidas.

No fue el caso de las demás localidades que se interesaron por la posibilidad de obtener su propia universidad. Para estos nuevos proyectos, el principal problema radicaba en el tiempo establecido para su elaboración. Las exigencias que se presentaban requerían un estudio de la localidad y la zona de influencia, lo que excedía el ámbito meramente educativo: debían presentar información relativa a las características productivas de la zona, las características demográficas, sociales y culturales de la región y cómo se adecuaría la nueva universidad a las mismas, evaluando la influencia que tendría de manera directa e indirecta y su potencialidad. Ello requería, necesariamente, un trabajo extenso, pero el plazo establecido por el Ministerio era de 120 días. Una consecuencia clara de ello fue la disparidad entre los trabajos presentados por las diferentes comisiones, ya que si bien algunas pudieron cumplir con todos los requisitos, otras sólo pudieron elaborar un primer informe; así, mientras que la UNRC completó el primer estudio elaborado por la Secretaría de Investigación Educativa de la provincia de Córdoba con un total de ocho tomos, Santiago del Estero, por ejemplo, contó con un sólo Documento básico (Mendonça, 2014).

La verdadera cuenta regresiva, sin embargo, respondía menos al plazo establecido que a la coyuntura política. Si bien las comunidades se encontraban por primera vez frente a un gobierno que parecía receptivo ante sus

demandas, los continuos cambios políticos no parecían asegurarle el tiempo necesario para atenderlas. Se trataba de una carrera contra el tiempo. Como sostiene Rovelli (2008), la creencia en un posible colapso del régimen marcó el ritmo de la expansión universitaria y contribuyó a acelerar el proceso de creación de algunas casas de estudio. Podemos encontrar un ejemplo claro de ello en la Universidad Nacional de Luján:

...las circunstancias aconsejaban proceder con rapidez para ejecutar las restantes disposiciones de la ley 20.031. El periodo militar llegaba a su fin. El 17 de septiembre de 1971 el presidente de facto Lanusse había anunciado que el 25 de marzo de 1973 se realizarían las elecciones generales y que las nuevas autoridades asumirían sus cargos el 25 de mayo del mismo año. Nada garantizaba que el gobierno constitucional ratificara las decisiones del régimen anterior, salvo que las mismas tuvieran principio de ejecución, promoviendo intereses para mantenerlas (Mignone, 1992: 45).

En consecuencia, el extenso proceso de evaluación por el que había atravesado la comunidad cordobesa hasta ver aprobada su solicitud, no tendría correlato en muchas de las restantes situaciones. Algunas de ellas, tal como vimos, contaron con el apoyo de comisiones pro universidad desde el principio, como sucedería posteriormente en Lomas de Zamora y Luján, que formaban parte del proyecto original de Taquini. Otras, en cambio, aprovecharon el momento para hacer cumplir un viejo reclamo referido a la educación superior. Tal es el caso de Neuquén, que aludiendo problemas de presupuesto, venía bregando por la nacionalización de su universidad provincial. Asimismo, Santiago del Estero y Catamarca insistirían con una antigua petición, presentada a principios de la década de 1960, de crear una universidad nacional interprovincial. La solicitud no tuvo

éxito en su momento, pero logró materializarse con la nueva coyuntura política abierta con el gobierno de Lanusse. Paralelamente, surgieron proyectos de universidades nacionales previamente impensadas, como el caso de las provincias de Salta, Misiones, Entre Ríos y San Luis. Asimismo, se crearon universidades provinciales como las de La Rioja y Jujuy. La creación de esta última fue solicitada en 1971, y se aprobó con la condición de que las autoridades provinciales enfrentaran los gastos con su propio presupuesto, y que en el término de un año la universidad pasara a manos de la nación (UNJu, 2004). La Universidad de La Rioja, en cambio, recién fue nacionalizada en la década del noventa. Hacia 1973 finalmente se nacionalizarían las universidades provinciales de La Pampa, San Juan y Mar del Plata.

Así, el segundo proceso de reestructuración más importante del sistema de educación superior del país se cerraba de una forma que excedía con creces los proyectos originales. Aunque con algunas modificaciones, el plan de Taquini había alcanzado a colarse en la agenda política durante el gobierno de Levingston. Como hemos visto, sin embargo, sus ministros no consideraban la creación de nuevas universidades sino que, por el contrario, las alternativas propuestas se limitaban a presentar algunos cambios académicos y administrativos, tales como la reorganización de las facultades en departamentos, la implementación de carreras cortas, y la dedicación exclusiva de profesores, entre otros. Todo ello, ciertamente, reproducía el perfil represivo que había caracterizado la política universitaria de Onganía.

Con la llegada de Lanusse a la presidencia, la orientación política del gobierno de facto cambió su rumbo. Lejos de intentar “profundizar la revolución”, el nuevo Jefe de Estado sentó la bases para una apertura política. En el marco del Gran Acuerdo Nacional, y de cara a las elecciones de 1973, comenzó a entablar un diálogo con los diferentes sectores de la sociedad, dentro de los cuales se encontraban

las poblaciones locales que esperaban a que se concretara la materialización de la universidad nacional en sus respectivas ciudades.

Lanusse inició una política educativa que transformó y reconfiguró el sistema de educación superior en el país; enarboló las ideas de la época, y proyectó un desarrollo regional en los diferentes polos económicos del país. A las cinco universidades proyectadas originalmente se sumaron cuatro nuevas y otras cuatro nacionalizaciones, lo que significaba una importante transformación de los proyectos originales.

Ciertamente, no fue ésta una idea original de Lanusse. Para comprender la forma concreta en que se realizó este proceso resta aún analizar otro elemento: la acción de las poblaciones locales, organizadas en comisiones pro-universidad.

Las comisiones estaban compuestas por diferentes sectores: empresarios, comerciantes, grupos profesionales, estudiantes secundarios, entre otros.¹³ Así lo testimonian los libros escritos en conmemoración a un nuevo aniversario de las casas de estudio creadas a principios de la década del setenta. Tales son los casos de la Universidad Nacional del Comahue (Bandieri, 1998), la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu, 2004), la Universidad Nacional de Luján (Mignone, 1992) y La Universidad Nacional de Río Cuarto (Martorelli, 1991).

Por cierto, la multiplicación de las universidades proyectadas no fue el único cambio en los planes originales. La presión de las comunidades locales que intervinieron en el proceso pronto fue modificando los objetivos iniciales del proyecto. Los grupos sociales —especialmente los colegios profesionales— de cada localidad presionaron para acceder a cargos docentes y no docentes dentro de la institución, que muchas veces acabó por ser el mayor empleador de la zona. La presión por acceder a dichos cargos, asimismo, debilitó desde el principio la idea de descartar las carreras profesionales tradicionales (Cano,

1985). Los profesionales con cierto prestigio político local, y la población, presionaban para obtener facultades con carreras que permitieran a sus hijos obtener títulos de carreras tradicionales, tales como abogacía, medicina, arquitectura e ingeniería. Esta situación no era la deseada por Taquini y su equipo, y tampoco era lo que se proponía en el Plan Nacional quinquenal; sin embargo, al poco tiempo, las nuevas universidades se mimetizaron con las casas de altos estudios más antiguas y tradicionales del país.

LAS NUEVAS UNIVERSIDADES EFECTIVAMENTE CREADAS

La inspiración de Taquini provenía del proyecto universitario de Joaquín V. González, quien en 1905 había creado la Universidad Nacional de La Plata bajo el modelo estadounidense. En aquella oportunidad, al igual que en la década de los setenta, buscaba alejarse del perfil institucional a partir del cual se había erigido la universidad argentina, esto es, el modelo francés napoleónico, con una orientación curricular de corte profesionalista y una organización académica basada en el sistema de facultades y cátedras independientes entre sí. La nueva universidad, entonces, debía diferenciarse de las ya existentes en su orientación curricular, sus funciones, los métodos de estudio y los sistemas de gobierno (Buchbinder, 2005). De este modo, el proyecto tenía una clara orientación científica y técnica, y le otorgaba un lugar importante a la investigación.

En este marco teórico pedagógico se proyectó la UNRC, reforzada a su vez con el interés nacional de desarrollar la zona pampeana como polo económico. La nueva universidad fue concebida como una institución moderna en su estructura académica y administrativa, y orientada a dar respuestas a las exigencias de la región. Se proyectaba una institución con un total de 10 mil alumnos en la primera

13 Para un análisis más detallado del rol que jugaron la población local y la Comisión Pro Universidad en la localidad de Río Cuarto, véase Mendonça, 2010.

etapa, cifra basada en dos cálculos: en primer lugar, la población total del área de influencia era de un millón de habitantes, de los cuales se estimaba que el 1 por ciento ingresaría a la universidad. En segundo lugar, se estimaba que 1 de cada 4 alumnos del secundario ingresaban a la universidad, y en ese momento había un promedio de 39 mil estudiantes en dicha condición. De este modo, la puesta en marcha se calculaba para el año 1972 con un total de 800 alumnos, 300 de los cuales provenían de la Universidad del Centro.¹⁴ El esquema a desarrollar incluía los departamentos de Matemáticas, Biología, Química y Ciencias Sociales, con dos áreas de salida: la primera sería Agronomía y Veterinaria, y la segunda Tecnología e Industrias (Taquini, 1971).

El proyecto inicial establecía carreras cortas de dos o tres años para la formación de técnicos en Lechería, Maquinarias Agrícolas, Riego, Computación, Estadística, etc.; las carreras intermedias proyectadas eran las de Médico Veterinario e Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial, Electrónica, etc. El principal motor, entonces, era la promoción de la investigación científica básica puesta al servicio de la producción regional (Martorelli, 1991). De este modo, en un campus universitario, y bajo la modalidad de departamentos, comenzó a funcionar en 1972 la primera nueva universidad de la década.

El mismo impulso tuvieron las demás casas de estudio del periodo. En la provincia de Neuquén, por ejemplo, tras la nacionalización, la institución pasó a denominarse Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Se ponía de manifiesto, así, el carácter regional y descentralizador de la misma, con una sede central en la capital provincial y diferentes facultades, departamentos, escuelas, institutos y demás dependencias distribuidos en el interior de Neuquén y Río Negro, para garantizar así la óptima utilización de los recursos de toda índole de que se dispusiera en el área

de influencia (“Creación de la Universidad...”, 1971). En la sede central se construyó un campus universitario que cumplía con los cánones de modernización del periodo: los pabellones contarían con aulas, salón de dibujo, laboratorios, institutos de investigación, una biblioteca, un comedor estudiantil, la sede del rectorado e instalaciones administrativas y sanitarias. A diferencia de la UNRC, esta nueva casa de estudios se erigió sobre la base de institutos ya en funcionamiento y adoptó una estructura mixta de facultades y departamentos. Las carreras existentes en la Universidad Provincial del Neuquén, así como los diferentes institutos superiores ubicados en la provincia de Río Negro, pasaron a formar parte de la nueva casa de estudios, muchos de los cuales habían sido pensados en clave desarrollista, por lo que el perfil de los egresados se amplió y se fortaleció para su posterior incorporación a la estructura productiva de la zona.

La Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) comenzó su ciclo lectivo ofreciendo la licenciatura en Administración, Ingeniería Rural y Comunicación Social. A su vez, en el estudio de factibilidad se proyectaba la posibilidad de establecer convenios con la UBA y la UNLP, con el fin de agregar a su oferta el dictado de las llamadas carreras tradicionales: Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, Ingeniería y Arquitectura (Rovelli, 2008).

Por su parte, la Universidad de Luján (UNLu), creada en 1972, estuvo pensada como alternativa a la gran afluencia de estudiantes que comprendía el Área Metropolitana de Buenos Aires hasta la universidad capitalina. En este sentido, y en vista de que la Universidad Nacional de Lomas de Zamora cumpliría con el objeto de descongestionar la matrícula universitaria afluente de la zona sur, la UNLu sería clave para cumplir dicha tarea en la zona oeste del conurbano bonaerense (Morón, Merlo, Moreno, General Rodríguez, Escobar, General Sarmiento, Junín, Chacabuco, Carmen

14 Se trata de una institución privada creada en 1962 en la ciudad de Río Cuarto con una orientación agrotécnica. En la misma había cuatro facultades: Agronomía, Ciencias Económicas, Ingeniería y Trabajo Social.

de Areco, San Andrés de Giles, Campana, Cañuelas, General Las Heras, Marcos Paz y Zárate, entre otros). Del total de la población de la zona de influencia, se calculaba una demanda potencial de alumnos universitarios que superaría los 16 mil. Aprovechando la donación del Instituto Ángel T. de Alvear por parte del Ministerio de Bienestar Social, la UNLU se proyectaba siguiendo el modelo de los centros universitarios modernos ya existentes en el país: un conglomerado integrado por residencias estudiantiles, un campo de deportes, una biblioteca, entre otros. La estructura académica, por su parte, se organizaría bajo departamentos, con el fin de promover las relaciones interdisciplinarias y el abaratamiento de costos mediante la centralización de servicios. Asimismo, la oferta académica estaría dividida en dos grandes áreas de investigación científica: la primera relacionada con los problemas de la producción, transformación y comercialización de los productos del agro, con especial referencia a las Ciencias de la Alimentación; y la segunda orientada a las Ciencias Sociales, poniendo especial énfasis en las problemáticas de minoridad y familia (Comisión Pro Universidad Nacional de Luján, 1971).

En el mismo año se creó la Universidad Nacional de Catamarca sobre la base de tres institutos preexistentes: el Instituto Nacional Superior de Profesorado, la Escuela Industrial ENET N° 1, y la Escuela Normal de Maestros. Se procuraba conformar un centro de formación y desarrollo científico que potenciara el campo productivo ligado a los potenciales regionales. Así, se proyectaron carreras ligadas al desarrollo minero, la producción agrícola en suelos áridos y semiáridos, la investigación de enfermedades endémicas, estudios acerca de la educación en zonas rurales —especialmente en la Puna y en la alta montaña— orientación psicológica y vocacional, y educación técnica (Guillamondegui y Cejas, 2008). Esta universidad se organizó bajo la modalidad departamental, pero no logró conformarse

como campus universitario. Si bien se erigió sobre un predio muy amplio, el mismo nunca dejó de pertenecer a la escuela media, y a la fecha el edificio sigue compartiendo las instalaciones, lo que dificulta la disponibilidad horaria y el uso pleno de la infraestructura por parte del alumnado universitario.

Por su parte, la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) comparte una particularidad con dos nuevas casas de estudio de este periodo: por un lado, el antecedente por crear la “Universidad del Centro” junto con su provincia vecina (recién expuesto), y por el otro, la particularidad que tuvo también la Universidad Nacional de Salta (UNSa), esto es, que ambas albergaban en sus territorios facultades pertenecientes a otras casas de estudios del país. En el caso de la UNSE, se había radicado allí en 1958 la Facultad de Ingeniería Forestal, perteneciente a la universidad cordobesa. En Salta, por su parte, se encontraban facultades e institutos pertenecientes a la Universidad Tucumana. Ambas, sin embargo, adoptaron el modelo universitario moderno y flexible que marcó el perfil educativo superior de esos años. La UNSE proyectó su organización académica orientada en el desarrollo regional y sus zonas de influencia, ofreciendo diferentes ingenierías (vial, hidráulica, electromecánica, en agrimensura, forestal, en industrias forestales, agrónomas y zootécnicas, y en industrias agrícolas y alimentarias); se crearon carreras cortas, como las de Técnico en Hidrología Subterránea, Técnico Bancario, Técnico en Administración Pública, Enfermería Universitaria y Educador Sanitario. Con ello, la estructura departamental estaba organizada en tres ejes: Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Tecnología y Producción (Ledesma, 2011). En el caso de la UNSa, se procuró modernizar los institutos tucumanos para cumplir con los requisitos impuestos por el gobierno:

Los ajustó a la nueva dinámica estructural; en muchos casos reactualizó sus programas

de estudios y en otros los dejó, con una exigencia inmediata de cambio y dio las soluciones para mejorar y cubrir sus necesidades en equipos, material didáctico y planta docente (Universidad Nacional de Salta, 1972).

A MODO DE CIERRE

Durante el periodo de la autodenominada “revolución argentina”, el sistema de educación superior se reconfiguró de manera significativa. De nueve universidades nacionales existentes en 1966, Argentina pasó a tener un total de 21 en 1973. Este proceso continuó durante el periodo democrático abierto después de las elecciones de septiembre, y se vio interrumpido tras el nuevo golpe de Estado y el comienzo de la dictadura militar de 1976. Fue una de las transformaciones más importantes que se llevaron a cabo en el país desde 1956, cuando se abrió la puerta a la creación de universidades privadas y se creaban otras nuevas de carácter público. Lo llamativo del caso, a su vez, es que ésta se dio en el marco de un gobierno militar que se propuso entre sus objetivos “normalizar” a las casas de altos estudios por considerarlas focos de “infiltración comunista” que amenazaban a la nación. Consecuentemente, las fuerzas armadas que destituyeron a Illia del poder se abocaron a “restituir el orden”, ya que el desorden había causado tanto “daño” al país.

Las políticas de “normalización” que se adoptaron en las diferentes casas de estudio tenían como principal objetivo, además de “restituir el orden”, implementar cambios modernizadores que se adecuaban a las necesidades presentes y futuras del país. Los intentos trunco por cumplir con los objetivos de “normalizar” y “modernizar” las universidades se pusieron de manifiesto a partir de 1968, cuando las movilizaciones y agitaciones estudiantiles comenzaron a tomar fuerza.

En este marco, salieron a la luz los diagnósticos sobre la situación educativa del

país elaborados por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Allí se daba cuenta de la situación particular por la que estaban atravesando las universidades argentinas. El proceso de masificación iniciado a mediados de siglo había puesto en jaque el funcionamiento académico y administrativo de las instituciones; consecuentemente, debía tomarse una solución inmediata para hacer frente a la crisis que atravesaba el sistema de educación superior. A la par, surgieron diferentes proyectos que, frente a ese mismo diagnóstico, presentaban alternativas diferentes, entre ellos, el denominado “Plan Taquini” que hemos analizado en este trabajo.

Como hemos visto, estos proyectos generaron discusiones en el interior del gobierno, a nivel nacional, provincial y local, así como entre los miembros de los diferentes organismos oficiales encargados del área educativa. Los cambios permanentes en el gobierno y en la cartera de educación (Gelly y Obes, Astigueta, Pérez Gilhou, Cantini, Malek) repercutieron en la toma de decisiones gubernamentales en torno a la creación de nuevas universidades nacionales en el interior del país.

Tal como pudimos apreciar, hubo tres momentos clave en el desarrollo y puesta en marcha del proceso de creación de nuevas universidades nacionales que había propuesto el decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA: un primer momento en que se negó la posibilidad siquiera de analizar su propuesta; un segundo momento en el que, tras los acontecimientos de Córdoba y Rosario, se consideró la posibilidad de crear nuevas casas de estudio como un instrumento político que permitiera la descentralización y, consecuentemente, la despolitización de los estudiantes en las universidades más pobladas; y un tercer momento en el que se dio inicio —con algunas modificaciones a la idea original— a la creación de nuevas casas de estudio en diferentes partes del país.

En este trabajo hemos intentado dilucidar las discusiones internas que generó el plan de Taquini y las repercusiones que el mismo

tuvo en las poblaciones locales que se vieron interpeladas por el plan original. Asimismo, hemos intentado demostrar los cambios que sufrió la idea original del Dr. Taquini respecto del que más adelante se llevó a cabo en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad Nacional (1971-1975). En este sentido, vimos cómo intervinieron diversos factores, que muchas veces excedieron las iniciativas gubernamentales y, consecuentemente, cambiaron el objetivo principal de las nuevas casas de estudio, así como la función que las mismas deberían tener. Todas las universidades creadas entre 1971 y 1973 tuvieron un denominador común: fueron construidas bajo el impulso modernizador orientado al desarrollo regional propio del periodo. Podemos apreciar, de este modo, la oferta de carreras nuevas y cortas con un claro objetivo orientado al desarrollo regional. Con ello, a su vez, se cumplía con uno de los fines de la creación de nuevas universidades nacionales, al descentralizar a las tradicionales. Sin embargo, la forma en que estos proyectos se materializaron da cuenta del carácter improvisado y desorganizado que primó entre aquellas casas de altos estudios que no estaban previstas, ni en el proyecto de Taquini, ni en el Plan Nacional de Desarrollo. Además, en el mismo periodo se nacionalizaron universidades provinciales, con lo cual se desviaba por completo el sentido originario de la política. El reclamo de la mayoría de las casas de estudio provinciales

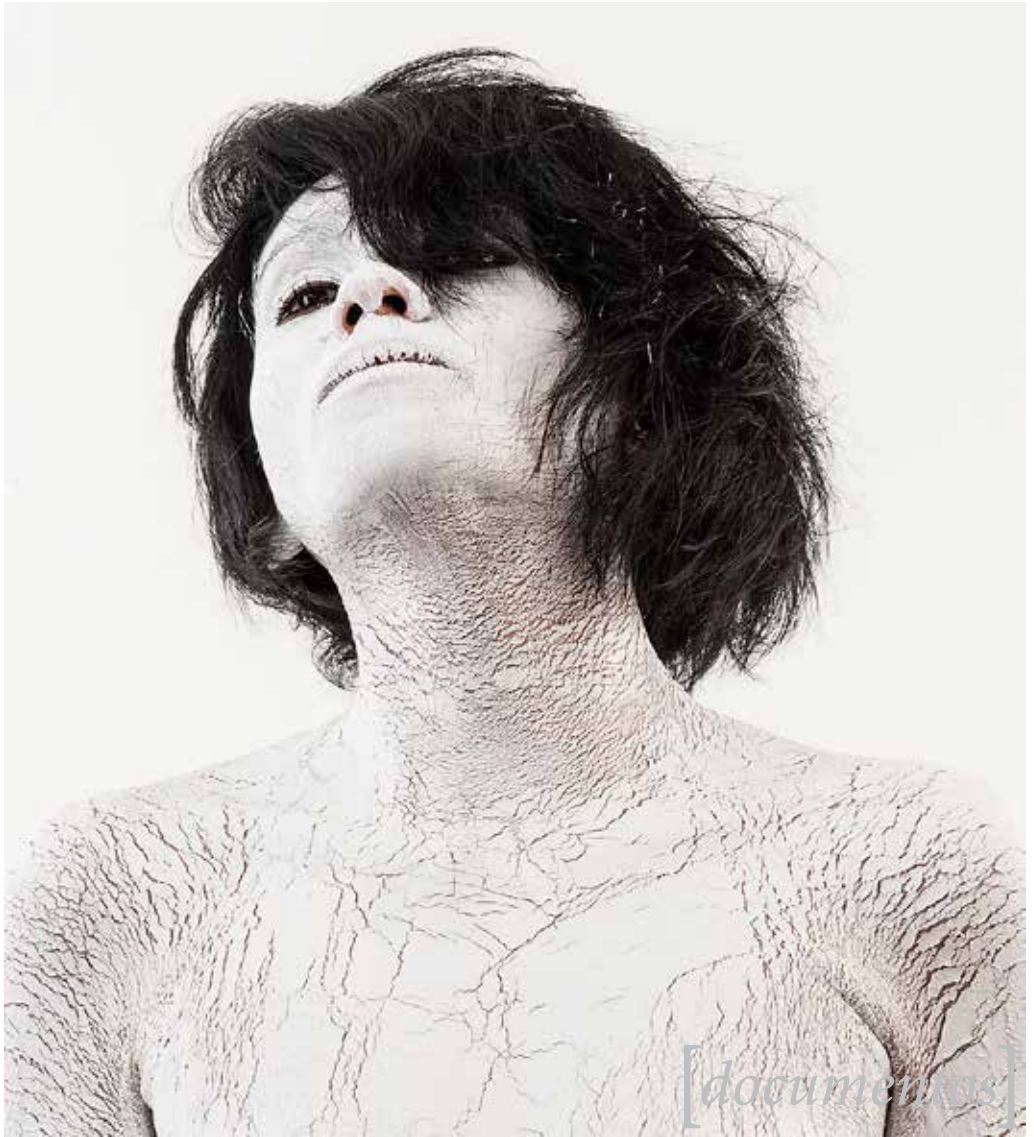
refería a cuestiones presupuestarias, ya que el aumento de la población estudiantil en los últimos años dificultaba el normal desarrollo de las actividades.

La multiplicación de institutos universitarios a lo largo y ancho del país en tan breve lapso, sin embargo, obvió las advertencias del CONADE y del CRUN respecto a la multiplicación de las altas casas de estudio y los problemas que las mismas traerían aparejados. El principal problema que los organismos habían expuesto en años anteriores refería a la falta de profesores capaces de ocupar el cargo en las nuevas instituciones: en el caso de la UNRC, por ejemplo, el primer plantel docente emigró hacia dicha localidad desde la provincia de Buenos Aires. Por cierto, las universidades de otras partes del país no tuvieron la misma suerte y comenzaron sus actividades universitarias con muchos docentes que habían egresado de institutos terciarios, lo que terminó, en el largo plazo, por debilitarlas. De este modo, el sistema de educación superior aumentó cuantitativamente, pero no cualitativamente, a pesar de los fuertes intentos modernizadores y la nueva oferta de carreras. Asimismo, no logró articularse, como estaba previsto, con transformaciones estructurales más amplias, lo que atentaba contra los principios que habían sustentado inicialmente el proyecto, y que consideraban a la educación como productora del desarrollo regional y, consecuentemente, nacional.

REFERENCIAS

- BRENNAN, James y Mónica Gordillo (2008), *Córdoba rebelde*, La Plata, De la Campana.
- BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CANO, Daniel (1985), *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Comisión Pro Universidad Nacional de Luján (1971), "Fundamentos para la creación de una Universidad Nacional en Luján", Luján (mimeo).
- Gobierno de Argentina-Poder Ejecutivo de la Nación (1971, 15 de julio), "Creación de la Universidad Nacional del Comahue, Ley 19.117", *Boletín Oficial*, Buenos Aires.
- DE LUCA, Romina y Natalia Álvarez Prieto (2013), "La sanción de la Ley Orgánica de las Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los distintos organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 110-126.
- Gobierno de Argentina-CONADE-Sector Educación (1968), *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, Buenos Aires, CONADE.
- Gobierno de Argentina-Presidencia de la Nación-Secretaría del CONADE y del CONASE (1971), *Plan nacional de desarrollo y seguridad 1971-1975*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Cultura y Educación (1972), *Pautas de creación para universidades nacionales*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación.
- GUILLAMONDEGUI, Mirtha, Marisa Alanís y Elvira Cejas (2008), "Fundación de la Universidad Nacional de Catamarca: visiones y discursos sobre su misión", en *XV Jornadas argentinas de Historia: tiempo, destiempo y contratiempo en la historia de la educación*, Santiago de Chile, UNSA-Facultad de Humanidades, s/pp.
- LEDESMA, Néstor René (2011), *Universidad en Santiago del Estero. Historia de su recuperación*, Santiago del Estero, Encuentro Grupo Editor.
- MARTORELLI, Ricardo (1991), *Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto 1971-1991*, Río Cuarto, s/e.
- MENDONÇA, Mariana (2010), "Políticas de Estado, segregación espacial y creación de universidades nacionales en los años setenta. El caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto", en: http://www.mov-estudiantil.com.ar/terceras_jornadas_2010.swf (consulta: octubre de 2013).
- MENDONÇA, Mariana (2014a), *Políticas universitarias durante la autodenominada "Revolución Argentina". De la represión a la creación de nuevas casas de estudio (1966-1973)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MENDONÇA, Mariana (2014b), "Los (frustrados) intentos de modernización en la Universidad de Buenos Aires desde su creación hasta el rectorado de Devoto (1821-1968)", en Mariana Millán (comp.), *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina (entre la "Revolución Libertadora" y la democracia del '83)*, Buenos Aires, Final Abierto, pp. 13-47.
- MIGNONE, Emilio (1992), *Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución*, Luján, Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- MIGNONE, Emilio (1998), *Política y universidad. El Estado legislador*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- OCDE/CONADE (1967), *Education, Human Resources and Development in Argentina*, París, OCDE.
- POTASH, Robert (1994), *El ejército y la política en la Argentina 1962-1973*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ROVELLI, Luara Inés (2008), *La mediación de ideas, saberes expertos y estructuras institucionales en la creación de universidades nacionales en los años 70*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO.
- SOUTHWELL, Myriam y Romina De Luca (2008), "La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 3, pp. 374-389.
- SUASNÁBAR, Carlos (2004), *Universidad e intelectuales*, Buenos Aires, FLACSO/Manantial.
- TAQUINI, Alberto Carlos (1970), *Creación de nuevas universidades: una política*, Buenos Aires, CRUN.
- TAQUINI, Alberto Carlos (1971), *Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, Ciudad de Río Cuarto, Córdoba, s/e.
- TAQUINI, Alberto Carlos, Enrique Urgoiti y Sadi Rifé (1972), *Nuevas universidades para un nuevo país*, Buenos Aires, Estrada.
- Universidad Nacional de Salta-Secretaría General de la Gobernación (1972), *Bases generales de la Universidad Nacional de Salta*, Salta, UNSa.
- UNJu-Secretaría de Extensión Universitaria (2004), *Universidad Nacional de Jujuy. 30 años de historia*, Jujuy, Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- "Universidades sí, casinos no", dijo Onganía en Leones", (1970, 9 de marzo) *Diario El Pueblo*.

D O C U M E N T O S



Economía política del conocimiento: contrapuntos

La naturaleza no construye máquinas, ni locomotoras, ni ferrocarriles... Son éstos productos de la industria humana... Son órganos del cerebro humano creados por la mano humana: fuerza objetivada del conocimiento. El desarrollo del Capital Fijo revela hasta qué punto el conocimiento o *knowledge* social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de la vida social misma han entrado bajo los controles del general *intellect* y remodeladas conforme al mismo (Karl Marx, 1980: 229-230).

AXEL DIDRIKSSON*

INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre la educación y el desarrollo económico es un área de trabajo académico y de investigación que, desde hace décadas, hace referencia a una muy amplia literatura. Tiene que ver con los cambios que se presentan en las instituciones de educación superior (de manera especial en las universidades y en las que tienen perfiles de egreso relacionados con áreas de punta de la innovación científico-tecnológica) y su vinculación con el mercado de procesos y productos relacionados.

En la perspectiva de una economía del conocimiento, la temática acerca de esa relación se ha abierto ahora de manera más directa desde el interés de distintos actores (los denominados como *stakeholders*) que consideran que los productos de la formación de técnicos de alto nivel, y los profesionales que forman las universidades y otras instituciones de educación superior e investigación, son vitales para la innovación en las empresas y representan un valor agregado que genera ganancias extraordinarias.

Lo anterior ha puesto en el centro del debate la importancia de las universidades, un tema de gran relevancia para la investigación educativa relacionada con la economía política; este campo está apuntalando nuevas hipótesis y avances, sobre todo en contextos en donde el valor social y económico del conocimiento y los aprendizajes está alcanzando dimensiones nunca antes vistas, y en donde se proyectan escenarios de sociedades del aprendizaje, del conocimiento, *smart cities* (o *mind cities*), o expresiones territoriales específicas bajo la forma de parques científico-tecnológicos o localidades de inteligencia social.

En este trabajo se busca reseñar algunos elementos que se encuentran en este debate desde el ámbito de la economía política, y analizarlos en el contexto de la región de América Latina y el Caribe.

LA EQUIVOCACIÓN INICIAL

En sus orígenes, la teoría del capital humano concebía que una mayor educación en el individuo (de manera independiente de su posición socio-económica) podría generar un

* Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Presidente Regional para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI). CE: didrik@unam.mx

determinado valor económico, derivado de sus grados de escolaridad; este valor económico se asociaba con su mejor posicionamiento en la estructura de ingresos y salarios, con su movilidad ocupacional ascendente, con una mejor distribución de la riqueza en la sociedad, y de manera más amplia, con la idea de que a mayor inversión —pública y privada— en el sector educativo, cabría esperar, en el mediano y largo plazos, un impacto al alza de los indicadores generales del desarrollo económico, sobre todo para la acumulación orgánica del capital, de la renta y su apropiación privada.

Esto dio impulso a políticas de Estado asociadas a reformas educativas de gran alcance (se les llama ahora “estructurales”), y a la demanda por más recursos para la educación de parte de los gobiernos, de las empresas y de la sociedad, para la creación de más y más instituciones de educación técnica, media superior y superior, y posteriormente, de centros de investigación especializados, laboratorios, complejos de “triple hélice” (Etzkowitz *et al.*, 1978), ciudades de la ciencia, parques científico-tecnológicos y redes mundiales del conocimiento. Además, millones de personas orientaron sus esfuerzos a alcanzar la muy ansiada relación positiva entre la educación y el arribo a una sociedad post-industrial.

A ello se le conceptualizó como la transición hacia una “sociedad” o “economía del conocimiento” (Didriksson, 2007) en su fase de globalización. En algunos países esto se hizo realidad, pero en otros, la gran mayoría, no, a pesar de la inversión realizada en los factores mencionados durante décadas. La efectividad de esta transición se ha mostrado en ejemplos nacionales o regionales de países del Asia Pacífico (Japón, China, Corea del Sur, Singapur), del norte de Europa occidental (Alemania, Finlandia, Suecia o Noruega), e incluso en países emergentes, como India o Brasil.

Los otros países que han seguido las políticas y las presiones de los organismos internacionales, financieros, o que adoptaron en su momento las definiciones de lo que se

conoció como el “Consenso de Washington”, se han mantenido atados a las políticas neoliberales de las empresas transnacionales y de los sistemas financieros que los sujetan a transacciones de deuda de montos infinitos, y siguen sin poder arrancar ya no digamos a una sociedad del conocimiento, sino a superar el atraso de una ignorancia social generalizada.

Los autores clásicos de la economía del capital humano ya percibían, desde sus distintas posturas teórico-metodológicas, algunos problemas respecto de la existencia de una relación directa y positiva entre educación y desarrollo, sobre todo cuando se realizaban estudios en contextos distintos a los que habían dado pie a la teoría, o cuando tales contextos no resultaban ser tan favorables.

De acuerdo con el análisis marxista de la economía política, “el conocimiento forma parte de un mecanismo dentro de la esfera de lo inmaterial-enajenante que transforma el mundo material en mercancías y cosifica el sentido social de la división de clases” (Kosik, 1978). Autores posteriores, también relacionados con corrientes críticas de la economía política y social, como la teoría del “reproduccionismo” (p. ej. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron), la corriente de Frankfort (Scott, 2007), la pedagogía crítica (Henry Giroux), la educación popular y los estudios de Paulo Freire, desde Marx hasta Piketty, pasando por los teóricos de la segmentación de los mercados laborales y los que han elaborado una visión distinta de una economía del conocimiento (Innerarity, 2011), han demostrado que la relación lineal entre educación y desarrollo económico no se presenta ni en las variables macroeconómicas, ni en las microeconómicas de los países desarrollados, y menos aún en los de menor desarrollo.

LAS DIVERGENCIAS

En este trabajo se abordan algunos argumentos críticos a la teoría del capital humano que se derivan de estos enfoques, y las razones por

las cuales ocurren los desajustes estructurales. La importancia de insistir en ello radica en que la teoría del capital humano está siendo reconsiderada por políticas de corte neoliberal en algunos países de América Latina, México entre ellos; este hecho da cuenta de que más allá de la falsedad de sus postulados se ha seguido justificando y fundamentando (véase Carnoy, 1995), y como resultado de ello, su aplicación ha contribuido a profundizar la desigualdad social y la inequidad en la distribución del factor educativo; además, ha influido en la manera como pueden ser aprovechados los nuevos conocimientos, la ciencia y la tecnología, así como en la arquitectura de dominación de la actual economía mundial.

La fórmula de considerar los efectos de la educación, de la ciencia y la tecnología como efectos “marginales” o “exógenos”, como “externalidades” distintas a las principales variables de efecto “macroeconómico” en la productividad y la economía, se ha presentado como un enfoque que resalta la importancia de la educación de los trabajadores y lo positivo de la aplicación del conocimiento en el desarrollo; se sostiene que la educación deriva en un beneficio de tipo personal, a pesar de que no se refleja en la relación del valor social que tiene el producto respecto del precio que esos elementos tienen en el mercado, porque se presentan bajo la forma de “externalidades positivas” (*spillovers*), incluso respecto de las mismas universidades e instituciones productoras de conocimiento, de investigación e innovación.

De acuerdo con distintos textos de referencia sobre la “economía de la educación” (Carnoy, 1995), el mejoramiento de la cantidad y calidad de la capacitación, del entrenamiento y de la educación de la fuerza de trabajo contribuye de forma específica al crecimiento económico en una determinada sociedad. ¿De qué manera ocurre esto? N.L. Hicks afirma al respecto:

But exactly how education increases productivity, how important it is, and in what

ways it is important, are difficult questions which remain unsettled. While a shortage of educated people might limit growth, it is not clear that promoting education will foster more rapid growth. Furthermore, it is not clear what kinds of education are best at assisting growth: general formal education, technical training, or informal education related to specific jobs (1995: 192).

Desde la perspectiva de la política pública y de la economía política, la educación y los factores relacionados con el incremento del valor de los conocimientos en el desarrollo fueron considerados una inversión como parte de un bien de consumo, siempre de forma diferenciada, de manera que los trabajos clásicos al respecto, por ejemplo los sustentados en el estudio de Denison (1967; 1979) y Hicks (1995), mostraban que la educación mantenía un factor de impacto diferenciado; también fueron considerados como inversión, tanto directa como marginal, en la productividad y en el crecimiento económico, sobre todo en el caso de Estados Unidos.

Esta diferenciación en el estudio de los indicadores de realización de las variables “conocimiento” y “educación” ha justificado, desde entonces, las brechas entre los países, regiones y localidades, porque supuestamente permite determinar los niveles de inversión y manejo de los costos per cápita en correspondencia con las tasas de crecimiento y con la oferta de mano de obra educada o sus requerimientos; las relaciones de movilidad ocupacional de oportunidades laborales y de ingreso con sus grados educativos; y la relación entre tasas de retorno y niveles de productividad. Desde esta perspectiva, países que no invierten de forma constante y adecuada en sus niveles de cobertura y calidad educativa en ciencia, investigación e innovación, mantienen tasas de crecimiento y desarrollo menor frente a los que sí lo hacen de forma constante.

Esta diferenciación en la aplicación de los factores propuestos por la teoría de capital

humano empezó a ser ampliamente discutida cuando empezaron a emerger países de menor desarrollo que se impusieron, primero como países emergentes y luego como países con un constante nivel de progreso científico, educativo y tecnológico, por encima de países otrora considerados como “desarrollados”, como fueron los denominados “tigres del pacífico asiático”, los países del norte de Europa, Sudáfrica, y algunos de América Latina y el Caribe.

Se llegaba así a la percepción de que, en los orígenes del cambio tecnológico y científico de nuestra época, su relación con el factor educativo representaba un elemento de amplia diferenciación, tanto desde el plano de su impacto en las instituciones educativas *per se*, como en el mercado de la fuerza de trabajo, relacionada de forma directa con esos cambios; es decir, se sostenía que eran precisamente los cambios en el factor educativo y en el ámbito de la formación de las competencias, los que modificaban la oferta y demanda en el mercado de mano de obra.

Con el tiempo y los fenómenos asociados a la emergencia de una economía del conocimiento, nuevos componentes se fueron agregando al análisis de la diferenciación que propiciaba la relación educación-ciencia-tecnología y mercado, y se fue transitando hacia fórmulas más cercanas al debate de nuestro interés.

Desde la crisis del 2008 hasta ahora ha sido patente la fragilidad de las economías desarrolladas para emprender, de forma sustancial, el paso de una economía post-industrial a una de prevalencia del valor agregado derivado de la organización y gestión del conocimiento moderno y de las universidades.

El fracaso económico de ese año derivó en una contracción fiscal mundial y afectó de forma severa los recursos orientados hacia el desarrollo de las universidades, a pesar de que éstas representaban el corazón simbólico de la era moderna y sus aspiraciones: las universidades constituían instituciones emblemáticas de lo mejor de la producción

del conocimiento, la información y la innovación, que se enlazarían con la prosperidad y la productividad.

Lejos de inaugurar una nueva fase de prosperidad asociada a los conocimientos y a la ciencia, la crisis de 2008 representó el inicio del fin de la era post-industrial (Murphy, 2015). Algunos indicadores pueden ser demostrativos al respecto: hacia finales de los años noventa, a nivel mundial, 30 por ciento o más del grupo de edad de 19 años se encontraba estudiando algún nivel de educación superior; no obstante, 25 por ciento de los estudiantes no alcanzaba a terminar sus estudios o desertaba en algún momento de su carrera (*drop out*) de forma permanente, y no alcanzaba a ubicarse en un trabajo relacionado con su grado académico. Lo peor era que los que se mantenían dentro del sistema educativo superior tampoco mostraban un mejoramiento de sus niveles de razonamiento o comprensión durante su primer y segundo año de estudios y, en general, el nivel de aprendizaje alcanzado era muy pobre.

Los procesos de innovación y creatividad, por ejemplo en ciencias y artes, en el contexto de las sucesivas crisis y fluctuaciones económicas, empezaron a disminuir de forma dramática respecto de décadas anteriores. De acuerdo con el índice per cápita de registro de patentes en Estados Unidos, el mismo había alcanzado su más alto nivel en 1914, a lo que se agregó después sólo el descubrimiento del DNA y la doble hélice (Crick y Watson) en 1953. Desde entonces prevalece la obsolescencia, el mejoramiento de productos o la imitación, más que el descubrimiento de altura, sobre todo en los países que son considerados como desarrollados.

Asimismo, a pesar de que las universidades expandieron su matrícula, de 2008 a la fecha la productividad de la investigación per cápita ha declinado de manera inversamente proporcional al aumento de la matrícula: menos de 20 por ciento de los académicos relacionados con la investigación y la docencia producen resultados de investigación relevantes,

y a mayor grado de inversión en innovación y desarrollo (IyD) por país, menor es el índice de éxito en la investigación llevada a cabo, comparado con lo que ocurriría en épocas anteriores.¹

NUEVOS PARADIGMAS

En el marco del debate entre los economistas y los teóricos del capital humano, se ha presentado una corriente emergente que está construyendo una manera distinta de analizar el proceso del conocimiento y su cadena de valor social agregado desde las instituciones de educación superior o de investigación.

Y esto es así porque el objeto del nuevo conocimiento de valor social se está articulando a la dinámica del cambio social y económico y está dejando de ser meramente de tipo “escolarizado”, además de que tampoco está parcelado, puesto que se presenta como un sistema que forma un todo organizado.

En los intersticios de las disciplinas y de la burocracia de las instituciones se da, pues, un proceso alternativo que rebasa las meras fórmulas de una reforma educativa, porque avanza más bien como *una reforma sustancial en el pensamiento*; la nueva escuela se vuelca en la sociedad y organiza nuevas bases de *comprensión*, formación, procesos, contextos y soluciones a la vida cotidiana para la vida, el trabajo y la participación ciudadana.

La reforma del pensamiento es una necesidad democrática clave: formar ciudadanos capaces de enfrentar los problemas de su tiempo en frenar el deterioro democrático que provoca, en todos los campos de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, especialistas de todos los órdenes, que restringe progresivamente la competencia de los ciudadanos. El desarrollo de

una democracia cognitiva no es posible más que dentro de una reorganización del saber, que demanda una reforma del pensamiento que permitiría no sólo separar para conocer, sino también vincular lo que está separado, y en la que resucitarían de una nueva manera las nociones trituradas por la fragmentación disciplinar: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad... La reforma del pensamiento es una necesidad histórica clave. Hoy somos víctimas de dos tipos de pensamiento cerrado: uno, el pensamiento fragmentario de la tecno-ciencia burocrática que segmenta el tejido complejo de lo real en lonjas de salchichón; el otro pensamiento, cada vez más cerrado, replegado en la etnia o en la nación, que corta en pedazos como si fuera un rompecabezas el tejido de la Tierra-Patria.

...

Es una reforma vital para los ciudadanos del nuevo milenio, que permitiría el pleno empleo de sus aptitudes mentales y que constituiría, no por supuesto la única condición, pero una condición sine qua non para salir de nuestra barbarie (Innerarity, 2011: 108).

La conformación de una mutación central de la universidad hacia el conocimiento de nuevo tipo (Gibbons *et al.*, 1998, en su propuesta de transición de un Modo 1 de hacer la ciencia hacia uno de Modo 2), deberá afrontar el reto de un escenario tendencial de extrema mercantilización y enajenación de la sociedad a favor de la hiper-privatización, derivado de los componentes sobre los cuales se está desarrollando la actual economía del conocimiento, que se encuentra concentrada en un puñado de países.

En esa perspectiva, en esta parte del trabajo se discurre respecto a estos componentes de dominio económico del conocimiento frente

1 En www.ashgate.com/pdf/ebooks/9781472425379Table1_1.pdf puede verse la caída de la producción de conocimientos y aprendizajes, sobre todo en la parte de las humanidades y las artes; esta cuestión es muy significativa dado que este indicador no suele aparecer como relevante en los índices de citas y *rankings* mundiales, frente a un aumento sostenido de la burocratización de las instituciones relacionadas, como las universidades (consulta: 13 de junio de 2015).

a las posibilidades de construir un escenario distinto de conocimientos y aprendizajes sociales, desde la universidad y fuera de ella, desde una perspectiva de bien social común y de responsabilidades compartidas entre los actores del proceso educativo-superior y la sociedad en su conjunto.

El argumento central no está, ni debe estar concentrado en la defensa retórica o a ultranza del sentido de un bien público —frente al privado o mercantil— sino en el valor social y el impacto positivo que los cambios que se impulsen traerán consigo, es decir, en el desenvolvimiento de mejores condiciones para arribar a una sociedad en donde los conocimientos puedan alcanzar un alto grado de impacto en la mayoría de la población.

En la larga transición² en la que nos encontramos (Brenner, 2013), la universidad debe saber cómo enfrentar su vulnerabilidad, marcada por las influencias corporativas y de mercado, desde una constante condición de riesgo, de la misma manera que las experimenta un sistema económico comercial y de servicios en donde prevalece el interés por generar riqueza y acumular capital; la universidad debe enfrentar esta situación desde la valorización de los conocimientos de la ciencia y la tecnología³ en un periodo de capitalismo predador y hasta de piratería,⁴ como el que se ha logrado imponer, y conservar la altura de miras que le permita lograr un escenario de sociedad sustentado en el valor social, gratuito, libre y abierto de los conocimientos.

El tema no es secundario, porque las decisiones que se asuman para relacionar el desarrollo económico con la educación, en la actual economía capitalista del conocimiento, están muy interesadas en asociarse a procesos y productos que alcanzan un lucro desmedido y que facilitan la especulación, aun cuando

sus operaciones puedan poner en peligro amplias regiones del planeta y de la humanidad en condiciones de masa. ¿De dónde si no salen los conocimientos que han conducido a desastres de gran magnitud tan sólo en el lapso de las últimas cuatro décadas, cuando el conocimiento ha generado también tantas maravillas tecnológicas?

Dado el carácter del periodo actual están proliferando y radicalizándose, a nivel mundial, movimientos alternativos y de resistencia que demandan el uso libre y creativo, gratuito y socialmente igualitario de los sistemas educativos; estos movimientos se pronuncian, de manera suficientemente enfática, a favor de que la educación y los conocimientos estén debidamente regulados y orientados como un derecho humano, y que además propicien una política de ciencia y tecnología promisorias, capaz de vincularse a objetivos y programas de bienestar general y de creatividad colectiva.

En el actual y efímero (“líquido”, como lo define Sygmunt Bauman, 2008) estadio social se mezclan riesgos, extremismos políticos y religiosos, emergencias ambientales constantes y retrocesos económicos en todas partes, con ciertos puntos de contacto, de dominio centralizado, de subordinación, o bien, de reedificación social. Destaca, en esto último, la emergencia de gobiernos alternativos, pluriculturales y de visión ciudadana, como algunos de los que existen en América Latina y el Caribe, que se presentan como puntos de rupturas sociales desde otra racionalidad y muestran que no todo está acabado, aunque no deja de ser incierto, cuando nos encontramos en este largo (pero también creativo) *periodo de transición estructural de onda larga*.

El actual estadio social, decíamos, se presenta desde paralelogramos de fuerzas diferenciadas, que tienen efectos y causas

2 El autor trabaja este periodo como de “un largo declive”.

3 Dos casos nacionales entre cientos: México y Chile. Véase: Didriksson *et al.*, 2009; Monckeberg, 2013.

4 En lo que Daniel Innerarity califica como “la nueva economía del pillaje”, en el momento en que se está llevando a cabo la “más profunda revolución en la propiedad intelectual desde mediados del siglo XVIII, que probablemente acabe con la idea de propiedad intelectual que hasta ahora teníamos y que está en el origen de nuestros sistemas de *copyright* y patentes” (2013: 15).

desiguales entre lo que está surgiendo y lo que está en ciernes; en este sentido, el carácter y la orientación que asumen las políticas públicas y las instituciones universitarias, culturales, y las relacionadas con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, llegan a ser determinantes para definir el tipo de sociedad a la que se aspira. Hay que pensar sobre lo que viene, y aprender rápidamente (*learning to become*).

SOCIEDAD Y ECONOMÍAS DEL CONOCIMIENTO

El conocimiento ha sido considerado, especialmente desde los años ochenta, como un factor relacionado con la obtención de ganancias particulares y modelos de mercado; y, en la lógica de una globalización rampante, como el nuevo factor de producción de una “nueva economía”, con tal relevancia que representa la variable de contribución central para efectos de un desarrollo específico, el que genera una alta rentabilidad y competitividad (The World Bank, 2002).

Desde los años noventa empieza a ser conocido el concepto de “economía del conocimiento” con fines de diferenciación —cuantitativa y cualitativa— entre los países del mundo, y respecto de épocas anteriores; esto ha sido posible debido a la determinación del valor económico de este componente en la creación de riqueza, en la competitividad y en el desarrollo general.

Sin embargo, para organismos como las Naciones Unidas o la UNESCO, el tema de la sociedad del conocimiento se ha impuesto como una tendencia de referencia o de crítica, en la medida que se impone, de forma abstracta, como un tipo distinto de sociedad, cuando lo que existe es la lógica de una reproducción ampliada del capitalismo moderno en contextos de gran desigualdad y explotación.

Al respecto, la UNESCO produjo un informe general bajo el título de “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005), en donde se presentan dos postulados centrales:

- a) Que la idea de un modelo único de sociedad del conocimiento no ha ocurrido, sino en plural, esto es, con la manifestación de múltiples y desiguales experiencias y procesos. Que existen sociedades del conocimiento e, incluso, zonas o regiones en donde esto se está llevando a cabo dentro de contextos de gran inseguridad.
- b) Que el proceso que va de la informatización al de sociedades del conocimiento distintas ha ido aparejado a la profundización de contradicciones sociales, desigualdades e inequidades.

Desde la perspectiva de la primera idea, se hace referencia a países con diversos grados de desarrollo en la valoración económica y social de sus conocimientos; y respecto de la segunda, el informe mencionado sostiene que la transición hacia este tipo de sociedades se ha presentado junto a la ampliación de las brechas cognitivas, digitales y educativas, y que está polarizando a quienes tienen habilidades, destrezas y títulos relacionados a una formación sistemática (que los ubica en los circuitos de producción y transferencia de nuevos conocimientos), frente a los que no lo están, o carecen de los mismos.

En otro informe, éste de Naciones Unidas (2005), se hace referencia a tres tipos específicos de sociedades del conocimiento relacionadas con el bienestar social y las personas, con su desarrollo personal, su creatividad, su experiencia y su participación, más que con el desarrollo tecnológico *per se*. En este informe se establecen tres tipos de sociedades del conocimiento: “nominales”, “torcidas” o “inteligentes”:

To be a Smart Knowledge Society (as distinct from a Nominal or Warped Knowledge Society), it is not enough to be rich in main assets and to take care of their development. A new sense of direction in development and a commitment to this new

direction must assure high levels of quality and safety of life. Mass production of the knowledge “to do”, piling up technological innovations, and converting them into products and services in the framework of the Knowledge Economy managed by the current existing market does not by itself assure higher levels of quality and safety of life for all people everywhere. The new direction in development can be formulated on the basis of using the techniques and means to mass-produce knowledge to turn out and apply the knowledge “to be”, “to co-exist” and “to maintain developmental equilibrium” (ONU, 2005: xii).

Otros autores han presentado esta transición hacia sociedades de la informatización o del conocimiento en una perspectiva aún más contrastante, desde su exacto contrario: como el proceso de constitución de una *sociedad de la ignorancia*. La tesis central que han desarrollado diversos autores (por ejemplo Antoni Brey *et al.*, 2011: 18), es que con el aumento del saber social se está presentando, de forma similar, una “inevitable obsolescencia cognitiva”:

Manteniéndonos al margen de conocidas tesis apocalípticas, sostenemos que la obsolescencia cognitiva que el crecimiento exponencial del conocimiento disponible ha producido en los individuos no amenaza tanto su campo profesional y especializado, sino sobre todo las coordenadas generales que éstos precisan para decidir de manera democrática, y con conocimiento de causa, sobre los procesos crecientemente complejos que configuran la vida humana actual. Por eso la otra cara de la sociedad del conocimiento es, sobre todo, “la sociedad de la incultura” y “de la ignorancia” (Brey *et al.*, 2011: 34-35).

Todo ello tiene trascendencia desde el lugar desde donde tradicionalmente se pensaba

que se generaban los conocimientos y el saber: el sistema educativo, o la educación, pero que ha empezado a cambiar también de forma extraordinaria (Brey *et al.*, 2011).

Daniel Innerarity, por su parte, ha conceptualizado esta tendencia contradictoria como la transición hacia una “sociedad del desconocimiento”, esto es:

Una sociedad cada vez más consciente de su no-saber y que no progresa aumentando sus conocimientos sino aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre... Aparecen nuevas y diversas formas de incertidumbre que no tienen que ver con lo que aún no conocemos, sino con lo que no puede conocerse. No es verdad que estemos en condiciones de generar el saber correspondiente para cada problema que surja... La sociedad del conocimiento se puede caracterizar precisamente como una sociedad que ha de aprender a gestionar ese desconocimiento (Innerarity, 2011: 159).

En esta sociedad del desconocimiento ocurre un desaforado avance de la ciencia y la tecnología que ha resuelto problemas antes no comprendidos, pero que ha abierto una brecha que se agiganta en la comprensión de otros, provocados por la propia ciencia o la política pública, los gobiernos o la misma sociedad (en su incontrolable consumismo), y por la gran complejidad e incertidumbre que se cierne sobre la Tierra compartida, en el marco de crecientes contradicciones y desigualdades, aun, pero sobre todo, en los países que otrora aparecían como los más “desarrollados”.

Esta confusión de lo que ocurre en el entorno de nuestras vidas, en donde lo que se reconocía como un camino a transitar se ha transmutado en una secuencia de crisis económicas, financieras y de desesperación colectiva, se expresan en los millones de “indignados”, desempleados, desesperados y

jóvenes que no trabajan ni estudian, así como de tantos miles de migrantes depauperados y explotados. Para todos ellos el conocimiento no es una solución, sino un recurso faltante que se presenta de forma desgarradora como parte de un tipo de “enajenación”, ahora de tipo informática, o de ultraespecialización, que depende directamente del exceso de información que crea ignorancia y evita la comprensión del actual estado de cosas y sus perspectivas.

Así, lo que resulta ser una fuerte tendencia de más largo alcance, hace referencia más bien a la imposición de *una economía del conocimiento (sobre la base del incremento del desconocimiento global)*, que depende centralmente de la producción científica y tecnológica, como un *conglomerado* que no depende de un país o de un sector de la sociedad, sino de la concentración de intereses en una economía de dominio de un nuevo capital *global*; en una tendencia de reproducción ampliada de la ignorancia y de la desigualdad.

En las economías dominantes de esta globalidad cada vez más excluyente, la realización de la ciencia no está sujeta a la generación de saberes de parte de las universidades, con todo y que éstas siguen manteniendo un papel único, sobre todo por su capacidad para generar aprendizajes organizados en disciplinas o en áreas determinadas del trabajo académico y educativo; sin estos saberes la ciencia no podría existir, en el sentido moderno (Didriksson, 2007). Esto es, la producción de conocimientos y tecnologías ya no se desarrolla exclusivamente en los ámbitos de la universidad, sino en la sociedad, en las empresas, en grupos de trabajo, ONG, laboratorios, redes sociales, etcétera.

Resulta importante subrayar, entonces, que una economía del conocimiento no funciona (como se pensaba en el pasado) sólo desde la perspectiva de una relación directa y unidimensional de la universidad con la empresa, con el soporte del gobierno (la muy conocida “triple hélice”); el contexto de aplicación de los

conocimientos se ha vuelto mucho más complejo, ya que se ha impuesto una condición que se refiere a la sustentabilidad de los conocimientos como bien público y de beneficio social (frente a su extrema mercantilización) para que puedan alcanzarse bases de desarrollo de una economía del conocimiento. Y es aquí en donde viene una complicación conceptual interesante.

El conocimiento producido bajo la forma de “un bien público”, en instituciones “autónomas”, se ha vuelto imprescindible, porque como la luz o como el aire, se vuelve volátil, líquido, y va a cualquier parte en segundos; escapa y descontrola a quienes lo producen y es complicado encapsularlo cuando es verdaderamente innovador y de frontera; es, esencialmente, socialmente aprovechable, y un bien común, porque entre más se expande, más beneficios genera, *incluso, de apropiación privada*.

Que esto ocurra, por supuesto, no es automático ni mecánico, ni ocurre tan solo porque a alguien se le ocurra generar algún tipo de conocimiento, por más práctico que se considere; el conocimiento no sólo es volátil y poco gobernable, sino también es disperso, pero sobre todo, *tácito* (depende de alguien en lo particular), como decía Polany (1966): “el conocimiento tácito no pueda expresarse fuera de la persona que lo lleva a cabo” (cit. en Foray, 2006: 71), y aparece casi espontáneamente en lugares disímolos y aun insospechados.

Siendo esto así, la economía del conocimiento busca apropiarse de los resultados de la creación académica, intelectual, artística, experimental, básica o aplicada que llevan a cabo los actores que producen y transfieren conocimientos en las formas más inverosímiles *de manera global*, para convertirlos en patentes de apropiación privada y explotarlos con fines de ganancia en un proceso social que históricamente se perfila como único.

El cambio fundamental que está ocurriendo es que, en una economía dominada por la apropiación del valor económico de los

conocimientos y los aprendizajes, las *externalidades* de relación entre la universidad y la empresa (la base teórica de la teoría del capital humano) se han vuelto no-dominantes, porque otras muchas se reproducen a escala y de forma multiplicada a través de redes, asociaciones, grupos de interés y comunidades del conocimiento de forma abierta, libre y diferenciada; estas otras formas de relación van organizando una base social de aprendizaje que también actúa de forma irreversible en la disolución de las barreras entre la institución de educación superior (la universidad, por ejemplo) con la sociedad, en relación directa al grado de desarrollo de la economía respectiva. Esta “hibridación” es la característica de toda transición, porque ya no es global (bajo el modelo de un polo dominante), sino *glocal*, o conceptualmente más correcto: intercultural, o *ecológico*, por la capacidad de aprender de todos los saberes (De Souza, 2004).

Así, el concepto de bien público se encuentra en una de sus configuraciones más complejas, tal y como lo ha planteado Dominique Foray, en los siguientes términos:

The problem thus formulated is qualified as a “public good problem”... There is a large number of situations in which the net private marginal gain is less than the net social marginal gain because services are accidentally offered to a third party from whom it is technically difficult to obtain payment. Not only is scientific or technological knowledge a good that is difficult to control, it is also a nonrival and cumulative good. These different characteristics enhance the strength of positive externalities and thus increase the difference between private and social returns. Thus, social returns may be so substantial that remunerating the inventor accordingly is unthinkable (Foray, 2006: 114).

Dicho de forma sintética, si no existe un conocimiento profusamente generado como un bien público, no puede ocurrir de forma

incrementada su apropiación privada, pero dicho así, de forma simple, no quiere decir que no ocurran en sus *interfases* enormes complejidades, y es allí en donde el tema de la autonomía del quehacer académico cobra su verdadera dimensión en esta discusión. De entrada, por ejemplo, lo dicho no se reduce a que la producción de un bien común, o social, deba ser necesariamente producido por el Estado u otra entidad “pública”, porque también se requiere que se genere desde entidades “privadas”. ¿Es ésta una paradoja?

Este manejo de una economía del conocimiento, como la analiza Foray, es lo que constituye el modelo de un sistema que articula un nuevo paradigma económico y social, visto desde la perspectiva de un sistema complejo y articulado:

It now includes not only deliberate forms of knowledge production and acquisition, corresponding to the main education and research institutions, but also the vast domain of learning process that describe increasingly numerous situations in which expertise is produced in the framework of “regular” production and use of goods and services. By extension, this economics of knowledge encompasses the notion of competence and the capacity of learn” (Foray, 2006: 3).

CONTRASTES EN EL DEBATE: PIKETTY Y STIGLITZ/GREENWALD

En el año 2014, tres autores han aportado de manera profusa y bien documentada al debate que es motivo del presente trabajo. Se trata de dos textos muy sugerentes de la literatura actual sobre la economía política del conocimiento, y que son referentes de la discusión al respecto: *Capital in the Twenty-First Century*, de Thomas Piketty (2014), y *Creating a Learning Society*, de Joseph E. Stiglitz y Bruce C. Greenwald (2014).

Por sus aportes y especificidades se presentan aquí sus principales aportaciones,

desde los elementos conceptuales que se han discutido en este trabajo y que relacionan a la educación, sobre todo la superior, con el desarrollo económico.

El texto de Piketty ha sido considerado uno de los de mayor influencia en la economía política reciente, y algunos lo han considerado como un aporte de importancia comparable a *El Capital*, de Karl Marx. Dado que para el interés de este trabajo estos niveles de comparación no resultan de interés, me centraré en los temas relacionados con la educación, el conocimiento y la economía política.

El abordaje de Thomas Piketty revela la complejidad de la relación entre los factores económicos de la acumulación del capital en razón directa al incremento de la inequidad y desigualdad social mundial. Con todo y que, al igual que el texto de Stiglitz y Greenwald, no se hace referencia de manera directa al contexto de los países de la región latinoamericana y caribeña, sí se da cuenta de las variables macro y de gran impacto global que vale la pena apreciar de forma crítica y analítica en la perspectiva de las relaciones del interés de este trabajo.

Para Piketty, el tema del crecimiento económico y de la acumulación de riqueza en pocas familias está directamente asociado a la polarización extrema de la desigual distribución de los bienes y servicios, y esto se presenta, desde su perspectiva, como una tendencia constante hasta finales del presente siglo. Los factores educación, conocimiento y capital cultural se presentan como variables fundamentales de análisis para la explicación del incremento de la inequidad desde ahora hasta el año 2100, que se visualiza la culminación de ese escenario.

Es por ello que una de sus principales tesis es la de “convergencia” entre la desigualdad económica y la difusión del conocimiento por un lado, y la inversión en educación y el desarrollo de competencias y habilidades de la fuerza de trabajo por el otro. A esta tesis la llama “*the rising human capital hypothesis*” (Piketty, 2014: 21).

Piketty descarta, desde su hipótesis principal, que el incremento del capital corresponda a un incremento de la desigualdad, y que esto ocurra por “imperfecciones” en el mercado, como se ha argumentado por diversos autores mencionados antes. Estas “imperfecciones”, o elementos “marginales”, habían sido atribuidos a factores convergentes del proceso de acumulación y de ganancia, como el educativo o el desarrollo científico y tecnológico, pero en la argumentación de Piketty, éstos tienen un componente de impacto económico distinto.

En principio distingue la composición del capital como tal, de lo que se ha considerado en la economía clásica como “capital humano” (Piketty, 2014: 45-46), y lo articula desde una explicación distinta respecto del papel que juegan el conocimiento y la tecnología, como se verá más adelante, en la perspectiva de la difusión y transferencia de conocimientos. Es en este punto donde ocurre, en la educación, una base de inversión y estructuras endógenas de largo alcance que conllevan un aprendizaje social muy amplio; aunque siempre por debajo de los niveles de capitalización en los países desarrollados, más aún cuando, como lo analiza el autor, se presenta en un periodo de declive de los niveles de crecimiento del desarrollo y que son, y serán, constantes durante el siglo XXI, con la reproducción de distintas y más profundas estructuras de desigualdad social (Piketty, 2014: 96).

Desde esta perspectiva, Piketty considera el factor educación, y el “capital humano”, desde la siguiente caracterización:

Many people believe that what characterizes the process of development and economic growth is the increased importance of human labor, skills, and know-how in the production process. Although this hypothesis is not always formulated in explicit terms, one reasonable interpretation would be that technology has changed in such a way that the labor factor now plays a greater role. Indeed, it seems plausible to interpret

in this way the decrease in capital's share of income over the very long run... Labor share increased simply because labor became more important in the production process. Thus it was the growing power of human capital that made it possible to decrease the share of income going to land, buildings, and financial capital (Piketty, 2014: 223).

A partir ello sostiene la tesis de que el monto e importancia del capital no disminuye por el incremento de educación, ciencia o innovación tecnológica aplicada al desarrollo económico. Esta tesis confirma la idea, como se ha demostrado en otro trabajo, de que la inversión en educación, y en ciencia y tecnología, no conlleva de forma directa y causal a una sociedad del conocimiento sino que, por el contrario, favorece una economía capitalista del conocimiento (Didriksson, 2007), o una sociedad de la ignorancia.

Piketty reconoce que la educación y la tecnología (no aborda de forma específica los avances de la ciencia como tales, dado su enfoque de economía política), siempre serán cruciales para el desarrollo económico en el largo plazo, pero casi por obvias razones. El tema crucial de su tesis, sin embargo, no está en esa relación simple. Hace referencia, al respecto, a la llegada de los "supermanagers" como los nuevos ricos, dependientes de las innovaciones de componentes tecnológicos, bajo el título de "emergentes", sin gran herencia de capitalización, que han aprovechado su inventiva en el mercado para meterse en ese 1 por ciento de la población extremadamente rica.

Su tesis es que el enriquecimiento desmedido de estos *supermanagers* ha ocurrido en los países desarrollados de forma dominante, pero con estrictos límites desde la perspectiva de la tendencia de acumulación original:

Technology and skills set limits within a certain degree of precision. Technology and skills set limits within must wages must be fixed. But to the extent that certain job

functions, especially in the upper management of large firms, become more difficult to replicate, the margin of error in estimating the productivity of any given job becomes larger. The explanatory power of the skills-technology logic than diminishes, and that of social norms increases. Only a small minority of employees are affected, a few percent at most and probably less than 1%, depending on the country and period (Piketti, 2014: 333-334).

La tesis subyacente en este análisis, como también se ha comprobado durante décadas, es que la mayor educación en las personas no influye de forma determinante, ni de forma masiva, en la relación "desigualdad = a menores ingresos para la mayoría - mayores ganancias en unos cuantos". Por el contrario, lo que señala y vuelve a reiterar este autor es que la distribución del ingreso no se determina por el grado de escolaridad de las personas en lo general, ni por los determinados índices de movilidad ocupacional en algunos sectores de la sociedad, porque a final de cuentas la tendencia estructural de inequidad social y económica de esta distribución desigual no se modifica.

EL APRENDIZAJE POR FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO

A diferencia de Piketty, que articula una visión compleja de la economía política del conocimiento desde su análisis de la desigualdad en las tasa de crecimiento del capital, dos autores muy reconocidos, Joseph E. Stiglitz y Bruce C. Greenwald, en un trabajo reciente (*Creating a Learning Society*, 2014), dan cuenta de las tendencias más importantes que se mueven en una economía política del conocimiento, desde la perspectiva de los países desarrollados. El contraste es muy evidente con respecto el autor anterior, y en estas líneas daré cuenta de ello.

Para estos autores los índices de desigualdad no son relevantes, sino la acción del Estado

y las empresas a favor de un componente crucial para su desarrollo y competitividad: el aprendizaje (*learning*) de tipo emprendedor, el que hace que las cosas funcionen, el que impulsa la productividad y la innovación. No se trata de un aprendizaje como el que se adquiere en las escuelas ni en la universidad, aunque éste también es importante. Los matices son evidentes, pero también son parte de un muy fuerte debate, porque para los autores referidos, esto forma parte de la gran brecha entre países ricos y pobres en el mundo contemporáneo.

El enfoque, sin embargo, es contrastante, porque ofrece información relevante para el análisis de las distancias y brechas entre el mundo desarrollado y lo que ocurre en América Latina y el Caribe en la perspectiva del valor de uso y de cambio del conocimiento: “*As we noted... what separates developed from less-developed countries is not just a gap in resources but a gap in knowledge*” (Stiglitz y Greenwald, 2014: 22).

Asimismo, para estos autores el papel central de la generación de este aprendizaje y conocimiento no depende —ni está concentrado— en la contribución de las instituciones educativas o de investigación, sino en las empresas:

The central thesis... was that what distinguishes the modern era of the last two hundred years from the millennia that preceded is *learning* —we have learned how to increase productivity, the outputs that can be produced with any inputs. There are two aspects of learning that we can distinguish: an improvement in best practices, reflected in increases in productivity of firms that marshal all available knowledge and technology, and improvements in the productivity of firms as they catch up to best practices (Stiglitz y Greenwald, 2014: 29).

Su propuesta, por ello, está concentrada en lo que denominan una “economía del aprendizaje”, desde la perspectiva de considerar el

aprendizaje como un bien social tácito, en una economía esencialmente asimétrica. La economía, como puede verse, la abordan de forma diferente a como lo hicieron los economistas del “capital humano”.

Como se ha mencionado en los enfoques de la economía contemporánea, el conocimiento, y para estos autores, el aprendizaje, ocurre de forma primordial dentro de las empresas (Stiglitz y Greenwald, 2014: 48) y no en las instituciones de educación superior o de investigación académica; y, lo que es más importante, ocurre de forma económica y de acumulación sobre todo entre las empresas de los países desarrollados en donde puede ocurrir una tasa de ganancia mayor, y en donde es posible contar con estructuras comparables de competitividad y productividad.

Esta perspectiva de aprendizaje social ubicada en las empresas depende de estímulos, de posicionamientos geográficos, decisiones políticas y estructuras societales integradas para su comprensión y demanda, más allá de las disposiciones del mercado. Para los autores, es mayor el peso de la intervención gubernamental para lograr una amplia base de aprendizaje que lo que puede hacer el mercado desde su funcionamiento abstracto (Stiglitz y Greenwald, 2014: 79), de allí que el énfasis en las decisiones sobre producción de conocimientos, intervención del Estado en materia de investigación y desarrollo (IyD), competitividad y aprovechamiento de las ventajas comparativas resulte esencial para cerrar las brechas en materia de desarrollo de una sociedad del aprendizaje. Los autores analizan, sobre todo, las experiencias de los países emergentes, los BRIC o los de Asia Pacífico, en donde el aprendizaje se fortaleció “desde adentro”, porque uno que ocurre “desde afuera”, sirve poco para alcanzar una sociedad como la que se propone (Stiglitz y Greenwald, 2014: 401).

Por todo lo anterior, la estrategia económica de estos autores apunta a un modelo de transformación social y del Estado distinto al que se proyecta desde la lógica del mercado y

del denominado Consenso de Washington; los autores analizan la idea de una ruptura paradigmática en materia de conocimientos y aprendizajes del mundo moderno, similar al que ocurrió en la fase de cambio estructural del medioevo al capitalismo (Stiglitz y Greenwald, 2014: 458).

Desde su perspectiva, y a diferencia de Piketty, Stiglitz y Greenwald simplemente no toman en cuenta el impacto de los contextos de desigualdad social o económica de los sujetos, de los actores o de los países, porque se concentran en el desarrollo de las capacidades creadas o en su propuesta de impulsarlas para alcanzar una “sociedad del aprendizaje” desde la competitividad de las empresas, es decir, desde la idea abstracta, pero muy referenciada (Estados Unidos), de una “sociedad democrática” como el ideal para el desarrollo de la misma.

Los autores, así, borran las diferencias de desigualdad en su análisis, para sustentar la idea de que es posible incrementar los niveles estándar de vida a partir del desarrollo de la tecnología y el aprendizaje, al contrario del planteamiento de Piketty en el sentido de que el desarrollo de la tecnología y el aprendizaje es parte de las transacciones mercantiles y de la diferenciación entre los países en la perspectiva de la acumulación del capital y de la recurrente desigualdad social.

Aún más, para estos influyentes autores, el concepto de aprendizaje (*learning*) es el nuevo motor del crecimiento económico; es por ello que concluyen en lo siguiente:

Increases in standards of living have more to do with learning, the focus of this book, than with allocative efficiency, the subject which has been the preoccupation of economists. That is so holds out enormous prospects for the well-being of those in the developing world: Accumulating resources is a slow process compared to the speed with which gaps in knowledge can be reduced... But there is more at stake that just and increase in material standards of living:

There are profound differences between a stagnant society and a dynamic one, a society in which individuals are struggling to meet the basic necessities for survival, and a society enjoys the prosperity that modern technology can provide, enabling individuals to live up to their full potential (Stiglitz y Greenwald, 2014: 482).

Esta es la principal diferencia de enfoque: una de tipo societal-estructural, frente a otra de diferenciación en la acción de las individualidades.

EL ESPEJO LATINOAMERICANO

Desde la perspectiva de Stiglitz y Greenwald, contar con una base estructurada y bien organizada, recursos humanos e inversión en cantidades óptimas podría ser aprovechado para alcanzar un mayor desarrollo de conocimientos e innovaciones, aun cuando el contexto de realización sea desigual e inequitativo, y las políticas de Estado no tengan la altura suficiente como para priorizar cambios de fondo y de largo plazo en el mejoramiento de las condiciones de la educación superior como para responder de forma eficaz a los requerimientos que plantea una sociedad del conocimiento, como ocurre en muchos de los países de América Latina y el Caribe (Escotet *et al.*, 2010).

Sin embargo, la actividad principal para que se produzcan nuevos conocimientos y se generen innovaciones sistemáticas es la investigación, que en las universidades, como centros fundamentales de su concentración en la región, es marginal frente a otras funciones, particularmente la de formación de estudiantes y la docencia de tipo tradicional. Los recursos que se destinan a la investigación son escasos, los núcleos de operación por el número de sus investigadores es muy bajo, y su articulación con los procesos cognitivos, de aprendizaje y de innovación quedan muchas veces sólo en el papel.

De acuerdo con Escotet *et al.* (2010), la mayoría de las universidades de la región, a diferencia de otros países, ha alcanzado a conformar una base mejor estructurada y organizada de la actividad científica y tecnológica; sin embargo, reproducen una condición de aislamiento entre departamentos y facultades, con estructuras de gestión que se mantienen en la lógica de la formación de profesionales liberales. Además, el carácter de la investigación que se lleva a cabo de manera predominante es de tipo unidisciplinar e individual, lo cual empuja y mantiene una tendencia a la fragmentación del conocimiento, con una escasa importancia en la relación investigación-innovación y aún más con el sector externo (Escotet *et al.*, 2010: 63). Se padece de una excesiva burocratización que obstaculiza, en lugar de impulsar, la generación de buenos proyectos de investigación y de transferencia de conocimientos.

El enfoque adoptado, como se ha analizado de forma profusa, ha sido más de tipo político, de dependencia y no de carácter endógeno. Durante la primera década de este siglo, distintos gobiernos de la región se han propuesto redefinir esta agenda tradicional de política de Estado en materia de ciencia, tecnología y conocimientos, y ha dado inicio una etapa de construcción de espacios e instituciones nuevas, sobre todo polos científico-tecnológicos y universidades, como se ha documentado en un primer acercamiento (Didriksson, 2007), en países como Argentina, Brasil, Ecuador, Bolivia y Uruguay. Este proceso en marcha,⁵ sin embargo, tendrá que ser evaluado en los próximos años, para poder asegurar que se ha roto con el viejo paradigma neoliberal y se ha impulsado una política

de Estado distinta, con impactos en la construcción de capacidades endógenas verdaderamente democratizadoras e igualitarias.

Otros autores han definido un posicionamiento respecto de la brecha entre los países, en la economía política del conocimiento, que se ha abordado en este trabajo; uno de los más referenciados, Francisco Sagasti, realiza este balance general:

¿Qué explica esta divergencia entre el mundo de las ideas y las realizaciones prácticas en el campo de la ciencia, tecnología e innovación en América Latina? No es posible encontrar respuestas simples y adecuadas para todos los países en una región tan diversa y heterogénea como ésta. Algunas explicaciones apuntan a: una herencia cultural que se remonta a la época colonial y que no puso énfasis en la utilización práctica del conocimiento científico y tecnológico; la subordinación de las economías de la región, que dependieron excesivamente de la inversión extranjera; una desconexión entre los enclaves de inversión extranjera y las universidades e instituciones locales de investigación; unas variantes de la “maldición de los recursos naturales”, que mantuvieron a América Latina como proveedora de materias primas fáciles de extraer y procesar, sin poder aumentar el contenido tecnológico de sus exportaciones; convulsiones de carácter político que impidieron continuar esfuerzos para consolidar capacidades científicas y tecnológicas; y una supuesta indiferencia de las autoridades políticas, tanto militares como civiles, que no fueron capaces de apreciar a tiempo el papel clave que juegan la ciencia, la tecnología y la innovación en

5 “A partir de comienzos del presente siglo, el flujo de conocimiento Sur-Sur se posiciona como mecanismo dominante que explica en gran parte la generación de capacidades en políticas públicas de CTI en América Latina. La situación actual es resultante de una compleja diversidad de procesos y subprocesos que se han ido retroalimentando a través del tiempo, donde se pueden identificar países receptores y simultáneamente emisores de conocimientos, con diferente acumulación de capacidades, así como intermediarios de distinto tipo... Así, con un cierto rezago temporal, los países latinoamericanos han ido teniendo su propio proceso de convergencia, mostrando en los últimos decenios un isomorfismo institucional regional, aunque con características nacionales específicas. En este sentido, se ha pasado de la transferencia acrítica de modelos, al predominio de flujos e intercambios entre actores regionales con base en el desarrollo de capacidades endógenas, en un proceso de ‘aprendizaje regional interactivo’” (Baptista y Davyt, 2014: 379).

la sociedad del conocimiento que estamos viviendo en la actualidad (Sagasti, 2011: 15).

Este autor, como otros ya mencionados, también enfatiza la falta histórica en los países de la región de no haber construido una base científico-tecnológica endógena, así como el predominio de una suerte de organización de tipo “superficial”, cuyos componentes estaban desarticulados y aislados entre sí. No se adoptaron referentes de convergencia moderna que hubieran implicado importantes transformaciones en la generación de conocimientos, en el concepto de humanidad, en su relación con el mundo biofísico y en la transformación de las actividades productivas desde la innovación (Sagasti, 2011: 23).

Es por ello que, desde su balance, y tomando como referencia que lo que le ha hecho falta a la región es haber estructurado un sistema nacional de innovación, articulado y competitivo, con todo y los avances localizados de algunos países, para este autor:

...al iniciarse el siglo XXI no se había llegado a establecer plenamente un conjunto de sistemas de innovación en la región, sea ya en los ámbitos nacional, regional o sectorial. Incluso en los países que tienen mayor desarrollo institucional en el campo de la ciencia y la tecnología, tales como Brasil, México y Argentina, la creación y consolidación de sistemas de innovación era, al iniciarse un nuevo siglo, una tarea pendiente (Sagasti, 2011: 143).

En esta perspectiva hace falta asumir una postura crítica de construcción de un escenario alternativo, como se ha propuesto en otro momento (Didriksson, 2014), como un nuevo espacio que desde la integración y la transformación de las bases de gestión del conocimiento, y la generación de nuevas plataformas de aprendizaje, de innovación social y de transformación colectiva, alcance en el mediano y largo plazos la sustentación de un modelo de

educación superior deseable y alternativo; en este escenario, la producción de conocimientos tendría fines de bienestar general, y se engazaría con lo mejor del pensamiento latinoamericano de otras épocas (Kreimer *et al.*, 2014: 365-380) para fines de un nuevo desarrollo con justicia y equidad, incluyente y sustentable. Es indispensable asumir este modelo como una responsabilidad de la actual generación para con las nuevas generaciones, que lo están demandando de forma radical y urgente.

Lo peor sería dejarles todo igual, como si lo que fue su pasado se presente como una desconsiderada indecisión sobre lo que hubiera podido haberse hecho.

CONCLUSIONES

En América Latina y el Caribe, como en otros países desarrollados o emergentes, se presentan transformaciones importantes en los sectores de la investigación, la innovación y la transferencia de conocimientos; las universidades y los sistemas de aprendizaje están cambiando de manera profusa, aunque de forma muy desigual y alterada por las constantes crisis políticas y económicas. Esto se ha expresado en un intenso debate que tiene referentes regionales o nacionales que se han presentado de forma sucinta en este trabajo.

De este debate resultan algunas conclusiones que vale la pena recuperar y precisar como aspectos teórico-metodológicos que deberán ser profundizados, pero sobre todo articulados a propuestas de política pública y de Estado a favor de la reconstitución de los sistemas de investigación, de conocimientos y de aplicación de éstos en la perspectiva de alcanzar un modelo endógeno; este modelo ya ha sido sugerido por los autores acerca de cuyas argumentaciones hemos hablado en este trabajo, pero no ha sido posible organizarlo, hasta nuestros días.

En la revisión del debate contemporáneo sobre la economía política de la educación superior y los conocimientos destaca la evidencia

de una relación estrecha entre la actividad académica de la universidad y el desarrollo económico; este valor se expande de forma intermitente, sobre todo si se trata de la relación entre un conocimiento tácito y una praxis, cuando se presentan innovaciones en la organización y gestión de las tradicionales estructuras institucionales, y cuando se abre la posibilidad de flexibilizarlas hacia constructos de tipo trans e interdisciplinarios relacionados con la pertinencia y los vínculos de sus innovaciones hacia la sociedad. Sin embargo, esto no se ha presentado en la región de América Latina y el Caribe.

La perspectiva de una transformación sistemática de las relaciones de la universidad con el mundo del trabajo y del desarrollo económico y social se hacen realidad sobre todo desde políticas de Estado que pueden comprender los desafíos y los requerimientos de infraestructura, inversión y crecimiento de los diversos actores y sus intereses de forma cooperativa a nivel local, nacional e internacional en una perspectiva estratégica y prospectiva. Un escenario de desarrollo endógeno, de ecología de saberes, de impacto en la calidad de la investigación científico-tecnológica y en la construcción de nuevas plataformas de aprendizaje social sólo puede ocurrir si se cuenta con una visión de mediano y largo plazos, y en la medida en que se instrumenten medidas que puedan ser visibilizadas y consensuadas en lo inmediato.

Esta perspectiva no es simple, sino compleja e intercultural, local y global; involucra a destacados líderes académicos, políticos y económicos, pero sobre todo debe expresarse en comunidades de aprendizaje y en cambios fundamentales en lo que se aprende, enseña y produce de manera programática y esencial.

En el trabajo de Escotet *et al.*, acerca de la prospectiva de la investigación científica de Argentina, se propone focalizar los esfuerzos de las universidades de ese país de la siguiente manera, mismos que pueden extenderse a otros países de similar desarrollo de América Latina y el Caribe:

- acceder a los requerimientos del nuevo mercado laboral;
- promover el desarrollo sostenible;
- contribuir al desarrollo nacional y regional;
- mejorar el desarrollo profesional de los académicos;
- centrar la visión de proceso de enseñanza en el que aprende, creando comunidades de aprendizaje;
- promover el uso de las TIC y de la educación virtual;
- aprovechar las nuevas oportunidades y contribuir a los nuevos desafíos en materia de investigación básica y aplicada;
- contribuir a la responsabilidad social y a la educación en todos los niveles (Escotet *et al.*, 2010: 32).

Se trata, por tanto, de apostar por la verdadera riqueza de las naciones, que está en su saber colectivo, en la convergencia de sus talentos y en su entramado de inteligencia compartida.

Retomando a los referentes críticos que subrayan la necesidad de contar con una ciencia y tecnología propias cabe decir que, ya que tenemos universidades con una muy amplia autonomía, hace falta ahora tomar el paso decisivo y asumir en serio las recomendaciones que nos sugieren muchos expertos (y que aquí también hemos citado), a favor de una ciencia y una universidad que mire hacia el futuro de forma autónoma, y que se considere a sí misma como una institución de “bien social”. No proponemos que esto suceda de forma autárquica, menos aun cuando estamos en la más grande posibilidad de aprovechar el conocimiento universal desde la perspectiva de una política de Estado de gran altura, con la protección de nuestros cuerpos y redes académicas y recursos de todo tipo en una región; y con todas las posibilidades. Habrá que desechas y desatender las políticas y programas derivados de los gobiernos corruptos y las clases dominantes dependientes, parásitas y

subsidiarias, para trascender el camino periférico y marginal y transitar por uno nuevo y trascendente, para uno y para todos.

Es esto posible, por supuesto, y de ello dan cuenta los avances que se han alcanzado y la visión crítica que se está reorganizando en distintos países; todo ello muestra la emergencia de una nueva universidad responsable y pertinente, en donde nuevos componentes de investigación integrada están en marcha

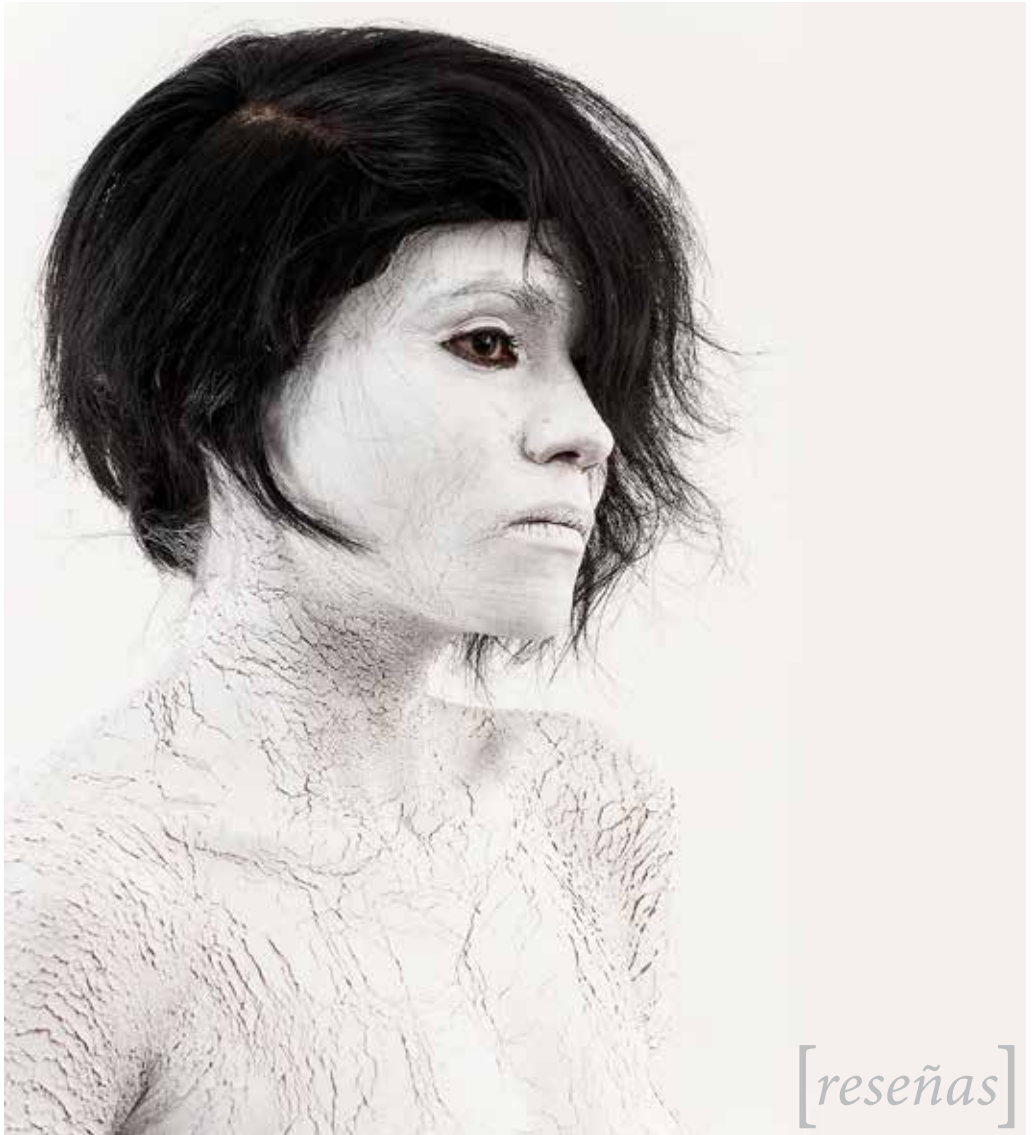
con grandes aportes a nivel regional y mundial, desde la perspectiva de una ciencia con identidad social crítica y responsable.

No se trata ya de colaborar para el desarrollo de la ciencia mundial afín a la resolución de los problemas de los países desarrollados, sino de coadyuvar a resolver nuestros propios problemas, porque con ello nuestra universidad y nuestra ciencia serán cada vez más universales, al tiempo que esta ciencia nos será propia.

REFERENCIAS

- BAPTISTA, Belén y Amílcar Davyt (2014), “La elaboración de políticas de ciencia, tecnología e innovación en América Latina; transferencia, adaptación o innovación”, en Pablo Kreimer, Hebe Vessuri, León Velho y Antonio Arellano (coords.), *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, México, Siglo XXI, pp. 1-24.
- BAUMAN, Zygmunt (2008), *Tiempos líquidos. Vivir una época de incertidumbre*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- BRENNER, Robert (2013), *La economía de la turbulencia global*, México, Era.
- BREY, Antoni, Daniel Innerarity y y Gonçal Mayos (eds.) (2011), *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*, Barcelona, Zero Factory, S.L.
- CARNOY, Martin (ed.) (1995), *Encyclopedia of Economics of Education*, Cambridge (UK), Elsevier Science Ltd.
- DE SOUZA Santos, Boaventura (org.) (2004), *Conhecimento prudente para uma vida decente*, São Paulo, Cortez.
- DIDRIKSSON, Axel (2007), *Universidad y sociedades del conocimiento*, México, UNESCO-México.
- DIDRIKSSON, Axel, Alma X. Herrera, Lidia Jaqueline Villafán, Bolívar Huerta y Dante Torres (2009), *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*, México, UNAM-IISUE.
- DIDRIKSSON, Axel (2014), “Universidad y economías del conocimiento”, *Avaliação*.
- ESCOTET, Miguel Ángel, Victoria Sheepshanks y Martín Aiello (2010), *La actividad científica en la universidad*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- ETZKOWITZ, Henry, Andrew Webster y Peter Healey (1978), *Capitalizing Knowledge. New intersections of industry and academia*, Boston, State University of New York Press.
- FORAY, Dominique (2006), *The Economics of Knowledge*, Londres, The MIT Press.
- GIBBONS, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow Gibbons (1998), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares.
- HICKS, N.L. (2011), “Education and Economic Growth”, en Martin Carnoy (ed.), *Encyclopedia of Economics of Education*, Cambridge (UK), Elsevier Science Ltd.
- INNERARITY, Daniel (2011), *La democracia del conocimiento, por una sociedad inteligente*, Madrid, Paidós.
- INNERARITY, Daniel (2013), *Un nuevo mundo de todos y de nadie; piratas, riesgos y redes en el nuevo desarrollo global*, Madrid, Paidós.
- KREIMER, Pablo, Hebe Vessuri, León Velho y Antonio Arellano (coords.) (2014), *Perspectiva latinoamericana en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, México, Siglo XXI.
- MARX, Karl (1980), *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. 2, México, Siglo XXI.
- MONCKEBERG, María Olivia (2013), *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*, Santiago de Chile, Random House Mandadori.
- MURPHY, Peter (2015), *Universities and Innovations Economics*, Londres, Ashgate Pub.
- ONU (2005), *Understanding Knowledge Societies*, Nueva York, ONU.
- ONU (2009), *Rebuilding Knowledge Societies*, Nueva York, ONU.
- PIKETTY, Thomas (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- SAGASTI, Francisco (2011), *Ciencia, tecnología, innovación: políticas para América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SCOTT, John (ed.) (2007), *Fifty Key Sociologist, the Contemporary Theorists*, Londres, Routledge.
- STIGLITZ, Joseph y Bruce Greenwald (2014), *Creating a Learning Society*, Nueva York, Columbia University Press.
- THE World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New challenges for tertiary education*, Washington, The World Bank.
- UNESCO (2005), *Towards Knowledge Societies*, Paris, UNESCO.

R E S E Ñ A S



Diez razones para ser científico

Ruy Pérez Tamayo

México, Fondo de Cultura Económica/Centzontle, 2013

Silvia Domínguez Gutiérrez*

La investigación científica es vista con buenos ojos cuando se reconoce a un país a través de sus conocimientos, producciones e innovaciones en ciencia y tecnología, o cuando se compara su nivel de desarrollo con otras naciones, e incluso cuando hay un Premio Nobel. Es sabido que la ciencia es fundamental porque impulsa el desarrollo de los países; a través de ella se comprende mejor el entorno en el cual se vive, y se explotan mejor los recursos, entre muchas otras cosas. No obstante lo anterior, los datos indican que son pocas las personas interesadas en la práctica científica o las que se dedican a dicha profesión, es decir, a ser científicos, a pesar de que en la memoria social se tiene muy arraigada la frase acerca de que “la ciencia produce bienestar social”.

En un breve, sencillo e hilarante libro, ilustrado con imágenes de renombrados científicos y semblanzas de algunos de ellos, el Dr. Ruy Pérez Tamayo, reconocido investigador mexicano, autor de numerosos libros y artículos, Doctor Honoris Causa por diversas universidades y con diferentes reconocimientos, nos muestra parte de su vida con relación a las consideraciones que lo convirtieron en un científico, y en gran medida, en un promotor de la ciencia. El presente libro resume las principales razones por las que Pérez Tamayo juzga que se puede llegar a ser un científico, y no cualquier científico, sino uno convencido de su labor.

El autor narra sus experiencias y reflexiones básicamente en dos secciones: la primera referida a “Cómo me hice científico”, y la segunda, en diez apartados o “Diez razones para ser científico”; los títulos de las secciones resumen los dos aspectos que llevan al autor a concluir por qué ser científico tiene más virtudes que asperezas. En la primera sección rememora su vida familiar y narra cómo su primera pasión fue la música, gusto que no fructificó porque sus padres no se lo permitieron; su mamá quería que todos sus hijos fueran médicos, carrera que estudió también por la influencia de su hermano mayor y del médico que atendía a la familia. Mas ser médico no implicaba ser investigador científico, gusto que adquirió a través de un compañero. Ambos estudiaban de día y hacían experimentos por las noches y fines de semana; todo por

* Profesora investigadora del Departamento de Estudios de la Comunicación Social (DECS) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara. CE: silvia_dominguez_g@hotmail.com

curiosidad y por el enorme gusto que les generaban sus investigaciones. Esta afición se complementó con la guía de un profesor investigador en Medicina, quien lo incluyó como asistente de investigación a finales del tercer año de la carrera. Fue así como Ruy Pérez Tamayo se inició en la investigación científica.

En la segunda sección del libro que nos ocupa, el autor desmenuza las cavilaciones recogidas y reconocidas a lo largo de su trayectoria como científico, mismas que pondera como diez buenas razones para dedicarse a dicha profesión. Incluye, además, sus posturas personales con respecto a ciertos conceptos relacionados con la ciencia y la actividad científica; en las líneas que siguen me referiré al decálogo de los muy buenos motivos para ser un científico, por ser el eje principal del libro:

1. *Para hacer siempre lo que me gusta.* Dice el Dr. Pérez Tamayo que “nosotros no hacemos bien lo que nos gusta, sino todo lo contrario, a nosotros nos gusta lo que hacemos bien” (p. 25). Es decir, el científico tiene la libertad para hacer lo que le gusta, puesto que es lo que sabe hacer bien, y además le pagan por hacer lo que le gusta. Pero también hay episodios no muy agradables en este andar; existe ansiedad, angustia ante lo incierto. Puede ser que en otras profesiones no te guste hacer siempre lo mismo, pero esto no cabe en el trabajo científico, puesto que dada la complejidad y curiosidad de la actividad humana, vertida en la ciencia, siempre habrá preguntas nuevas por responder, o a ahondar en aquéllas que no han tenido respuestas satisfactorias. Y, por otro lado, se comparte este gusto por la investigación científica en la docencia, particularmente con los alumnos que recién se inician en la investigación.

2. *Para no tener jefe en el trabajo.* La frase podría malinterpretarse, pero a lo que se refiere el autor es a la independencia intelectual, no tanto a la laboral, a la que el investigador está sujeto, más si trabaja en una institución universitaria en la que siempre existe un jefe. La independencia intelectual, indispensable en la vida del científico, se refiere a la autonomía y creatividad en el hacer de la investigación científica, esto es, el científico decide en qué problemas trabajar, qué preguntas desea contestar, y cómo lograrlo. Esto es muy diferente a cuando al investigador se le impone qué hacer y cómo hacerlo, y esto en ocasiones es debido al tutor o jefe con quien se trabaja (generoso —que permite la libertad y creatividad en el quehacer investigativo— o arbitrario —que impone y limita la producción de conocimientos científicos—).

3. *Para no tener horario de trabajo.* “¿A qué horas empieza a trabajar el científico? La pregunta más bien debería ser: ¿a qué horas no trabaja el científico? ...una parte muy importante de la ciencia es pensar, darle vueltas al asunto, imaginarse cómo podría ser la solución al problema que quiere resolverse, pensar y pensar. Y para eso no hay horario, no hay reloj checador, no se empieza a las 08:00 a.m. y se termina a las

17:00 p.m.” (p. 50). De acuerdo son el Dr. Pérez Tamayo, el investigador científico no trabaja con un horario establecido, como el de una oficina, ya que cavila sobre el tema de investigación en muchos momentos del día, además de que las actividades científicas requieren de tiempo extra (asistencia a congresos y socialización de las investigaciones con colegas). Sin embargo, dadas las peculiaridades del subdesarrollo científico de ciertos países —México incluido— lo anterior no en todos los casos es palpable, ya que han emergido tres personajes (el investigador, el profesor y el administrador) integrados a la “comunidad científica” que se han alejado del quehacer sustantivo de la investigación científica, que es la generación de conocimientos. El autor está convencido de que para que el científico lleve a cabo su función, realmente necesita serlo no sólo de tiempo completo o de tiempo exclusivo, sino de “tiempo absolutamente exclusivo”.

4. Para no aburrirme en el trabajo. Este es uno de los motivos más importantes para ser científico, puesto que la actividad científica está llena de sorpresas: cuando se alcanza una o varias repuestas surgen nuevas preguntas y así sucesivamente, de tal manera que no hay aburrimiento. Se podrá estar cansado, frustrado, preocupado, o bien inquieto, curioso, estimulado, o hasta asombrado y feliz, pero nunca aburrido. Pérez Tamayo considera a la ciencia como lo más divertido del mundo, por lo que resulta ser el mejor antídoto para el aburrimiento. Por otra parte, como no hay un único método científico, sino que hay diversidad en las maneras en que se hace la investigación por la heterogeneidad de las ciencias, esto permite una mayor libertad en el quehacer del científico; no obstante, acorde al autor existen seis reglas simples, o “reglas del juego” de la ciencia, que siguen la mayoría de los investigadores en su trabajo la mayor parte del tiempo: no decir mentiras, no ocultar verdades, no apartarse de la realidad, cultivar la consistencia interna, no rebasar el conocimiento y aprender de los errores.

5. Para usar mejor mi cerebro. Al parecer, hay consenso entre los científicos y los filósofos de la ciencia acerca de que para que haya creatividad científica es fundamental el buen uso del cerebro; tener ideas y ponerlas a prueba es una forma de describir el trabajo del científico y no hay fórmula mágica para tener buenas ideas. Pero para tener buenas ideas sobre un problema en particular, es recomendable trabajar en él, conocer la información relevante y manejar las técnicas que permitan su exploración, ya que frente a una pregunta científica el cerebro tiene la capacidad para combinar la información existente en el campo de manera original y novedosa, y construir con ella, y con otros elementos imaginados o intuitivos, un esquema de posible respuesta o hipótesis. Dice el autor: “Estamos convencidos de que el desarrollo y el mantenimiento de nuestras capacidades físicas pueden reforzarse con el ejercicio frecuente, y también es cierto que nuestras funciones cerebrales se

mejoran, se hacen más agudas y más discriminatorias, mientras más las ejercemos” (p. 86).

6. *Para que no me tomen el pelo.* Una parte importante del espíritu de la ciencia es el escepticismo, esto es, cuando no hay una demostración clara y objetiva de la información, y cuando no es posible reproducirla, entonces no es creíble. La actitud crítica es otro aspecto indispensable, ya que no se trata solamente de pedir razones y pruebas antes de aceptar una afirmación como real, sino de analizarla y evaluarla críticamente. Entonces, el espíritu de la ciencia, escéptico y crítico, no es simplemente un mecanismo de defensa en contra de la tergiversación de la realidad por intereses ideológicos, políticos o comerciales, sino que sirve también para ordenar nuestra vida cotidiana en forma racional y objetiva. Esto implica, incluso, el cuestionamiento a la autoridad, por más eminente o dogmática que sea. Pérez Tamayo pregunta qué se puede hacer para difundir el espíritu científico en la sociedad, y una de sus sugerencias apunta a que se debería incluir el espíritu de la ciencia, esto es, lo escéptico y lo crítico, en todos los niveles educativos.

7. *Para hablar con otros científicos.* Existen diferentes maneras de entablar comunicación con colegas que se dedican a la investigación científica, la mayoría de ellas regidas por el escepticismo y el espíritu de la crítica, lo que las convierte en conversaciones fructíferas. Una forma poco conocida para el público en general es la que se entabla en los diálogos virtuales, cuando un investigador envía a una revista científica un artículo en el que expone sus ideas, sus datos y conclusiones sobre un problema en particular; a su vez, la revista científica cuenta con un equipo de expertos en diferentes disciplinas que fungen como revisores de los trabajos enviados para su posible publicación. La regla es que el trabajo sea revisado de manera independiente por más de un revisor: si el trabajo tiene demasiados problemas es devuelto con comentarios al autor, y si tiene observaciones menores, o no las hay, el artículo se acepta para su publicación. Es así como se entabla un diálogo entre científicos, basado en el espíritu de la ciencia. Otra forma de diálogo es la que se da en los congresos y en las reuniones académicas en las que se presentan los trabajos que los investigadores están llevando a cabo y en las que se espera una retroalimentación basada precisamente en el sentido escéptico y crítico.

8. *Para aumentar el número de científicos en México.* Refiere el autor que existe un acuerdo generalizado en que la causa principal de la transformación del mundo medieval en moderno fue el desarrollo de la ciencia; asimismo, la diferencia entre las naciones desarrolladas, en desarrollo y subdesarrolladas se debe, en gran parte, al impulso y calidad de la ciencia y la tecnología que desarrollan. Una forma de apreciar la capacidad científica y tecnológica de un país (además de ver cuánto se destina del

PIB al desarrollo de la ciencia y la tecnología, que en México no alcanza ni el uno por ciento), es a través del número de científicos y tecnólogos con relación a su población. Por ejemplo, suele contarse el número de científicos que tiene un país por cada diez mil habitantes. Así, se sabe que para el año 2000 Japón tenía 42 científicos por cada diez mil habitantes, Alemania 39, Estados Unidos 35, Cuba 4, y México no tenía ni uno (0.65). “Es obvio que los científicos de México somos muy pocos, pero la situación es todavía más grave, porque la población general del país está creciendo más rápidamente que la comunidad científica, por lo que los científicos mexicanos se están convirtiendo en una especie en extinción” (p. 102). Esto, aunado a que: a) el bajo monto que se destina al gasto en ciencia en sus diferentes disciplinas, así como al desarrollo tecnológico (a pesar de que se hayan incrementado los centros de investigación y algunas universidades, los nombramientos de profesores investigadores, así como el CONACyT y el SNI, entre otros), y b) el escaso reconocimiento que tiene la figura del científico entre la población en general (que se refleja en su salario restringido). Todo ello muestra la necesidad —y prioridad— del aumento del número de científicos en nuestra nación para transitar a una “sociedad del conocimiento” que permita el acceso a los avances en ciencia y tecnología de que gozan los países más desarrollados.

9. *Para estar siempre bien contento.* Refiere el autor que ésta es una cuestión muy personal; narra sus vivencias y los motivos por los que él siempre ha estado muy contento desde que inició su vida como investigador científico, lo que se sintetiza en el extracto siguiente:

Yo he vivido siempre bien contento como investigador científico porque nunca me interesó hacer mucho dinero... Siendo muy joven me encontré con la investigación científica, me encantó y he trabajado en ella toda mi larga vida. Mi trabajo es estimulante, divertido, muy variable, siempre hago lo que me gusta, no tengo jefe ni horario de trabajo, nunca he estado aburrido en mi laboratorio, hago el mejor uso que puedo de mi cerebro, no dejo que me tomen el pelo ni los comerciantes ni los políticos, casi todos mis amigos son científicos y hablo con ellos en su mismo lenguaje, y he sido profesor de muchos científicos, no sólo mexicanos, sino de otros países. Y por eso es por lo que siempre estoy bien contento (pp. 127-128).

10. *Para no envejecer.* Confiesa el Dr. Ruy Pérez Tamayo que esta idea la tomó de un libro que publicó su hijo mayor en 1994, del que cita un párrafo muy interesante; ahí se aprecia que la investigación científica es una actividad a través de la cual se puede conservar la “eterna juventud”, puesto que a cualquier edad se pueden hacer descubrimientos significativos. Comenta que sus amigos científicos mayores (él, al terminar este libro tenía 88 años de edad) muestran muchos signos de envejecimiento

físicos y fisiológicos, pero mentalmente se conservan como jóvenes estudiantes o investigadores recién incorporados a su comunidad científica; están llenos de experiencias en la investigación, son expertos en distintas técnicas, están listos para examinar y criticar resultados de las investigaciones, para funcionar como revisores de artículos en revistas científicas nacionales e internacionales, etc. Además, diseñan nuevos proyectos de investigación y seducen a los estudiantes a seguirlos y acompañarlos en ese andar. En otras palabras, para la comunidad científica y el público en general, los científicos de edad mayor que siguen participando en sus investigaciones no han envejecido, porque su dedicación a la ciencia les ha permitido no envejecer.

Como se puede ver, este libro encierra muchos aciertos y nos invita, sobre todo a los jóvenes estudiantes, a ver la investigación científica y a ser científicos como una muy motivante profesión.

Más allá de los muros

Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundaria

Alejandro Reyes Juárez
México, COMIE, 2011

Ma. de Lourdes Elena García Vargas* | Magda Gabriela Sánchez Trujillo**

Más allá de los muros pretende mostrar la experiencia estudiantil en las telesecundarias ubicadas en comunidades rurales. Esta experiencia reúne la manera de ser y vivir la adolescencia, siendo estudiante, en temas donde las escuelas constituyen un lugar en el cual los adolescentes, como actores sociales, participan, construyen su experiencia estudiantil y se alimentan de ese estilo social sin aislarse de las perspectivas que poseen sobre el mundo social en su conjunto, y de su lugar como jóvenes en ese conjunto.

La práctica que tiene Alejandro Reyes Juárez como docente y como personal de apoyo en una telesecundaria propició este estudio, que desarrolló a partir de su conocimiento de los estudiantes de telesecundarias, de sus rasgos socioculturales, intereses, necesidades, problemas, prácticas, y sus relaciones con las instituciones educativas. Todos éstos son conocimientos relevantes en la construcción de una educación secundaria pertinente y significativa, que contemple la realidad del adolescente, la voz de los estudiantes, los procesos curriculares y las prácticas educativas que ahí se desarrollan.

El trabajo describe la experiencia estudiantil en los contextos rurales conformados por los procesos de transformación socioeconómica y cultural profundos que los caracterizan, donde se producen diversas realidades sociales y oportunidades. La obra reconoce a las telesecundarias como espacios de vida del adolescente donde tienen lugar procesos de redefinición y resignificación individuales y sociales; el autor coloca estas experiencias en distintas dimensiones (integración estratégica, subjetivación y dimensión afectiva) del sistema escolar y del contexto social donde actúa.

El marco teórico analítico en el cual se sostiene el estudio permite explicar la manera como los jóvenes rurales experimentan la escuela en las dimensiones anotadas, tanto en México como en América Latina.

* Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Doctora en Administración. CE: ada_17_lds@hotmail.com

** Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Doctora en Administración.

El marco contextual de la investigación revisa los rasgos que caracterizan a las telesecundarias de México en relación a logros, transformaciones y problemas. La investigación se centró en el Estado de México; se analizaron las regiones, municipios y comunidades que albergan a las tres telesecundarias que son la base de este estudio, así como los factores contextuales e institucionales, los aspectos socioeconómicos, culturales y subjetivos, y las experiencias y perspectivas a futuro de los adolescentes que asisten a las telesecundarias en el contexto rural.

El autor considera que su investigación constituye un aporte en la búsqueda de alternativas para la construcción de una educación más equitativa, pertinente y eficiente de las telesecundarias, que contribuya al conocimiento del estudiante, de sus experiencias, y a mejorar las condiciones en las que estas instituciones operan.

Para llevar a cabo este trabajo, Alejandro Reyes parte de la reflexión de que los estudiantes de educación secundaria son sujetos y actores sociales plurales que desarrollan una actividad con sentido, con una experiencia estudiantil dinámica y abierta; las escuelas secundarias son espacios de vida del adolescente donde las costumbres de cada uno de los sujetos se entrelazan y se comparten; en la escuela los adolescentes se construyen y reconstruyen como individuos junto con otros bajo ciertas condiciones institucionales y estructurales.

El trabajo de investigación se desarrolló a través de lo siguiente:

- a) Investigación documental, que incluyó la revisión de: i) Literatura y estudios teóricos; parte de una perspectiva constructivista dentro de la cual las realidades sociales se conciben como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos. ii) Experiencia social (acción tradicional, acción racional con arreglo a fines, la acción racional con arreglo a valores y la acción afectiva) como una actividad cognitiva que construye la sociedad y la verifica al experimentar. iii) Experiencia escolar, que considera a las escuelas como espacios de producción, contingencia, creación e innovación, donde los individuos interactúan al tiempo que se constituyen como sujetos y actores sociales a través de la experiencia estudiantil. iv) Indaga acerca de la juventud en México y América Latina. En este apartado el autor presenta datos de las encuestas nacionales de juventud 2005, que permiten conocer los rezagos, problemas, perspectivas y valores de los jóvenes mexicanos, además de sus identidades y culturas juveniles. Estos datos muestran que la mayoría de los jóvenes en México (57 por ciento) dejan de estudiar entre los 12 y 17 años; aun cuando las causas económicas son preponderantes, una parte importante queda al margen de los procesos escolares porque ya no les gustó estudiar. Otros datos relevantes de las encuestas son aquéllos que muestran que la escuela constituye para los jóvenes un espacio importante de

interacción con los amigos y que se valora como un espacio de adquisición de ciertas aptitudes y capacidades útiles para su participación en los ámbitos sociales en los que se desempeñan. En relación a la educación secundaria en América Latina, el autor muestra que una población cada vez mayor considera la secundaria como un espacio de vida juvenil, que los procesos de desigualdad social dejan fuera del sistema educativo a jóvenes de sectores pobres, rurales e indígenas, y que la deserción escolar genera un sentimiento de pérdida dado el alto reconocimiento de la escuela como el principal lugar para el logro de la identidad juvenil positiva y reconocida socialmente. v) La telesecundaria, con sus rezagos y transformaciones.

- b) Plantea una investigación con perspectiva cualitativa interpretativa. Para la recopilación de la información se utilizó, como herramienta principal, la entrevista; además, el autor dialogó con profesores y directores con el propósito de obtener mayor información sobre las condiciones institucionales en las que los adolescentes rurales construyen su experiencia estudiantil, y del actuar de éstos en los espacios escolares. Para establecer los ámbitos de observación desde los cuales se llevaron a cabo las entrevistas se tomaron como base las tres lógicas de acción que el estudiante articula para construir su experiencia en el ámbito estudiantil: integración, estrategia y subjetivación. En el ámbito de la integración se hizo énfasis en la unión del adolescente y las instituciones educativas, las condiciones institucionales, los procesos de socialización y sociabilidad que en ellas se realizan, y las fricciones que se producen entre los miembros de la comunidad escolar y en otros espacios donde interactúan los adolescentes.

En el ámbito de la estrategia se indagó en la utilidad que los alumnos atribuyen a la escuela y a la educación, los proyectos o planes de vida que tienen y el lugar que ocupa en ellos la educación.

A la subjetivación o distancia que construye el adolescente de sí mismo y la capacidad crítica que hace de él un sujeto de atención, el autor de *Más allá de los muros* agrega la dimensión socio demográfica, para lo cual reunió información general para conocer el contexto familiar y social donde viven los alumnos de las telesecundarias estudiadas.

La guía de entrevista que se utilizó con los estudiantes está enfocada en varios aspectos: sociodemográfica-laboral, subjetivación, integración y estratégica. Los resultados de la entrevista constituyen un referente que permitió contrastar los sentidos que los estudiantes otorgan a su experiencia con la forma como es percibido su actuar por otros actores que comparten con ellos los espacios escolares, aunque en una posición distinta. Todo esto se llevó a cabo, como ya se dijo, en tres comunidades rurales con rasgos distintos del Estado de México.

- c) El análisis fue cualitativo interpretativo, y se llevó a cabo en dos niveles: en primer lugar, las entrevistas transcritas fueron sometidas a un análisis comprensivo con el propósito de explicar las informaciones y significados pertinentes contenidos; los relatos fueron contruidos con el propósito de profundizar en cada uno de los casos de estudio. En segundo lugar, se analizaron los registros de observación que el autor recuperó de algunas clases y algunos registros fotográficos que proporcionaron información sobre la actuación de los adolescentes y sus relaciones con los espacios escolares.
- d) El autor refiere los siguientes resultados: las estrategias que emplean los estudiantes para responder a las exigencias académicas y disciplinarias que las instituciones educativas imponen se construyen considerando las propias expectativas y significados que en torno a la escuela y la educación se tienen, además de considerar las perspectivas familiares, los amigos, así como la influencia y presión que las instituciones ejercen; también dependen de la flexibilidad normativa de las escuelas, del docente y de los directivos. En la dimensión afectiva encuentra que este aspecto aparece como una amalgama que surge ante la proximidad entre los adolescentes y produce un sentimiento de pertenencia que interviene en los procesos de identificación y diferenciación. En cuanto a la dimensión de subjetivación, el empleo de la vocación como línea analítica para la comprensión de la subjetivación de la experiencia estudiantil en las telesecundarias rurales parece una alternativa limitada; los referentes principales de los estudiantes para la construcción de sus expectativas, intereses, proyectos e identidades se ubican más allá de los espacios escolares. La dimensión afectiva se presenta como la más visible. Su integración a las instituciones educativas y a los grupos que dentro de ella se crean, la autonomía y los proyectos que se van construyendo, están configurados, en buena medida, por aspectos afectivos y emotivos. Dentro de los espacios de actuación de los jóvenes rurales en México la escuela ocupa un lugar central además de la familia, los espacios de esparcimiento y convivencia juvenil, de las prácticas religiosas y los espacios virtuales (presentes ya en algunas comunidades rurales).
- e) La pregunta que generó la investigación, ¿cómo construyen su experiencia estudiantil los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales de México?, es contestada por el autor a lo largo de su exposición acerca de la identificación y el análisis de los procesos en que las dimensiones de integración estratégica, afectiva y subjetivación de la experiencia estudiantil se hacen presentes en los resultados arriba mencionados.

En el apartado de conclusiones el autor plantea que, sin ser una radiografía del sistema educativo mexicano, su trabajo permite mostrar algunos aspectos significativos de las escuelas rurales en México, como la existencia de un sistema heterogéneo pero inequitativo que otorga oportunidades desiguales a los jóvenes mexicanos, por ejemplo, el acceso de los jóvenes rurales a espacios de expresión es mínimo, no desarrollan plenamente las competencias que se esperaría que desarrollaran y tienen bajos índices de aprovechamiento educativo. Además, los propios estudiantes externan críticas hacia las prácticas educativas, el funcionamiento de las mismas y las injusticias que experimentan en ellas, sumado todo ello a la escasa pertinencia del modelo educativo de preparación de los docentes, y a los escasos recursos e infraestructura que se tienen. Todos estos aspectos contribuyen a dibujar un escenario poco alentador para la educación telesecundaria y para sus destinatarios.

Aun así los adolescentes encuentran en las telesecundarias un espacio privilegiado para la convivencia juvenil, para el desarrollo de competencias y de algunas alternativas para construirse un futuro distinto al de pobreza y marginación al que el medio parece condenarlos.

Así, desde las telesecundarias, a pesar de las puertas abiertas y el contacto con la comunidad se levantan otros muros que también obstaculizan el desarrollo, la formación de sujetos, sus oportunidades sociales y sus proyectos de vida; liberarlos depende más de las decisiones de los propios sujetos, de las redes sociales y de los apoyos con los que cuentan, que de los que la escuela puede proporcionarles.

Finalmente el autor explica que comprender todo lo anterior puede constituir una clave en la búsqueda de alternativas para la construcción de una educación secundaria —y telesecundaria en particular— más pertinente, donde los adolescentes encuentren espacios de expresión y canalización de sus preocupaciones y aspiraciones, así como oportunidades para fortalecerse como sujetos y construir proyectos de vida que reviertan los procesos de exclusión que muchos de ellos experimentan.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23 -37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *nanking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/sección/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

