

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLV

NÚMERO 179

Enrique J. Díez-Gutiérrez y Lucía-María Muñoz-Cortijo
EDUCACIÓN REGUETÓN. ¿EDUCA EL REGUETÓN EN LA DESIGUALDAD?

Analía E. Otero, Agustina M. Corica y Jimena G. Merbilhaa
TRANSICIONES JUVENILES Y PROCESOS DEL PASAJE ENTRE LA SECUNDARIA
Y LA UNIVERSIDAD EN PANDEMIA

José I. García-Pinilla, Olga R. Rodríguez-Jiménez y Fredy A. Olarte-Dussan
APROPIACIÓN DOCENTE COMPLEJA DE LAS TIC EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DOTADAS CON HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Kuok-Wa Chao
LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y LA CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN
DEL PROFESORADO DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Daniela P. Stagnaro y Damián N. Martínez
LA ESCRITURA EN LA EVALUACIÓN A LO LARGO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Artevic Holgueras-Galán, Jesús D. Guerra-Lyons y N. Rosado-Mendinueta
LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA AL INICIO DE LA CARRERA

René Valdés, Fabián Campos y Carla Fardella
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA
EN LAS POLÍTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE

Guadalupe Palacios-Núñez
ESPECIFICIDAD DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

•••

Janire Castrillo, Iratxe Gillate y Dorleta Apaolaza-Llorente
OTRA EDAD MEDIA. LA QUERRELLA DE LAS MUJERES...

M. Victoria Martínez y Javier Albar
ESPACIOS Y LUGARES. LA CREACIÓN ARTÍSTICA COMO VARIABLE MEDIADORA

••

UNESCO-UIL
CONFINTEA VII MARCO DE ACCIÓN DE MARRAKECH

DIRECTORA

Alicia de Alba

CONSEJO EDITORIAL

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Wilfred Carr, *Universidad de Sheffield, Reino Unido*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

José Luis Gaviria, *Universidad Complutense de Madrid, España*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Peter McLaren, *Universidad de Chapman, EUA*

Adriana Puiggrós, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Michael Peters, *Universidad de Illinois, EUA*

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

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

Carlos Tünnermann Bernheim, *Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicaragua*

Conrad Vilanou, *Universidad de Barcelona, España*

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

COMITÉ EDITORIAL

Concepción Barrón (IISUE-UNAM), Miguel Ángel Casillas (UV), Sonia Comboni (UAM-X),

Patricia Ducoing (IISUE-UNAM), Ana Gallardo (IISUE-UNAM), Édgar González Gaudiano (UV),

Silvia Gutiérrez Vidrio (UAM-X), Martín López Calva (UPAEP), Guadalupe Olivier (UPN),

Susana Quintanilla (DIE-CINVESTAV), José Luis Ramírez (UNISON), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX), Ana María Tepichin Valle (COLMEX), Guadalupe Tinajero (UABC).

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 (IRESE), 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.

© 2023, 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 permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información: perfiles@unam.mx. Impresión: Gráfica Premier, 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. Se tiraron 200 ejemplares en diciembre de 2022.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ENRIQUE-JAVIER DíEZ-GUTIÉRREZ Y LUCÍA-MARÍA MUÑIZ-CORTIJO	8
Educación reguetón ¿Educa el reguetón en la desigualdad? <i>Reggaeton Education</i> <i>Can reggaeton teach us about inequality?</i>	
ANALÍA E. OTERO, AGUSTINA M. CORICA Y JIMENA G. MERBILHAA	21
Transiciones juveniles y procesos del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia <i>Youth transitions and processes of passage between secondary school and university during the pandemic</i>	
JOSÉ-IGNACIO GARCÍA-PINILLA, OLGA ROSALBA RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ Y FREDY ANDRÉS OLARTE-DUSSAN	37
Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas Un análisis cualitativo desde el Modelo de Apropiación de la Tecnología (MAT) <i>Complex teacher appropriation of ICT in educational institutions with technological tools</i> <i>A qualitative analysis through the Model of Technology Appropriation (MTA)</i>	
KUOK-WA CHAO	55
Las prácticas evaluativas y la concepción de la evaluación del profesorado de francés como lengua extranjera <i>Evaluative practices and the design of assessment among French-as-a-foreign-language teaching staff</i>	
DANIELA PAULA STAGNARO Y DAMIÁN NICOLÁS MARTÍNEZ	73
La escritura en la evaluación a lo largo de la formación docente <i>Writing during evaluations in teacher education</i>	
ARTEVIC HOLGUERAS-GALÁN, JESÚS DAVID GUERRA-LYONS Y NAYIBE ROSADO-MENDINUETA	94
La argumentación escrita al inicio de la carrera Una caracterización metafuncional de las necesidades de aprendizaje <i>Written argumentation at the start of university</i> <i>A metafunctional characterization of the demands of learning</i>	

RENÉ VALDÉS, FABIÁN CAMPOS Y CARLA FARDELLA 113
Educación inclusiva y nueva gestión pública
en las políticas de liderazgo escolar en Chile
*Inclusive education and new public management
within educational leadership politics in Chile*

GUADALUPE PALACIOS-NÚÑEZ 129
Especificidad de los estudios de género
Implicaciones para la evaluación del desempeño en investigación
*Specificity in gender studies
Implications on performance assessment during research*

Horizontes

JANIRE CASTRILLO, IRATXE GILLATE Y DORLETA APAOLAZA-LLORENTE 146
Otra Edad Media
La Querella de las Mujeres como recurso para abordar
las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia
*The new Middle Ages
The Woman Question as a resource to approach gender inequality
in the history classroom, past and present*

MARÍA VICTORIA MARTÍNEZ VÉREZ Y JAVIER ALBAR MANSOA 163
Espacios y lugares
La creación artística como variable mediadora
*Spaces and places
Artistic creation as a mediator variable*

Documentos

UNESCO-UIL 182
CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech
Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos
*CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action
Harnessing the transformational power of adult learning and education*

Reseñas

SCOTT MCCLOUD 194
Entender el cómic. El arte invisible
Por: Gregorio Hernández Zamora

Los comienzos del año 2023 son un buen momento para reflexionar sobre los temas trabajados en la investigación educativa durante los últimos años. *Grosso modo*, y a manera inicial y tentativa, es posible advertir: a) los temas pandemia-postpandemia, así como su impacto en la educación y en la sociedad, la tecnología, la virtualidad e Internet; la relación inextricable entre crisis ambiental y pandemia, así como la visibilidad de problemáticas crecientes en el contexto de la crisis estructural generalizada (CEG) por la que atraviesa la humanidad; b) temas de importancia e interés constante, en los cuales la matemática y el lenguaje tienen un espacio importante, así como la justicia social y la superación de la pobreza en el mundo-mundos; c) los temas emergentes en el siglo XXI, como son la inclusión, el género, el cambio climático y el interés por la relación entre educación y cuentos, literatura, cine, arte, música.

En este primer número de 2023, la sección de *Claves* reúne ocho artículos que abordan una interesante diversidad de temas. De la Universidad del Norte de Colombia, Artevic Holgueras-Galán, Jesús David Guerra-Lyons y Nayibe Rosado-Mendinueta escriben acerca de un tema nodal en la formación universitaria: la argumentación escrita al inicio de la carrera. Como los autores exponen al inicio, existe evidencia de que los estudiantes universitarios noveles tienen dificultades para escribir textos argumentativos, de manera que el propósito del artículo es analizar las necesidades de escritura de estudiantes de la asignatura de Competencias comunicativas de una universidad privada de Colombia mediante un estudio cualitativo no experimental. La investigación se realiza desde la perspectiva metafuncional propuesta por la lingüística sistémico-funcional.

La inclusión, considerada como un imperativo social e histórico, ha cobrado relevancia y visibilidad en todos los ámbitos en el siglo XXI, y sus lazos con la educación son de la mayor importancia. René Valdés y Fabián Campos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad Andrés Bello, de Chile, articulan la educación inclusiva con la gestión y las políticas de liderazgo escolar en Chile. A partir de conceptualizar a la inclusión, los autores analizan los textos oficiales del periodo 1980-2020 en los que se plantean las políticas educativas que orientan y regulan el trabajo de los equipos directivos en las escuelas chilenas. Los autores describen en sus resultados una contraposición de racionalidades entre las cuatro versiones sobre educación inclusiva que orientan las políticas, por un lado, y los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile.

El artículo de Guadalupe Palacios Núñez de la Universidad Nacional Autónoma de México, aborda uno de los temas de mayor relevancia del siglo XXI, los estudios de género; mediante técnicas bibliométricas recupera y analiza la producción científica mexicana publicada en revistas indexadas en Web of Science. Entre sus resultados menciona la falta de reconocimiento a la especificidad de los estudios de género y su falta de institucionalización, fenómenos que afectan la evaluación del desempeño de quienes se dedican a este campo.

El artículo de Enrique Javier Díez-Gutiérrez y Lucía-María Muñoz-Cortijo, de la Universidad de León, de España, lo ubicamos como un tema emergente. Los autores analizan las letras de las 64 canciones de reguetón con más éxito durante el año 2020. Su lectura aporta información valiosa para reflexionar si esta música tan popular entre adolescentes y jóvenes es regresiva en materia de igualdad de género. El estudio se realiza en España, pero sus recomendaciones podrían aplicarse a todo Hispanoamérica en el sentido de la urgencia de que las escuelas propicien una reflexión crítica de los contenidos de estas canciones con sus estudiantes.

Dos artículos de este número refieren estudios realizados en torno a procesos de evaluación: el artículo de Kuok-Wa Chao, de la Universidad de Costa Rica, se propone describir las prácticas evaluativas del personal docente de francés como lengua extranjera en las escuelas primarias y secundarias de Costa Rica. Entre sus hallazgos se encuentra que estos docentes utilizan principalmente técnicas tradicionales para evaluar a sus alumnos, como el examen, el trabajo cotidiano y las tareas. El siguiente texto, de Daniela Paula Stagnaro de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y Damían Nicolás Martínez, de la Universidad Nacional General Sarmiento, ambas de Argentina, presentan los resultados de una investigación sobre las tareas y los géneros que se le demandan al profesorado de lengua y literatura durante su proceso de formación. Las autoras encuentran una gran variedad de géneros de evaluación, con preeminencia del examen parcial, individual y escrito, además de que observan una tendencia a la reproducción o aplicación del conocimiento, en detrimento de su reelaboración y producción.

José-Ignacio García-Pinilla, Olga Rosalba Rodríguez-Jiménez y Fredy Andrés Olarte-Dussan, de la Universidad Nacional de Colombia, exponen los resultados de su investigación acerca del proceso de adopción, adaptación e integración de las tecnologías de la información y la comunicación que realizan docentes de secundaria de 82 instituciones públicas colombianas, rurales y urbanas, que fueron dotadas con herramientas tecnológicas. En sus conclusiones explican las razones que hacen que los docentes se apropien de las tecnologías, para lo cual deberán sortear diversos obstáculos.

Finalmente, Analía E. Otero, Agustina M. Corica y Jimena G. Merbilhaa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina) analizan un tema fundamental relacionado con la equidad y el cumplimiento del derecho a la educación: la transición de la escuela al trabajo, como un proceso mucho más complejo de lo que era hace 40 años. El análisis que se presenta forma parte de un proyecto iniciado en 2011 que implicó el seguimiento de cohortes de

egresados de la escuela media argentina hasta principios de 2020. Las autoras afirman la pertinencia de estudiar este fenómeno a la luz de los impactos de la virtualización y sus consecuencias en la vida social debidas a la pandemia de COVID-19, así como la urgencia de preguntarse si lo que enfrentan ahora los jóvenes es consecuencia de ésta o si es algo que ya se venía perfilando desde años atrás. Lo anterior daría luz para generar las políticas e instrumentos idóneos para acompañar la sostenibilidad de las trayectorias educativas.

En la sección *Horizontes* incluimos dos artículos que proponen contenidos y metodologías innovadoras para ser incorporados en las escuelas con el fin de generar aprendizajes más significativos. El primero de ellos es de la autoría de Janire Castrillo, Iratxe Gillate y Dorleta Apaolaza-Llorente, de la Universidad del País Vasco. Las autoras proponen recurrir a una serie de textos históricos que expresan el pensar misógino de la Edad Media europea, y otros extraídos de la Querrela de las Mujeres, debate en el cual se plantean argumentos que de alguna manera reivindican el valor social de las mujeres, de forma que los estudiantes puedan reflexionar acerca de las desigualdades de género del pasado y del presente y propiciar el estudio de la historia, así como generar una conciencia ciudadana favorable a la igualdad de género. El segundo artículo de esta sección, de la autoría de María Victoria Martínez Vérez de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y Javier Albar Mansoa, de la Universidad Complutense de Madrid, propone una reflexión acerca de cómo la disposición del espacio educativo afecta la vivencia de las actitudes relacionadas con el “saber ser”. La intervención que se describe utiliza la *performance* como herramienta mediadora entre el espacio y los contenidos relacionados con la inteligencia emocional. La revisión de documentos gráficos y la observación participante se enriquece con los testimonios de los estudiantes que formaron parte de la experiencia y que fueron recogidos mediante entrevistas.

Hemos considerado importante incluir, en la sección *Documentos*, el Marco de Acción de Marrakech, resultante de la séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), realizada a iniciativa de la UNESCO y el UIL, que tuvo lugar del 15 al 17 de junio de 2022, por la importancia que el campo de la educación de personas adultas y el aprendizaje a lo largo de la vida tienen para el cumplimiento del derecho a la educación.

Esperamos que los contenidos abordados en los textos de este número de *Perfiles Educativos* resulten interesantes y den pie a nuevas reflexiones, estudios y prácticas educativas. Aprovechamos este espacio para desear a nuestras lectoras y lectores que el año 2023 sea especialmente fructífero y bueno, no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal y social.

Alicia de Alba

C L A V E S



Educación reguetón

¿Educa el reguetón en la desigualdad?

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ* | LUCÍA-MARÍA MUÑIZ-CORTIJO**

En esta investigación se analizan los valores y visión sobre la igualdad que transmiten las canciones de reguetón, dada su influencia en el alumnado adolescente en edad escolar, desde una perspectiva de género. Mediante la metodología de análisis crítico del discurso (ACD) y utilizando el *software* Maxqda, se analizaron los textos de las 64 canciones de reguetón con más éxito durante el año 2020, compuestas y cantadas por hombres, para saber si contribuyen a potenciar la igualdad entre hombres y mujeres o, por el contrario, refuerzan los estereotipos sexistas. Aunque en la discusión se contrastan los resultados del análisis con otros enfoques y posturas, se concluye que el reguetón más comercial reproduce los estereotipos más tradicionales del machismo. Se considera necesario que los espacios educativos incorporen una mirada crítica de estos productos de la industria cultural que influyen poderosamente en la juventud y establecen parte de sus referentes y valores.

This research analyzes the values and vision on gender inequality transmitted through reggaeton songs, given their influence on the teenage-aged student body. Through Critical Discourse Analysis (CDA) methodology and through Maxqda software use, we analyzed the text of 64 of the most successful reggaeton songs of 2020, composed and sung by men. We sought to discover whether they were advancing equality between men and women or whether, on the contrary, they were reinforcing sexist stereotypes. Though this discussion compares the results of our analysis with other approaches and outlooks, we've concluded that commercial reggaeton portrays the most traditional stereotypes of machismo. We consider it imperative for educational spaces to incorporate a critical outlook on these products of our cultural industry, since they can powerfully influence our youth and establish their references and values.

Palabras clave

Educación para la igualdad
Educación en valores
Música
Reguetón
Masculinidad

Keywords

Education on equality
Values education
Music
Reggaeton
Masculinity

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60295>

Recepción: 3 de marzo de 2021 | Aceptación: 22 de mayo de 2022

* Profesor titular de la Universidad de León (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: política educativa e igualdad. Publicaciones recientes: (2020), *La educación en venta*, Barcelona, Octaedro; (2020, con Juan Ramón Rodríguez Fernández, dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, Barcelona, Octaedro. CE: ejdieg@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318> y <https://orcid.org/0000-0002-7280-1304>

** Miembro del grupo "Investigación educativa y justicia social" en la Facultad de Educación de la Universidad de León (España). Máster universitario en formación del profesorado. Línea de investigación: educación social. CE: lucia.m1992@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7280-1304>

INTRODUCCIÓN¹

Desde que nació el reguetón de la mano del rapero de Puerto Rico, Vico C, en los años ochenta, se ha extendido por todo el mundo. La tendencia global indica que lo más escuchado en español es reguetón (Merlyn, 2020). Decenas de millones de chicos y chicas en todo el mundo, la mayor parte en edad escolar, corean sus canciones con ritmos muy pegajosos.

En 2017 se inició una campaña en Colombia, impulsada por la fotógrafa profesional colombiana Lineyl Ibáñez y un grupo de estudiantes de Diseño Visual de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, con el lema “Usa la razón, que la música no degrade tu condición”, que se volvió viral en Facebook. El video alertaba sobre el contenido de las letras de reguetón con imágenes impactantes creadas por estos estudiantes, y se preguntaba cuál podría llegar a ser el impacto en las actitudes de los jóvenes después de unos cuantos años de escuchar estos mensajes.

A partir de ello, nos pareció importante abordar este estudio desde el ámbito de la educación, porque la música es una fuente de socialización (De Toro, 2011) y un referente del proceso identitario en la juventud: “la música, como agente de socialización, siempre ha tenido un poder y una vocación educativa importante que ha sido fundamental para la construcción social de identidades y estilos culturales e individuales” (Gómez y Pérez, 2016: 194). La música tiene una estrecha vinculación con las emociones y está ligada al proceso de inserción social en la adolescencia y la juventud; el tipo de lenguaje que se utiliza, las modas y costumbres influyen en la propia imagen. Además, a través de sus mensajes las canciones ofrecen una visión del mundo, transmiten valores, ideales, generan modelos e ídolos que, por estar ligados a la emoción, calan profundamente e influyen poderosamente en el comportamiento y las actitudes

de adolescentes y jóvenes (Merlyn, 2020; Prieto-Quezada y Carrillo-Navarro, 2019). A continuación, se expone y explica la finalidad de la investigación, así como la metodología y los instrumentos de análisis utilizados, la muestra y el procedimiento de investigación.

METODOLOGÍA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación es analizar los textos y letras de las canciones de reguetón, compuestas y cantadas por hombres, que han sido las más escuchadas durante el año 2020, para indagar qué tipo de valores tienden a transmitir en torno a la igualdad entre hombres y mujeres, en el imaginario de las personas que las escuchan.

Las preguntas de investigación abordan: a) los temas sobre los que se centran las letras de las canciones respecto a la relación entre hombres y mujeres; b) las concepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres que subyacen a esos temas; y c) qué valores y visión de la igualdad expresan.

La metodología de investigación utilizada, enmarcada en un enfoque cualitativo, es el “análisis crítico del discurso” (en lo sucesivo, ACD) de Fairclough (2008), una de las perspectivas de trabajo que más está contribuyendo actualmente al análisis crítico del lenguaje en su utilización por los medios sociales y culturales (Martínez Lirola, 2022). Esta perspectiva metodológica fue seleccionada por su utilidad en el contexto discursivo de los textos de las canciones, y por las posibilidades que brinda para el análisis desde un enfoque educativo (Guarro *et al.*, 2017; Rogers *et al.*, 2005; Thomas, 2005), para revelar el discurso ideológico sobre la igualdad que subyace en la música reguetonera (Palacios Díaz, 2020).

El proceso desarrollado para aplicar el ACD fue el siguiente: 1) se seleccionaron y transcribieron las letras de las canciones de reguetón más

¹ Esta investigación está vinculada al proyecto I+D+i nacional denominado “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía”. Referencia del proyecto: EDU2014-51961-P. I+D+i nacional financiada con 60,000 euros.

escuchadas durante 2020, que son compuestas y cantadas por hombres; 2) se identificaron y describieron aquellos temas más reiterados sobre la igualdad que aparecían en ellas; 3) los temas se agruparon en categorías de análisis; 4) se generó a continuación una interpretación intertextual de las categorías seleccionadas; y 5) se desarrollan los puntos en común de dichas categorías con el contexto socioeducativo y su influencia en la trasmisión de valores.

La selección de la muestra de las letras de las canciones que se utilizaron se hizo en función de su popularidad, es decir, cuáles eran

las más escuchadas en la radio (en concreto, en la cadena musical más escuchada por los jóvenes en España: Los 40 Principales), en las *apps* de música (en nuestro contexto la más utilizada es Spotify) y en las redes sociales (la red social que más se utiliza para ver y escuchar videoclips musicales es Youtube).

En total se seleccionaron y transcribieron las letras de 64 canciones que fueron las más escuchadas durante el periodo delimitado previamente para este estudio: de enero a octubre de 2020. En el Cuadro 1 se puede ver el listado de las canciones analizadas.

Cuadro 1. Listado de canciones analizadas

Título	Intérprete/s	Año	Título	Interprete/s	Año
<i>Cuatro babys</i>	Maluma	2016	<i>Un día (One day)</i>	J. Balvin con Dua Lipa, Bad Bunny y Tainy	2020
<i>Agárrala pégala azótala</i>	Trébol Clan	2004	<i>Despeinada</i>	Ozuna y Camilo	2020
<i>Árabe</i>	Kiubbah Malon con Many Malon y Jose Victoria	2017	<i>ADMV</i>	Maluma	2020
<i>Candy</i>	Plan B	2014	<i>Si se da (remix)</i>	Myke Towers con Farruko, Arcangel, Sech y Zion	2019
<i>Chulo sin h</i>	Jowell y Randy con De la Ghetto	2013	<i>La difícil</i>	Camilo	2020
<i>Como llora</i>	JuanFran	2020	<i>Quizás</i>	Sech con Rich Music... y Feid	2020
<i>Contra la pared</i>	Jiggy Drama	2010	<i>Relación</i>	Sech	2020
<i>Ella quiere hmm...</i>	Leka El Poeta con Mishelle "Master Boy"	2014	<i>Relación (remix)</i>	Sech con Daddy Yankee, J. Balvin, Rosalía y Farruko	2020
<i>En la cama</i>	Daddy Yankee	2001	<i>Madrid</i>	Maluma con Myke Towers	2020
<i>Honey Boo</i>	CNCO con Natti Natasha	2020	<i>Una locura</i>	Ozuna con J. Balvin y Chencho Corleone	2020
<i>La cama</i>	Lunay con Myke Towers... y Rauw Alejandro	2019	<i>Ocean</i>	Karol G	2019
<i>La groupie</i>	De la Ghetto con Ñejo... y Ñengo Flow	2014	<i>Diablo en mujer</i>	Yandel con Myke Towers, Natti Natasha y Darell	2020
<i>La ocasión</i>	La Ghetto	2016	<i>Te Bote (remix)</i>	Bad Bunny con Casper... y Ozuna	2018
<i>Mayores</i>	Becky G con Bad Bunny	2019	<i>Vuelve</i>	Sebastián Yatra con Beret	2019
<i>Me gusta</i>	Shakira con Anuel AA	2020	<i>Cómo mirarte</i>	Sebastián Yatra	2017
<i>Propuesta indecente</i>	Romeo Santos	2013	<i>No puedo amar</i>	Omar Montes con Rvfv	2020
<i>Recuerdo</i>	Tini con Mau y Ricky	2020	<i>La Jeepeta</i>	Nio García con Bray... y Myke Towers	2020

Cuadro 1. Listado de canciones analizadas

(continuación)

Título	Intérprete/s	Año	Título	Interprete/s	Año
<i>Siente</i>	J-King y Maximan Ft Ñenjo Flow	2012	<i>No quiere amor</i>	Lenny Tavárez con Farruko... y Lito Kirino	2016
<i>Soy peor</i>	Bad Bunny	2016	<i>Ella y yo</i>	Don Omar con Romeo	2005
<i>Tumba la casa</i>	Daddy, Nicky Jam... y De la Ghetto	2015	<i>Llegará</i>	Myke Towers	2020
<i>Booty</i>	C. Tangana	2018	<i>Favorito</i>	Camilo	2020
<i>Culito nuevo 2</i>	Jerry Di con Micro TDH, Big Soto y Kobi Cantillo	2018	<i>Parce</i>	Maluma con Lenny Tavárez y Justin Quiles	2020
<i>Culo</i>	Pitbull	2004	<i>Canción con Yand</i>	Bad Bunny con Yandel	2020
<i>El Booty</i>	Wisin & Yandel	2004	<i>Quiéreme</i>	Farruko con Jacob Forever	2018
<i>Mueve esa nalga</i>	Defcom	2020	<i>El perdón</i>	Nicky Jam con Enrique Iglesias	2017
<i>Rebota</i>	Guaynaa	2020	<i>No hay nadie más</i>	Sebastián Yatra	2018
<i>Ay DiOs Mío!</i>	Karol G	2020	<i>Safaera</i>	Bad Bunny con Jowell & Randy y Ñengo Flow	2020
<i>Not too much</i>	Don Omar y Zion	2006	<i>Diosa</i>	Myke Towers	2020
<i>Caramelo</i>	Ozuna con Karol G y Myke Towers	2020	<i>Gasolina</i>	Daddy Yankee	2010
<i>Caramelo</i>	Ozuna	2020	<i>Muévelo</i>	Nicky Jam con Daddy Yankee	2020
<i>Hawái</i>	Maluma	2020	<i>La pared 360</i>	Lenny Tavárez y Justin Quiles	2020
<i>Me rehúso</i>	Danny Ocean	2017	<i>Ayer me llamó mi ex</i>	Khea	2020

Fuente: elaboración propia.

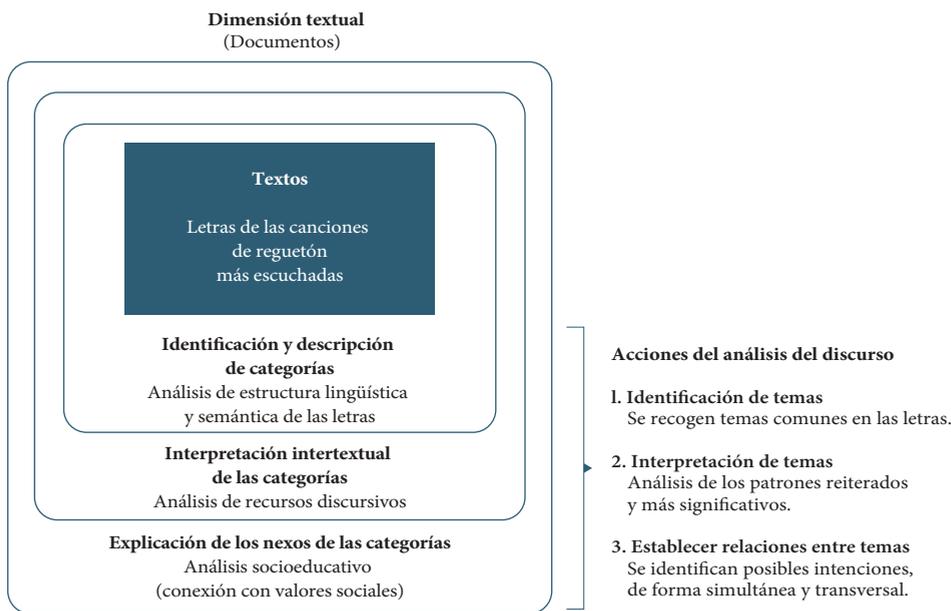
A los textos extraídos se les aplicó un análisis de tres dimensiones (Fairclough, 2008), como se ha comentado: a) identificación y descripción de categorías halladas; 2) interpretación de patrones reiterados entre las letras de las canciones; y 3) explicación de las relaciones entre categorías desde puntos de vista analíticos y críticos, como se representa en la Fig. 1.

En este proceso la herramienta de análisis MAXQDA 2020 facilitó la generación de significado a través del sistema de codificación de este programa (Kuckartz y Rädiker, 2019). Se seleccionaron los textos más significativos de las letras de las canciones relacionados con la

igualdad entre hombres y mujeres, organizados en grupos y segmentos, y se les asignó un código. Estos códigos son indicadores, etiquetas o categorías que permitieron asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante la investigación. De este modo, la codificación de la información permitió agruparla posteriormente en patrones recurrentes y categorías emergentes en el análisis para poder interpretarla y explicar sus relaciones desde un punto de vista analítico y crítico (Coryn *et al.*, 2014; Galán *et al.*, 2015).

Lo anterior nos permitió diseñar una matriz de análisis compuesta por 13 dimensiones (Fig. 2).

Figura 1. Modelo de análisis del discurso crítico aplicado en esta investigación



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Matriz de análisis y códigos en MAXQDA 2020 Analytics Pro

Sistema de códigos	Código	Frecuencia
Mentirosas	☹️	5
Control y posesión	👁️	15
agresión sexual o violación	🔪	21
"media naranja"	🍊	8
Desprecio como dominio	👎	5
"mala" o "bruja"	🧛	14
"maisplanning"	🗣️	18
"fantasía sexual machista"	👤	24
"tradicional genitalidad masculina"	👨	13
"la mojada"	👙	6
"esposas" y "zorras"	👩	7
Mujer reducida a culo	🍑	26
Mujer como cuerpo	👩	4

Fuente: elaboración propia.

Estas dimensiones se agruparon en seis categorías: 1) mujer como cuerpo; 2) santas y putas; 3) fantasía sexual machista; 4) *mansplaining*; 5) la cultura machista que, a su vez, engloba a las subcategorías directamente relacionadas con ella, como el control y la posesión, el desprecio como dominio, la expresión de misoginia a través de considerar a las mujeres como malas, brujas o mentirosas, e incluso

una cierta apología o, al menos, “blanqueamiento” de la cultura de la agresión sexual o la violación; y 6) el mito de la “media naranja”. Exponemos a continuación los resultados con base en este esquema.

RESULTADOS

Destaca la categoría “mujer como cuerpo”. Podemos constatar cómo con frecuencia la mujer no suele tener un nombre, sino que se refieren repetidamente a ellas como “cuerpo” y las definen o las nombran según sus características físicas: “tengo una rubia que tiene grande las tetas” (*La jeepeta*); “teta ‘bien grande’... las nalga ‘bien grande’... la chocha no sé, porque no la he visto” (*Safaera*); “una combi de nalga y tetita” (*La pared 360*); “en la teta y el culo tiene 10 mil pesos” (*No quiere amor*).

Los cuerpos descritos, por lo general, ponen de relieve su conformidad al canon de belleza proyectado por la fantasía sexual del “machismo tradicional” y se trasmite la idea de que las mujeres que cumplen ese “canon” son merecedoras de la atención de los hombres, lo

cual, a su vez, implica que adjudican automáticamente el valor de la belleza a determinado estereotipo de estética sobre la mujer (Benavides, 2007). Aunque hay que señalar que alguna vez se matiza explícitamente, justamente para alejarse del modelo de belleza tradicional: “tú eres perfecta, sin el 90-60-90” (*Favorito*).

El elemento más llamativo, en este sentido, es la reducción o identificación de la mujer con su “culo”, en una suerte de figura retórica o tropo que, como la sinécdoque, designa a la persona (o la reduce) a una de sus partes: “tú tiene’ un culo cabrón... Ese culo se merece to’... Yo quiero tirarme un *selfie* con esa ‘nalgota” (*Safaera*); “con ese culito me jukié” (*Quizás*); “ese culito me extraña” (*Madrid*); “mira cómo lo mueve esa culona” (*Mueve esa nalga*); “grande ese culo... Los culos los quiero sin celulitis” (*La groupie*); “probaste con otro culito, pero al final no te resultó” (*Qué mal te fue*). Se denomina con su término adaptado en inglés, “*booty*”: “chócale el *booty*...” (*El booty*); “voy a hacer que te reviente ese *booty*” (*La groupie*); “ese *booty* que tú tiene’, baby, es un arma... rebota to’ a esas nalga” (*Muévelo*); “un culito así en eBay no lo consigo” (*Ayer me llamó mi ex*).

Además de referirse a las mujeres según su aspecto o sus características físicas, también se las suele clasificar en la doble condición en las que las sitúa el machismo tradicional y que hemos caracterizado como segunda categoría: “esposas” o “zorras”. Unas que “son otra cosa”, las que “hay que tener como esposa”: “oye, no hay ni qué decirlo, mami, tú eres otra cosa. Las mujeres como tú son las que hay que tener de esposa... Cuando otra me habla, se pone celosa” (*Diosa*). Mientras que las “zorras” son con las que se anda cuando se deja a las primeras: “la dejaste sola mi pana, te lo dije que por andar con zorras...” (*Cómo llora*). Parecen recuperar la moral hipócrita del siglo XIX, revestida con música pegadiza, que normaliza esta clasificación: “bebiendo jodiendo en un club y en hoteles rompiendo colchones... aquí todos estamos casados, pero en secreto tenemos mujeronos” (*Árabe*).

Aquellas que “andan sueltas” son clasificadas como “putas”, a disposición de los hombres: “tú andas suelta, finísima, riquísima soltera, solicitada y pa’ colmo, putísima” (*Si se da*); “má’ puta que Betty Boop... Este año no quiero putilla” (*Safaera*); “y e’ que tú ere’ bien suci (yo sé). Pero me encanta que sea’ puti (yo sé)” (*Tussi*).

Establecen así una “clasificación” entre las que tienen precio y las que tienen valor. A las que “tienen valor” se les puede ser “fieles”, porque ellas ya se sitúan “en otro nivel”: “baby, ese todo lo aprecio. Porque tú tienes valor. Pero muchas sólo tienen precio... Contigo puedo ser fiel (uah). Tú estás en otro nivel, baby” (*Don don*). Es el retorno político-cultural del machismo más rancio y la moral hipócrita propia del siglo XIX (Federici, 2020).

La tercera categoría hace referencia a la fantasía sexual machista tradicional, reducida a la genitalidad masculina heterosexual y a la proyección de las fantasías sexuales masculinas que la pornografía suele difundir: “que lo tengo grande... súbete en el palo, ven, lúcete, no me hagas perder el tiempo... te lo pongo en la boca y después te lo voy a meter... Yo te exploto la tráquea...” (*La ocasión*); “la toco rápido... Se lo entro rápido, y se lo saco rápido” (*La groupie*). Donde la “capacidad” de tener relación sexual con varias mujeres simultáneamente es una medida de “hombría”: “estoy enamorado de cuatro *babys*, siempre me dan lo que quiero” (*Cuatro babys*); “yo tengo una mora que me enamora, tengo una gitana que llama a deshora y tengo una paya que cuando la veo llora” (*No puedo amar*).

A esta exaltación de la potencia sexual del varón se asocia la sumisión de la mujer: “desde que yo se lo metí, ya no sale de mi casa y me dice que nunca la habían puesto tan bellaca... Tiene el totito de nena de quince... Me lo saca y le pega la trompa... En todas las poses conmigo te vienes... Desde que está conmigo es otra mujer. Sólo quiere sexo y prender” (*No quiere amor*); “chingan cuando yo les digo, ninguna me pone pero” (*Cuatro babys*); “entonces, yo te voy a dar tanto que va’ a terminar

diciendo: ya no más” (*Si se da*). Por supuesto, “nunca se niega” (*La jee-peta*).

Es tal el mito de la “potencia sexual” masculina que con sólo acercarse ella ya está “mojada”: “se te humedeció. Cuando te toqué, *baby*, yeh-yeh” (*Don don*). Este mito de la “mujer mojada” se repite con frecuencia: “sólo hemos hablao’ y te siento muy húmeda” (*Despeinada*); “me dio un beso y le sentí allá abajo la humedad” (*Si se da*); “caliente y yo la moje” (*Diablo en mujer*). De forma que creen que esa potencia viril los hace “inolvidables”, y ponen en cuestión lo que dice una mujer (“no es no”), porque no es posible que ella los olvide: “según las redes me olvidaste, pero ese cuento, ¿quién te lo cree?” (*Madrid*).

Parecen incluso recuperar estereotipos y mitos relacionados con las actitudes sexistas del machismo más primitivo, como la exaltación de la “virginidad” de las mujeres o el que son los hombres quienes con su relación sexual “hacen a las mujeres ser auténticas mujeres”: “se ve que él te trata bien, que es todo un caballero. Pero eso no cambiará que yo llegué primero” (*Hawái*).

Por otra parte, se insiste en proyectar la sexualidad machista tradicional sobre el comportamiento y los deseos de la mujer: “me pide que le hable con autoridad... entonces, yo te voy a dar tanto, que va’ a terminar diciendo: ya no más” (*Si se da*); “es medio masoquista y le gusta por detrás” (*Quizás*); “tus ojos están pidiendo que te meta con el látigo” (*La groupie*). Es muy frecuente escuchar letras que dejan claro que son ellos los que saben qué es “lo que ellas quieren” y que coincide, por supuesto, con su forma de entender la sexualidad como simple uso genital: “quiere un macho que la atienda” (*No quiere amor*); “quiere que yo se lo meta” (*La jee-peta*); “pasan las horas y más, me pide más, no se cansa, parece no tener final” (*Una locura*).

Lo cual entronca con una cuarta categoría, que es la que Solnit (2018) caracterizó en el libro titulado *Los hombres me explican cosas* y que se ha denominado *mansplain*. Nos referimos al hábito de la masculinidad tradicional de

explicar cosas a las mujeres, con independencia de si se sabe algo del tema y usando un tono paternalista y condescendiente: “yo sé muy bien lo que quiere y lo que busca” (*Ella quiere hmmm... aa... hmmm*). Cuando una mujer está con otro, le explican que lo que está haciendo es “actuar”, pero que realmente no es feliz con él: “actúas bien ese papel, *baby*, pero no eres feliz con él” (*Hawái*). Es más, le explica que lo que está haciendo es mentirse a sí misma para darle celos a él: “deja de mentirte. La foto que subiste con él, diciendo que era tu cielo. Bebé, yo te conozco tan bien, sé que fue pa’ darme celos” (*Hawái*).

Así se repite una y otra vez en las canciones: “sé que tú quieres estar conmigo” (*Despeinada*); “yo sé que tú te mueres por mí... Yo sé que en tu cama, cuando estás sola, piensas en mí... Yo sé lo que sientes, no te hagas la difícil... No me lo niegues” (*La difícil*); “yo sé que él te parece mejor, pero yo estoy en tu corazón” (*El perdón*).

El *mansplaining*, como se puede observar en la Fig. 3, suele aparecer en las mismas canciones en las que aparecen situaciones de control, dominio e incluso agresión sexual. Con ello se justifica el control por su bien, por su protección, porque las mujeres son tan insensatas que se hacen daño a sí mismas si no están con ellos.

Figura 3. Relaciones entre códigos en el análisis en Maxqda



Fuente: elaboración propia.

En la quinta categoría, denominada como “cultura machista”, englobamos varias subcategorías directamente relacionadas con ella,

como el control y la posesión, el desprecio como dominio, la expresión de misoginia a través de considerar a las mujeres como malas, brujas o mentirosas, e incluso una cierta apología o, al menos, “blanqueamiento” de la cultura de la agresión sexual o la violación, que parece inducir a normalizar o banalizar lo anormal.

Aparece normalizado el control y juicio sobre cómo visten las mujeres: “¿cómo te pusiste eso’ jeans?... No te puedo sacar ni al cine” (*Jeans*). Desde el control del móvil hasta la vigilancia sobre su comportamiento, pasando por preguntar por qué no hace lo que él quiere: “¿por qué no me diste tu celular cuando te lo pedí?... ¿por qué te haces la difícil?... ¿cómo saber si estás *online*, si no estás en mi celular” (*La difícil*). Que avanza hacia el aislamiento, alejándola de sus amistades: “deja a tus amigas allá atrás” (*Un día*); “maldita la mujer en que otra mujer confía” (*Candy*). El hombre se presenta, incluso, como víctima: “me estás matando”, “te haces la difícil”, etc. “Te estaba buscando, por las calles gritando, esto me está matando” (*El perdón*).

Todo lo anterior parece provenir de un manual de violencia de género que, además, se va profundizando cuando considera que ya le pertenece, que es su posesión: “no hay quien lo impida, vas a ser mía” (*Not too much*); “ella está pa’ mí” (*Caramelo*); “tú eres pa’ mí” (*Un día*); “tú eres mía” (*ADMV*). Es decir que, en definitiva, tiene dueño, como una posesión: “y aunque tiene dueño” (*Ella y yo*); “todavía eres mía” (*Si se da*).

Aparecen, por supuesto, los celos como expresión de control y posesión, pero cantados y vendidos como supuesto amor: “inigualable como la manera en que me cела” (*No hay nadie más*), normalizando finalmente el acoso de forma explícita: “sin saber a dónde vayas, te persigo” (*ADMV*). Y, cuando se siente rechazado, se introduce una apología de la “revancha” contra otras, hacia quienes se promete “ser peor”: “sigue tu camino, que sin ti me va mejor. Ahora tengo a otras que me lo hacen

mejor. Si antes yo era un hijueputa, ahora soy peor” (*Soy peor*).

Igualmente, la misoginia, el insulto y el desprecio se envuelven en el celofán de la música con un ritmo trepidante: “tú ere’ bien puta. Es lo que ella busca... cuando se convierte en puta... la puta me ha dejao con el picho pelao... que tu ere bien puta puta puta puta...” (*Siente*); “darte como una perra, como una cualquiera, jalarte por el pelo, agarrarte por el suelo, usarte como escoba, aúlla como loba... Uh me la chupa, me la soba, uh y la leche me la roba, ella se hace la más boba, malparida, piroba...” (*La groupie*); “se hace la boba, sabe lo que le conviene” (*Candy*).

Desprecio que se traduce en acusarlas de ser “malas” (casi por naturaleza), calificarlas de brujas o incluso relacionarlas con el demonio cuando actúan como a los hombres no les gusta: “mala sin portarse mal” (*Caramelo*); “que tú eres el diablo en mujer... Ella es Lucifer, versión femenina, y le hablan de maldad y se anima” (*Diablo en mujer*). Son muchas las versiones de esta visión culpabilizadora de la mujer y victimista del hombre: “cara de ángel, pero maldita... Todo fue tu culpa, me saliste hijueputa. Me saliste media actriz, no sabía que eras astuta, babe” (*Parce*); “pero ella me cела por to’, me jode por to’, pelea por to’, por to’” (*Canción con Yandel*); “es culpa tuya, no es culpa mía” (*La difícil*). Ellas son “demonias”, “lucíferes” que van provocando: “cuando estamos solos, tú me miras y me provocas... Ella es Lucifer... la demonia convertirme... me provocas sin necesidad” (*La ocasión*). Son e inspiran maldad: “¿de dónde salió tanta maldad?” (*Me gusta*); “inspira maldad” (*Honey boo*).

Terminan por utilizar fórmulas que pueden ser consideradas como incitación a la agresión sexual y la violación: desde la retención “nadie se va de este cuarto, hasta resolver la bellaquera” (*La groupie*); o el rapto: “estoy que la secuestro y me la llevo de aquí ahora” (*Si se da*); “por mí, te secuestro y de aquí no te vas” (*Una locura*); hasta la justificación de la agresión sexual: “esta noche se vistió provocante, un vestido pa’ que

yo se lo levante” (*Si se da*); “si te faltó el respeto y luego culpo al alcohol, si levanto tu falda, me darías el derecho, a medir tu sensatez” (*Propuesta indecente*). Pasando por la violencia: “agarrala, pegala, azotala, pegala. Sacala a bailar que va a to’ás” (*Agarrala pegala azotala*); “hasta en el piso he tenido que azotarte” (*La cama*); la violación “me viola, cada vez que me pilla sola” (*Tumba la casa*); “si sigues en esa actitud voy a violarte” (*Contra la pared*); o la normalización del maltrato: “a ella le gusta el maltrato, pero no el que tú le daba” (*Relación*); “gracias al maltrato, se puso bella” (*Relación*); “me eché to’ los poderes pa’ maltratarte” (*La cama*); “si nunca te duele, no te hará feliz” (*Vuelve*).

Finalmente, la sexta categoría que se ha puesto de relieve en el análisis es el mito de la media naranja, uno de los mitos del amor romántico basado en la creencia de que hay una pareja determinada que tenemos predestinada de algún modo, sin la cual no se puede vivir o ser realmente feliz. Aparece en muchas canciones de reguetón: “tú y yo fuimos uno” (*Hawái*); “me siento grande por ti, y aunque lo intentara, no podría sin ti. Toda mi felicidad es gracias a ti” (*Ocean*); “porque tú eres lo que yo necesito. Porque yo soy lo que tú necesitas” (*Favorito*). Mencionan estar hechos el uno para el otro, predestinados: “que tú, que yo, estamos hechos para estar los dos” (*Me rehúso*); aspecto que se manifiesta incluso de forma hiperbólica, aunque es algo que es frecuente también en muchas canciones que no son de reguetón: “yo me volví loca por ti... Yo me escapé hasta el fin del mundo contigo” (*Recuerdo*); “porque yo me muero, cuando tú no estás” (*Despeinada*). Estos mensajes transmiten que en una relación hay que hacer todo por la “media naranja”, especialmente no alejarse: “si fuiste mía, si yo fui tuyo, ¿por qué? Por qué te alejas” (*Vuelve*); y que tras ese encuentro predestinado ya no es posible ninguna otra alternativa: “después de mí ya no habrá más amores” (*Hawái*). Este mito contribuye a establecer que en una relación las preferencias, los gustos, las necesidades, e incluso las decisiones, dejan

de ser individuales, lo cual, ligado al también mito del “amor verdadero” que lo aguanta y lo perdona todo, sienta las bases de muchas relaciones de violencia de género.

DISCUSIÓN

El reguetón retoma lo más rancio del machismo revestido con ritmo pegajoso y contribuye así, actualmente, a profundizar el modelo sexista de una sociedad patriarcal. Las investigaciones coinciden en este sentido (Carballo, 2006; Cruz-Díaz y Guerrero, 2018; Gallucci, 2008; Penagos, 2012; Prieto-Quezada y Carrillo-Navarro, 2019; Ramírez, 2012; Urdaneta, 2010), al señalar que promueve las desigualdades de género, ofrece una visión de la mujer desvalorizada y cosificada, un objeto de deseo sexual incapacitado para tomar decisiones propias, con contenido muy relacionado con la hipersexualización de la mujer, el culto al cuerpo y la estereotipación de la mujer “siempre bella” para captar la atención de los hombres; un capital más de la violencia simbólica (Martínez, 2014; Martínez y Solís, 2021), donde las mujeres siguen apareciendo como “seres-para-el hombre” (De Beauvoir, 1958). Incluso cuando las canciones hablan de “amor” y de desamor, de relaciones sentimentales, parecen atribuir a la mujer la responsabilidad de que la relación salga bien (Trujillo y Yagual, 2020).

En síntesis, se puede decir que los hombres son quienes manejan y controlan la situación, piden, mandan y deciden, a diferencia de las mujeres, que son reducidas a instrumentos, objetos de placer que hay que aprovechar e incluso, si es necesario, castigar y azotar (De Toro, 2011). Las mujeres no tienen voz. En pocas ocasiones aparecen como personas con nombre propio, que toman sus propias decisiones, mismas que son aceptadas, o como personas en igualdad desde el punto de vista de los hombres; es decir, se las reduce a la condición de objetos.

Un agravante es que el reguetón, al ser una de las músicas más oídas por adolescentes

y jóvenes y transmitirse constantemente por medios y redes sociales, se ha convertido en uno de los grandes “educadores” de las nuevas generaciones, a un nivel que compite incluso con la escuela y la familia, los tradicionales agentes de socialización y educación.

Sus letras, junto a la cultura machista que reflejan, exaltan en ocasiones actitudes, comportamientos y mensajes que incitan y normalizan la violencia machista (Prieto-Quezada y Carrillo-Navarro, 2019). En la investigación titulada “Ni pobre diabla, ni Candy: violencia de género del reguetón” (Arévalo *et al.*, 2018), sobre las 70 canciones más populares de reguetón en América Latina entre 2004 y 2017, uno de los reyes del reguetón más conocidos, Maluma, resultó el más violento; su tema *Cuatro babys* tiene 44 menciones de violencia en cuatro minutos y medio. Además, estos investigadores concluyen que sólo 15.7 por ciento del total de las canciones estudiadas no hace alusión a algún tipo de opresión.

La polémica desatada por la petición en Change.org para que se retirara la canción y el videoclip *Cuatro babys*, argumentando que “normaliza el machismo, el cumplimiento de las fantasías masculinas y el sometimiento a las mismas por parte de la mujer, descrita como mero cuerpo sin valor, intercambiable y absolutamente disponible al servicio del deseo sexual ilimitado del hombre”, dio lugar a preguntarse socialmente qué hacer en torno al reguetón y debatir si es un tipo de apología del sexismo o si es sólo un producto más de una sociedad marcada por valores sexistas y machistas.

Cuatro años después este estilo musical, que ha logrado tal arraigo en jóvenes y adolescentes y es tan reproducido en los medios de comunicación masiva, presenta un lenguaje, unos contenidos y unos valores con capacidad performativa (Alario, 2021; Butler, 2005) que cuestionan de raíz los avances en materia

de igualdad entre hombres y mujeres, al reducir y limitar en sus letras el papel del hombre, de la mujer, de la sexualidad y del cuerpo, de manera implícita y explícita, a estereotipos que vuelven a educar a las jóvenes generaciones en la aceptación y normalización del sexismo (De Toro, 2011).

CONCLUSIONES

Desde sus inicios el reguetón no ha dejado de ser un tema polémico, especialmente al ser un producto de alto consumo e impacto (Llanes *et al.*, 2019). Ciertamente, coincidimos con la mayoría de los autores y autoras revisados en el machismo primario que se desprende de las letras de las canciones del reguetón, la exaltación de la heterosexualidad machista y la violencia simbólica a través de la hiper-masculinidad hegemónica y la cosificación de las mujeres (Alario, 2021; Martínez y Solís, 2021; Segato, 2018). Pero también es necesario reconocer que esto mismo pasa también en una buena parte de otros géneros musicales de consumo masivo, que suelen pasar más desapercibidos.²

Hay quienes argumentan que la crítica al reguetón no deja de ser una maniobra de “*purple washing*”, es decir, utilizar argumentos feministas —como: “las letras son machistas”— para sostener ideas xenófobas y clasistas, pues, en el fondo, se trata de un rechazo a una música racializada, de clases bajas e inmigrantes (Ruiz-Navarro, 2019). Se plantea que “la sobresexualización de los cuerpos femeninos que participan en la producción de estos géneros musicales sirve como arma de resistencia” puesto que se “juega con los procesos de auto-objetivación como una estrategia para afirmar su pertenencia en un campo laboral dominado por los hombres”. Y se argumenta que así consiguen “subvertir el poder

² Desde *Blurred Lines*, que el estadounidense Robin Thicke interpretó en el Super Bowl (“él trató de domesticarte pero sos un animal, bebé, está en tu naturaleza... sos la perra más caliente del lugar”), hasta el cantautor español Joaquín Sabina, o *Every breath you take*, de The Police, que reflejan procesos de acoso, vigilancia y control; así como los más clásicos y consagrados, como los Rolling Stones o The Beatles.

de representación que tienen las producciones masculinas” (Dávila, 2016: 62). Sin embargo, esta misma autora reconoce que son muy pocas las reguetoneras que han logrado fama internacional y que las mujeres que quieren triunfar como cantantes en el reguetón se ven obligadas a “utilizar su cuerpo y voz en un performance de sobresexualización femenina similar al que exhiben las producciones masculinas del reguetón” (Dávila, 2016: 63).

Otro aspecto a tener en cuenta es el denominado “perreo feminista” (Araña *et al.*, 2020; Arias, 2019) ya que se considera que el reguetón puede ser una herramienta propiamente feminista que empodera, subvierte, reapropia o resignifica políticamente (Arias, 2019; López, 2018), al apelar a frases llamativas: “mover el culo es un acto político” o “si no puedo perrear, no es mi revolución” (Fernández, 2017; Pereira y Soares, 2019; Samponaro, 2009). Monssus (2020) recuerda que hay un reguetón feminista, interpretado por el grupo argentino Chocolate Remix, que viene a reivindicar la sexualidad y el deseo femenino, a la vez que reafirma el perreo como una herramienta de goce propio, y no dedicado al hombre.

También es necesario señalar que, contrariamente a lo que hemos visto de forma más generalizada en las letras de reguetón analizadas, también aparecen textos y letras comprometidas y que reivindican valores y derechos sociales que la sociedad ha consagrado, como el cuidado del otro a lo largo de los años y en la vejez (ADMV, Maluma) o la familia (*Desahogo*, Nicky Jam), de los mismos cantantes que hemos analizado a lo largo del estudio.

Finalmente, no podemos minimizar el reguetón al afirmar que, aunque es patriarcal, también lo son la mayoría de las expresiones artísticas, pues el arte es un reflejo de la sociedad en la que vivimos, una sociedad patriarcal. Esto es cuando menos poco riguroso. Es cierto que el problema no es sólo el reguetón, sino una sociedad patriarcal que normaliza el sexismo, el machismo y la violencia contra las mujeres (Alario, 2021; Butler, 2005). Pero

el reguetón parece configurarse actualmente como una “estrategia de resistencia” a un discurso y a prácticas de una sociedad que avanza en la igualdad.

Durante la etapa educativa, los menores reciben una influencia muy marcada por el reguetón, cuyo consumo es continuo en el recreo y en los tiempos de ocio. Esta influencia a lo largo del tiempo puede perpetuar o alentar estas formas de relacionarse. Por eso en los espacios educativos resulta imprescindible ofrecer una mirada crítica a la hora de escuchar las canciones de moda, y aportar a un consumo crítico y consciente de los productos de la industria cultural como el reguetón (Cruz-Díaz y Guerrero, 2018).

Las letras de las canciones son una parte esencial de nuestra memoria biográfica que nos acompañan en nuestro día y pueden mostrar de una manera muy fiable valores, actitudes y formas de pensar en torno a la violencia contra las mujeres que están presentes en el desarrollo de nuestra sociedad. Reflexionar sobre las letras del reguetón, desde una visión de género, puede favorecer una mayor conciencia del problema por parte de los miembros de la sociedad y puede ayudar a entender mejor el fenómeno, sus causas, características y sus consecuencias. Del mismo modo, un mayor conocimiento sobre este problema social, potenciado a través de las letras de canciones, puede colaborar en la prevención y la concienciación social (Prieto-Quezada y Carrillo-Navarro, 2019: 40).

Se necesita introducir en el trabajo educativo cotidiano, de forma transversal dentro del currículo educativo, mecanismos y estrategias para analizar, cuestionar, problematizar y deconstruir aquello que los adolescentes escuchan a diario para así lograr que sean los propios menores quienes logren identificar los distintos tipos y modalidades de las violencias, las representaciones sobre la masculinidad y los roles sociales de género que

aparecen en esas canciones y plantearse las posibilidades de pensar y reconstruir letras sin contenido misógino y machista (Durán-Mestre, 2020). Las comunidades y administraciones educativas deberían dar pasos decididos en este sentido, para facilitar a las y los estudiantes habilidades y estrategias críticas

que impulsen una coeducación consciente a lo largo de su escolaridad. Este trabajo educativo sobre aquello que los adolescentes consumen a diario puede ser el inicio de un proceso que les ayude a identificar las diferentes formas de violencia de género presentes en la cultura y la sociedad (Eger, 2020).

REFERENCIAS

- ALARIO, Mónica (2021), *La reproducción de la violencia sexual en las sociedades formalmente igualitarias: un análisis filosófico de la cultura de la violación actual a través de los discursos y el imaginario de la pornografía*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos.
- ARAÜNA, Nuria, Iolanda Tortajada y Mònica Figueras-Maz (2020), “Reggaetón feminista en España: mujeres jóvenes subvirtiendo el machismo a través del ‘perreo’”, *Joven*, vol. 28, núm. 1, pp. 32-49.
- ARÉVALO, Karina, Emilia Chellew, Isabel Figueroa-Cofré, Adonai Arancibia-Villablanca y Simone Schmied (2018), “Ni pobre diabla ni candy: violencia de género en el reggaetón”, *Revista de Sociología*, vol. 33, núm. 1, pp. 7-23.
- ARIAS, Marina (2019), “Neoperreo. ¿Cambiano las reglas de(l) género? La escena transnacional online del ‘reggaetón del futuro’”, *Cuadernos de Etnomusicología*, núm. 14, pp. 44-65.
- BENAVIDES, Clotilde (2007), “Los estereotipos femeninos en los videos musicales del género reggaetón: una cuestión de género”, *Estudios*, núm. 20, pp. 184-198.
- BUTLER, Judith (2005), *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid, Síntesis.
- CARBALLO, Priscila (2006), “Reggaetón e identidad masculina”, *Inter.c.a.mbio*, vol. 3, núm. 4, pp. 87-101.
- CORYN, Chris, Daniela Schröter y Robert McCowen (2014), “A Mixed Methods Study of Some of the Factors Associated with Successful School Strategies for Native Hawaiian Students in the State of Hawai”, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 8, núm. 4, pp. 377-395.
- CRUZ-DÍAZ, Rocío y María del Carmen Guerrero (2018), “El género musical reggaetón. Aproximación al discurso sexual y a la cosificación de las jóvenes”, en Eloy López, David Cobos, Antonio Hilario Martín, Laura Molina y Alicia Jaén (coords.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, Barcelona, Octaedro, pp. 3683-3695.
- DÁVILA, Verónica (2016), “Acelerando la feminidad en el reggaetón: la chapa que vibran de La Materialista”, ponencia presentada en *Perspectives on Reggaetón*, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico-Campus Río Piedras, 6-7 de abril de 2016, en <https://cutt.ly/Fsut-PUV> (consulta: 12 de agosto de 2020).
- DE BEAUVOIR, Simone (1958), *El segundo sexo*, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- DE TORO, Ximena (2011), “Métele con candela pa’que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón”, *Revista Punto Género*, núm. 1, pp. 81-102.
- DURÁN-MESTRE, Aina María (2020), “Proposta didàctica per al tractament d’imatges i missatges sexualitzats del reggaeton en adolescents”, *Anuari de la Joventut de les Illes Balears*, núm. 2020, pp. 285-300.
- EGER, Victoria (2020), “Desarmar el reggaetón en el aula”, *Feminacida*, en: <https://feminacida.com.ar/desarmar-el-reggaeton-en-el-aula/> (consulta: 8 de septiembre de 2020).
- FAIRCLOUGH, Norman (2008), “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”, *Discurso & Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 170-185.
- FEDERICI, Silvia (2020), *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- FERNÁNDEZ, June (2017, 6 de junio), “Chocolate Remix: el reguetón lésbico calienta más que el de los machos”, *Pikara Magazine*, en: <https://www.pikaramagazine.com/2017/06/chocolate-remix-lesbian-reggaeton/> (consulta: 14 de agosto de 2020).
- GALÁN, Carlos, Peter Edwards, John Nelson y René Van der Wal (2015), “Digital Innovation through Partnership between Nature Conservation Organisations and Academia: A qualitative impact assessment”, *Ambio*, vol. 44, núm. 4, pp. 538-549.
- GALLUCCI, María José (2008), “Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaetón”, *Opcción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 24, núm. 55, pp. 84-100.

- GÓMEZ, María y Rubén J. Pérez (2016), “La violencia contra las mujeres en la música: una aproximación metodológica”, *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 1, pp. 189-196.
- GUARRO, Amador, Begoña Martínez y Antonio Portela Pruaño (2017), “Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 3, pp. 21-40.
- KUCKARTZ, Udo y Stefan Rädiker (2019), *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*, Cham (Suiza), Springer Nature.
- LÓPEZ, María Teresa (2018), “El perreo queer del lesbian reguetón”, en Ana María Botella y Rosa Isusi-Fagoaga (eds.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia*, Valencia, Universitat de València, pp. 199-208.
- LLANES, Haydeé Mabel, Erik Arnulfo Castillo, Hilda Yánes y Héctor López (2019), “Motivaciones de los adolescentes y el género musical reggaetón”, *Medimay*, vol. 26, núm. 1, pp. 41-53.
- MARTÍNEZ, Consuelo Patricia y Daniel Solís (2021), “El entramado de la violencia simbólica. Convergencias teóricas entre la dominación masculina de Pierre Bourdieu y el mandato de masculinidad de Rita Segato”, *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 15, núm. extra 1, pp. 1-26.
- MARTÍNEZ, Dulce Asela (2014), “Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género”, *El Cotidiano*, vol. 29, núm. 186, pp. 63-67.
- MARTÍNEZ Lirola, María (2022), *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*, Granada, Comares.
- MERLYN, Marie-France (2020), “Dime lo que escuchas y te diré quién eres. Representaciones de la mujer en las 100 canciones de reggaetón más populares en 2018”, *Feminismo/s*, núm. 35, pp. 291-320.
- MONSSUS, Anne (2020), “Le reggaeton: d’un genre musical et chorégraphique machiste à une tribune féministe”, *Crisol*, núm. 12, pp. 1-28.
- PALACIOS Díaz, Diego (2020), “Norman Fairclough y el análisis crítico de discurso: armas para una lingüística materialista”, *Pensamiento al Margen. Revista Digital de Ideas Políticas*, núm. 12, pp. 103-116.
- PENAGOS, Yesid (2012), “Lenguajes del poder: la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes”, *Plumilla Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 290-305.
- PEREIRA, Simone y Thiago Soares (2019), “Reguetón en Cuba: censura, ostentación y grietas en las políticas mediáticas”, *Palabra Clave*, vol. 22, núm. 1, pp. 143-170.
- PRIETO-Quezada, María Teresa y José Claudio Carrillo-Navarro (2019), “Violencia patriarcal y de género en letras de reggaetón. Opinión de alumnos universitarios”, *Perspectivas Docentes*, vol. 30, núm. 69, pp. 29-41.
- RAMÍREZ, Viviana Karina (2012), “El concepto de mujer en el reggaetón: análisis lingüístico”, *Lingüística y Literatura*, vol. 32, núm. 62, pp. 227-243.
- ROGERS, Rebeca, Elizabeth Malancharuvil-Berkes, Melissa Mosley, Diane Hui y Glynis O’Garro Joseph (2005), “Critical Discourse Analysis in Education: A review of the literature”, *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 365-414.
- RUIZ-Navarro, Catalina (2019), *Las mujeres que luchan se encuentran. Manual de feminismo pop latinoamericano*, Barcelona, Grijalbo.
- SAMPONARO, Philip (2009), “‘Oye mi canto’ (‘Listen to My Song’): The history and politics of reggaetón”, *Popular Music and Society*, vol. 32, núm. 4, pp. 489-506.
- SEGATO, Rita (2018), *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.
- SOLNIT, Rebecca (2018), *Los hombres me explican cosas*, Madrid, Capitán Swing.
- THOMAS, Sue (2005), “The Construction of Teacher Identities in Educational Policy Documents: A critical discourse analysis”, *Melbourne Studies in Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 25-44.
- TRUJILLO, Beatrice Helena y Valeria Stephanla Yagual (2020), *Acercamiento a las percepciones sobre la sexualidad en la adolescencia hipermodernizada a partir del discurso presente en las canciones del género urbano*, Guayaquil, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- URDANETA, Marianela (2010), “El reggaetón, invitación al sexo. Análisis lingüístico”, *Temas de Comunicación*, núm. 20, pp. 141-160.

Transiciones juveniles y procesos del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia

ANALÍA E. OTERO* | AGUSTINA M. CORICA** | JIMENA G. MERBILHAA***

Las profundas transformaciones económicas y sociales de los últimos 40 años generaron nuevos y heterogéneos formatos de transición de la escuela al trabajo y diluyeron el pasaje clásico y lineal como modo predominante. Ante el nuevo contexto de propagación del virus causante de la COVID-19, el despliegue de las transiciones juveniles surge como un interrogante en los debates presentes. Este artículo se basa en un seguimiento de los recorridos de una cohorte de jóvenes egresados en el año 2022 de distintas escuelas secundarias en el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires (AMBA). A través de un abordaje cualitativo, con base en entrevistas virtualizadas realizadas los primeros meses del aislamiento, se rescataron elementos que dan cuenta del seguimiento de las transiciones, la continuidad educativa, la suspensión del tiempo, así como la resignificación de los proyectos que retoman fuerza en el contexto actual.

The last 40 years of deep economic and social transformation have generated new and heterogenous forms of transitioning from school to the workplace. They have diluted the classic, linear road that had heretofore dominated. Given the new context created by the spread of COVID-19, the way juvenile transitions display themselves has become an important subject matter in our current debates. This article is based on a cohort study following a group of young people who graduated in 2022 across various secondary schooling institutions within the Buenos Aires AMBA zone (Área Metropolitana del Gran Buenos Aires). Through a qualitative approach via virtual interviews carried out during the first months of lockdown, we were able to recover elements that enabled us to follow their transitions, continuing education and periods of suspension of activities as well as the new attribution of meaning for projects restarting in the current climate.

Palabras clave

Jóvenes
Educación
Universidad
Estudios longitudinales
Transiciones

Keywords

Young people
Education
University
Longitudinal studies
Transitions

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60614>

Recepción: 26 de agosto de 2021 | Aceptación: 28 de mayo de 2022

- * Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) / Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONICET) / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina). Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: juventudes; educación y trabajo; políticas públicas. Publicación reciente: (2020, en coautoría con A.M. Corica), "Cambios en las transiciones educación y trabajo. Egresados del secundario del Gran Buenos Aires", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 33, núm. 47. DOI: <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.7>. CE: aotero@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6774-1434>
- ** Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONICET) / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: juventudes; educación y trabajo; transiciones. Publicación reciente: (2020, en coautoría con A.E. Otero), "Examining Complexities in the Education-Work Relationship in Youth Transitions in Argentina", *Journal of Applied Youth Studies*, vol. 3, pp. 311-329. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43151-020-00022-4>. CE: acorica@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4096-6841>
- *** Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONICET) (Argentina). Magister en Diseño y Gestión de Políticas Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina). Líneas de investigación: juventudes; educación y trabajo; transiciones. Publicación reciente: (2017, en coautoría con A. Corica y A.E. Otero), "Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas", *Temas de Educación*, vol. 23, núm. 2. CE: jmerbilhaa@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-2101>

INTRODUCCIÓN

Ya hace tiempo que los estudios de juventud hacen referencia a que la incertidumbre es un aspecto cotidiano en la vida de la población joven, que atraviesa sus proyectos, deseos y decisiones. Estas ideas se desprenden de la puesta en crisis de los pactos tradicionales y profundos cambios culturales, políticos, económicos y sociales por los que se atravesó en el siglo XX (Bauman, 1999).

La desfiguración de una sociedad que crea las posibilidades para que los sujetos organizaran sus recorridos de vida de forma predecible y sincrónica generó, entre otras cosas, que los pasajes de la escuela al trabajo fueran cada vez más prolongados, con lo cual se alteró la transición clásica (Corica, 2015). De hecho, como sostienen algunos autores, las profundas transformaciones de los últimos 40 años generaron nuevos y heterogéneos formatos de transición y diluyeron el clásico y lineal pasaje entre la escuela y el trabajo (Casal, 1996; Corica y Otero, 2020). Al alterar los recorridos juveniles, estas transformaciones desembocaron en un fuerte deterioro de los procesos de integración social por vía del empleo, mientras que la educación se tornó en un bien deseable por todos los sectores socioeconómicos (Criado, 1998).

Sobre este proceso globalizado —que en la región latinoamericana se caracterizó por un aumento de la desigualdad, vulnerabilidad y precariedad socioeconómica— a principios del 2020 se sumó un escenario de pandemia que parece haber recrudecido estas tendencias. En ese sentido, indagar sobre las transiciones juveniles en el actual contexto puede ofrecer pistas para comenzar a comprender los efectos de la etapa de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) en la población joven.

De hecho, la idea de transición es entendida aquí como un pasaje o proceso temporal que involucra la salida de la escuela secundaria, el acceso a las universidades y la permanencia y egreso de estas instituciones, en vínculo con el origen social de los agentes

(Bourdieu y Passeron, 1964). En esta dirección, el seguimiento en el tiempo permitió centrar la mirada en aquellos sujetos que transitaban el último tramo de las carreras universitarias en el marco del ASPO.

Este artículo se inscribe en el contexto de una investigación iniciada mucho antes del COVID-19. Se trata de un estudio sobre los recorridos juveniles que realiza un seguimiento de una cohorte de jóvenes que egresó en el año 2011 de escuelas secundarias de diversos sectores socioeconómicos de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. Más precisamente para este escrito, además de presentar a grandes trazos dicha investigación, nos enfocamos en entrevistas virtuales que fueron realizadas al inicio de la pandemia a los y las jóvenes que continuaron estudiando en la universidad y se encontraban en el último tramo de sus carreras.

El artículo se organiza en cuatro apartados: en el primero, retomamos y describimos el panorama de la pandemia a partir de la revisión bibliográfica, con especial atención a los efectos en la educación y en los jóvenes; en el segundo apartado presentamos el abordaje metodológico desde el cual se accedió a los relatos de los y las jóvenes y que, en el marco del estudio longitudinal, nos permitió rastrear de dónde venían y hacia dónde se dirigían hasta el momento de la cuarentena; en un tercer y cuarto apartados damos lugar a los hallazgos que permiten vincular el pasado de los jóvenes, lo que pensaban respecto a su futuro y la incertidumbre agudizada por este contexto particular. Por último, hacemos algunas afirmaciones sobre las cuestiones identificadas y se plantean interrogantes y reflexiones acordes al momento histórico que se vive actualmente, mismas que quedarán abiertas.

ARGENTINA 2020: JUVENTUD, PANDEMIA Y EDUCACIÓN

A fines de los noventa, en el marco de las investigaciones del Programa de Investigaciones

de Juventud de la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) se comenzó a perfilar una línea de investigación basada en la hipótesis de que las transiciones de la población joven entre la educación y el trabajo no son homogéneas, unidireccionales ni unidimensionales, y que tienden a ser cada vez más fragmentadas y desiguales. A su vez, la mayor desigualdad y fragmentación tiene un antecedente central en las transformaciones sociales y económicas de los últimos 30 años y en la continuidad de ciertos fenómenos de características estructurales en la configuración social de nuestro país. En este contexto se combinan “viejas” y “nuevas” desigualdades relativas a la condición social, entre otros factores intervinientes en la estructura de oportunidades y accesos. Estos lineamientos dieron origen a dos estudios de seguimiento de cohortes de egresados del secundario.¹

En los dos seguimientos de cohortes, uno iniciado en el año 1999 y otro desarrollado en 2011, la variable contextual y temporal de los distintos contextos político-económicos por los que atravesó Argentina ha sido entendida como un factor de incidencia en los caminos educativos de estos dos grupos de jóvenes que egresaron del nivel secundario en distintas cohortes. La primera cohorte inició su transición en el marco de una de las crisis económicas más fuertes de los últimos tiempos en el país, con un alto desempleo juvenil y deterioro de los indicadores sociales (Maurizio, 2011), mientras que la segunda cohorte, egresada en 2011, comenzó su recorrido por la universidad en un contexto de crecimiento y mejoría de los indicadores sociales, en conjunto con una ampliación en las oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos (Marquina y Chiroleu, 2015; Kessler, 2015). Cabe decir también que uno de los hallazgos centrales derivados del desarrollo de la investigación durante el último periodo confirma que, entre los jóvenes de la muestra, aun de distintos sectores, la continuidad educativa

y el comienzo de un nuevo tramo de educación superior cobró mayor preponderancia luego del egreso del secundario.

En este punto, y ante la variación en el contexto, se abren interrogantes sobre el desarrollo de las transiciones. En línea con los estudios mencionados entendemos que las transformaciones del contexto actual pueden estar impactando en las posibilidades de continuidad educativa en el nivel universitario, así como en distintos ámbitos vitales de las transiciones juveniles. Como se advirtió en la introducción, el concepto de transición involucra la salida de la escuela secundaria y el pasaje a la universidad, así como el tramo medio y el egreso, es decir, se trata de un proceso que se desarrolla en el tiempo. Si bien el objetivo del artículo no es discutir el concepto, sí resulta de utilidad para analizar los recorridos situados en los contextos donde se desarrollan las transiciones. De hecho, las transiciones que los jóvenes trazan en el nivel universitario no se relacionan con condiciones particulares, sino que, siguiendo a Sepúlveda (2013), éstas responden a un proceso mayor que al ser indagado permite una comprensión más completa de los hechos y eventos transicionales. De allí que nos abocamos a comprender cómo fueron los recorridos de los jóvenes que aún se encontraban estudiando en la universidad cuando la pandemia de COVID-19 hizo su aparición.

Estas reflexiones se vuelven urgentes en el contexto actual marcado por una crisis sin precedentes a nivel mundial y local. En Argentina, la medida gubernamental sobre el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) tomada a partir de la pandemia desatada por la COVID-19 generó impactos de diferentes tipos en la vida cotidiana de toda la sociedad. La suspensión de clases como una medida de freno a la propagación del virus fue uno de los cambios que mayor trastorno causó a la cotidianidad. La escuela —y el sistema educativo en general— han demostrado ser un pilar en

¹ De acuerdo con el marco legal del sistema educativo argentino (Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206) la edad teórica de comienzo de la escuela secundaria es de 13 años, con una duración de 5 o 6 años.

las formas de organización de la sociedad que le dan cierta continuidad y previsibilidad a la vida social, más allá del mero aprendizaje.

Alrededor de 1 mil 100 millones de estudiantes y jóvenes de todo el mundo se encuentran afectados por el cierre de establecimientos educativos debido al brote de COVID-19 (UNESCO-IESALC, 2020). En Argentina esta medida significó la inmovilidad de 11 millones de personas que asisten a algún nivel del sistema educativo —inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria— según el anuario educativo del año 2019. A esta cifra se suman no sólo los docentes de todos los niveles, sino que también han sido afectados 2 millones de estudiantes universitarios (Síntesis SPU-2018) que, bajo el Decreto de necesidad y urgencia (DNU 297/202), debieron suspender las actividades aun sin haber comenzado el año lectivo.

Esta medida fue seguida por la decisión de acompañar la continuidad pedagógica, hecho que significó el paso a la virtualidad. La educación superior universitaria no fue la excepción, y para asegurar el desarrollo de sus actividades administrativas y pedagógicas impulsó el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Esto supuso un rápido traslado de las interacciones de las aulas y los salones de las universidades, a un lugar mediado por interfaces de plataformas digitales a través de las pantallas de los aparatos conectados a Internet (Pérez González y Venier, 2020). Con distintos tiempos y modalidades, numerosas universidades dispusieron la adecuación de la programación académica a entornos virtuales, así como la orientación a los docentes a este nuevo escenario virtual.

Esta situación supuso la creación de aulas cibernéticas, el rearmado de otras que existían —aunque previstas para complemento

de instancias presenciales—, la redefinición de los canales de comunicación con los estudiantes, así como la adaptación de materiales pedagógicos, entre otros aspectos (Petrelli *et al.*, 2020). Sobre este último punto la organización se ha dado apresuradamente y con preparación insuficiente; la misma UNESCO ha señalado que el mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, y se ha apresurado a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica (Maneiro, 2020).

Previo a la pandemia la mayoría de las universidades nacionales no habían apostado por estrategias de incorporación de la educación a distancia y el uso de entornos virtuales para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Si bien hay diversos canales de difusión de información, las carreras de grado se caracterizan por la presencialidad. Este punto se evidencia fuertemente de cara a la nueva coyuntura que presenta la COVID-19, en la que las iniciativas de inclusión digital para la educación se ubican en el centro de la escena frente a la necesidad de mediar tecnológicamente la enseñanza en el marco de la suspensión de clases presenciales.²

La virtualización es un debate que lleva décadas. De hecho, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sugirió poner en agenda este eje ya desde la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 (Rama, 2018). Esta recomendación de virtualizar y “plataformizar” la educación superior para la democratización y ampliación de sus alcances es una discusión que encontró asidero en distintas propuestas en materia de acciones sobre la política digital que en Argentina se reflejan en la puesta en marcha del Programa Conectar Igualdad.³

² En esta línea, el Decreto de necesidad y urgencia (DNU 690/20) declaró en diciembre de 2020 a los servicios de tecnologías de información y comunicación (TIC) como “servicios públicos esenciales y estratégicos en competencia”.

³ El programa Conectar Igualdad es una iniciativa que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país. Se trata de una política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Ver: <https://bit.ly/3cMJSiD> (consulta: 3 de mayo de 2021).

Sin embargo, la rápida y necesaria mudanza a lo virtual durante la pandemia evidenció desigualdades y precariedades territoriales en la accesibilidad tecnológica (Pérez González y Venier, 2020) que contribuyeron al recrudescimiento de las desigualdades sociales y han tenido repercusión en la desigualdad educativa (Ordorika, 2020). Por ejemplo, en un estudio de la Universidad Católica Argentina (UCA) se estima que un estudiante del estrato medio profesional tuvo seis oportunidades más de conectarse vía plataformas virtuales con sus docentes que un par del estrato bajo marginal. La brecha de desigualdad se estima en casi 4 veces en la educación inicial, 8 veces en la primaria y 5 veces en la secundaria (Tuñón, 2020). En lo relativo al nivel superior, según palabras del Ministro Trotta, “es el nivel más preparado para la educación a distancia e inclusive la virtualización educativa”⁴.

En esta línea, en un estudio realizado en la Universidad Arturo Jauretche, una de las universidades creadas recientemente en el Conurbano Bonaerense, se afirma que la gran mayoría de los estudiantes que formaron parte de un muestreo de 612 casos cuenta con conexión a Internet domiciliaria (97 por ciento). Aun así, sólo 45 por ciento cuenta con un servicio bueno o muy bueno y el resto tiene un servicio regular, malo o muy malo. Asimismo, seis de cada diez encuestados/as realizan evaluaciones negativas sobre su situación económica al afirmar que están atravesando una situación económica peor (47 por ciento) o mucho peor (16 por ciento). Por otra parte, tres de cada diez encuestados/as dice no tener trabajo (31 por ciento). A ese dato se le suman otros también negativos: imposibilidad de salir a trabajar por el aislamiento obligatorio (20 por ciento), disminución de ingresos y carga horaria (15 por ciento) y trabajar más que antes (10 por ciento). Sólo para una pequeña parte de la muestra la situación laboral no ha cambiado nada (9 por ciento) (Acosta *et al.*, 2020).

Como se puede corroborar en los datos citados, el viraje a entornos virtuales se produjo en un contexto que también estuvo cargado de otros cambios, lo cual ha dado lugar a la aparición de nuevas aristas en el vínculo educación y trabajo que caracterizan a este contexto inusual. Entre ellas, y sólo por mostrar un paño general, se encuentran la suspensión de actividades económicas que hacen de sostén a las necesidades diarias de cuantiosos hogares, así como la intensificación de las tareas de cuidado ante la convivencia permanente con hijos e hijas en edad escolar que se trasladó a la vivienda y que ha requerido mayor atención para realizar tareas que en otros contextos se sostienen en la escuela (Petrelli *et al.*, 2020).

La disminución de la actividad económica en todo el país con el objetivo de disminuir la tasa de contagio de la COVID-19 significó la consecuente paralización de la producción y circulación de bienes y servicios. Argentina ya venía experimentando una reducción significativa de la actividad económica durante los años 2018 y 2019, con devaluaciones continuas de la moneda desde abril de 2018, y con un altísimo nivel de inflación que se ubicó en el orden del 50 por ciento anual. La reducción de la actividad económica impactó fuertemente en la tasa de desempleo, que en el segundo trimestre de 2019 llegó a los dos dígitos (10.1 por ciento): 11.1 por ciento para el Gran Buenos Aires y la caída porcentual sostenida desde 2017 de los trabajadores asalariados formales, ya que se perdieron 88 mil empleos registrados a lo largo del 2020. Esto, a su vez, repercutió en el aumento de otras categorías laborales como el “trabajo por cuenta propia”, que aumentó 1.3 por ciento, al pasar, en enero del año 2019, de 2 millones 337 mil 900 a 2 millones 367 mil 200 para enero de 2020 (Dzembrowski *et al.*, 2020).

No cabe duda de que la nueva coyuntura de la pandemia por la COVID-19 ha puesto a prueba no sólo la capacidad de acceso a los entornos virtuales, que se ha convertido en la

⁴ Ver Nicolás Trotta, ministro de Educación Nacional de Argentina, en: <https://www.telam.com.ar/notas/202006/480198-nicolas-trotta-coronavirus-universidad-aislamiento.html> (consulta: 16 de junio de 2021).

forma de vinculación propia de este momento, sino que al mismo tiempo existe una presión mayor por el sustento en un contexto económico difícil de transitar para la gran mayoría de la población. En este sentido, el trabajo, los sostenes familiares con los que cuentan las/los jóvenes estudiantes, así como los recursos institucionales (Corica *et al.*, 2018) los dotan de distintas herramientas para enfrentar las nuevas condiciones impuestas por la pandemia y para continuar con sus transiciones.

Estos puntos serán considerados para aproximarnos a los tránsitos de los y las jóvenes entrevistados que, como característica específica, dentro de este escenario, se encuentran en el último tramo de la carrera universitaria. Antes del análisis enmarcaremos la propuesta de investigación para dar cuenta de los alcances y etapas de la misma, así como de las claves teóricas de su construcción.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: PROPUESTA Y METODOLOGÍA

Este artículo presenta parte de los hallazgos del proyecto “Itinerarios posibles o itinerarios probables: un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina” (2014-2017), realizado con financiamiento de la Agencia de Ciencia y Técnica y desarrollado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Programa Juventud de la FLACSO-Argentina) y la Universidad del Salvador (USAL).

Se trata de un estudio sobre el seguimiento de cohortes que se realizó desde el año en el que estaba previsto el egreso de la escuela secundaria —año 2011— hasta el año 2019 y principios del 2020. La muestra inicial fue elaborada a partir de la selección de 19 escuelas secundarias de localidades del Área

Metropolitana del Gran Buenos Aires y de diferentes modalidades.⁵

La técnica de “seguimiento de egresados” se basó en un modelo *follow-up studiet* y se utilizaron distintas herramientas de recolección de datos, tanto cualitativas como cuantitativas. Para el registro de los acontecimientos que influyen en el desarrollo biográfico de los actores se utilizaron encuestas autoadministradas y presenciales durante el último año de secundario (año 2011) para lograr 584 encuestas. Asimismo, se continuó con la realización de encuestas telefónicas durante los primeros años de la transición; de esta forma se logró relevar 300 casos durante el 2015 y el 2016.

También se utilizaron para este proyecto herramientas cualitativas. Durante el año 2016 se realizaron 30 entrevistas en profundidad sobre una submuestra de carácter intencional y no probabilística entre los jóvenes, mujeres y hombres (egresados de la cohorte 2011) que formaron parte del seguimiento desde el inicio de la investigación. En ese momento los jóvenes tenían entre 22 y 25 años. Desde el inicio del trabajo de campo se planificó una distribución de entrevistas igualitaria entre géneros que finalmente se concretó en 16 entrevistas realizadas a hombres y 14 a mujeres, todos/as ellos/as egresados del secundario de establecimientos educativos ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

La realización de entrevistas permitió el abordaje de las vivencias y recorridos que los jóvenes realizaron durante el periodo de seguimiento pre y post egreso, mismas que se realizaron con el objetivo de reconstruir los primeros momentos de las transiciones desde la escuela al trabajo a partir de la propia voz de los protagonistas; al mismo tiempo que se compararon datos cuantitativos sobre estos rasgos. Desde este momento de la investigación, la tendencia a la continuidad

⁵ Siguiendo la tradición de los estudios del campo de la sociología de la educación se distinguieron tres segmentos (bajo, medio, alto) a partir de los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los docentes; c) titulación de los padres; y d) características socioeconómicas de la población que asiste. Una vez registrada la información de las escuelas de la muestra se procesaron los datos de cada uno de las y los jóvenes que integraron la investigación para categorizarlos en los estratos socioeconómicos identificados.

de estudios en el nivel universitario por gran parte de la muestra fue uno de los aspectos más sobresalientes.

En esta misma tendencia, tres años después, es decir, en el año 2019 y principios del 2020, se volvió a contactar, pero esta vez sólo a los y las jóvenes de este mismo grupo de entrevistados (21 casos de 30) que habían iniciado una carrera universitaria para dar continuidad al seguimiento en el tiempo y profundizar en el estudio de transiciones de la secundaria a la universidad. Es decir que, como último eslabón de la investigación se realizaron 21 entrevistas en profundidad a jóvenes de una muestra intencional. Se trató de una muestra compuesta por 11 mujeres y 10 hombres (Tabla 1) que se confeccionó a partir de los datos individuales relevados en campo, hecho que permitió la homologación entre los datos cuantitativos y cualitativos acopiados y que será de insumo para este trabajo. Resta decir que a lo largo de todo el proceso de investigación se trabajó a partir de la combinatoria de herramientas cuantitativas y cualitativas, mientras que el proceso analítico se orientó con base en la triangulación de datos y el análisis reflexivo de la información.

Tabla 1. Composición de la muestra por sexo y sector socioeconómico en relación a la escuela de origen

	Mujeres	Varones
Sector alto	4	3
Sector medio	5	5
Sector bajo	2	2
Total	11	10

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto: "Itinerarios posible o itinerarios probables: un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina (2014-2017)", FLACSO-Argentina.

Dadas estas premisas, y ante la repentina aparición de la COVID-2019, el presente artículo retoma el análisis sobre aspectos relativos a

la trama de experiencias de aquellos jóvenes egresados de la escuela secundaria hacia el año 2011 que continuaron estudios universitarios luego del egreso y que, hacia principios del 2020, se encontraban transitando el último tramo de los estudios. Se considera que poner el foco en estos relatos resulta de interés para comenzar a vislumbrar los efectos de la pandemia sobre el recorrido y posibilidades de los y las jóvenes estudiantes.

En particular, dadas las claves de interrogación específicas del artículo, se retoman los materiales derivados de dichas entrevistas que fueron realizadas ya no personalmente, sino virtualmente, donde aparece la idea de suspensión del tiempo de vida, y/o resignificación de los proyectos y actividades que venían realizando. De igual forma, estos relatos se superponen con un camino que ya venían trazando y sobre el cual, dada la estrategia metodológica, contamos con vasta información que remite a la edificación de las transiciones. En este sentido es que podemos observar con mayor detenimiento los efectos en sus transiciones educativas en el origen del ASPO.

ESCENARIO Y MAPEO DE LAS TRANSICIONES EN SEGUIMIENTO

La educación representa un hito clave y transversal en el curso de vida de una persona, y más en la etapa de la juventud. En nuestras sociedades modernas occidentales es conocido que el fenómeno de la prolongación educativa convive con las transformaciones sociohistóricas de los modelos de desarrollo. Puntualmente, la crisis del modelo salarial de los setenta produjo cambios en los contextos que propiciaron trayectorias más heterogéneas, menos lineales y de alta fluctuación entre la educación y el trabajo; a partir de este fenómeno se abrieron nuevas líneas a investigaciones sobre la(s) juventud(des).

En Argentina, la creación de 23 universidades nacionales durante el periodo 2006-2016 otorgó un marco de realidad a las expectativas

de acceso creadas por estos programas y lineamientos y dio pie al engrosamiento cuantitativo de las instituciones que construyen el mapa universitario (Marquina y Chiroleu; 2015). El territorio privilegiado fue el Gran Buenos Aires, con la creación de ocho universidades nacionales. Los establecimientos de educación superior universitaria de la nueva oleada se presentaron articulados a un modelo de desarrollo social y económico que mostraba gestos de abandono de las políticas neoliberales precedentes e incorporaba nuevas nociones ligadas a la integración, promoción social e inclusión (Accinelli *et al.*, 2016; Otero *et al.*, 2019; Collabela y Vargas, 2013).

La sanción de obligatoriedad de la escuela secundaria⁶ en el marco del derecho a la educación, así como la incorporación de estas nociones al pliego normativo de la Ley de Educación Superior⁷ fueron acompañadas por la ampliación de los programas de financiamiento estudiantil que, junto a la creación de universidades, constituyeron la política más relevante del periodo en la medida en que apuntaban a la garantía del acceso al derecho a la educación universitaria. Este escenario significó una ampliación de oportunidades y también de expectativas sobre la continuidad educativa, particularmente en los jóvenes del sector bajo de la muestra que habían egresado del nivel secundario en 2011. Efectivamente, hacia el año de egreso (2012) la mayoría de los y las jóvenes de la muestra (62 por ciento) afirmó haber comenzado a estudiar en el nivel superior. A contramarcha de lo esperado, el sector bajo asemejó su comportamiento al de los sectores medios y altos; este dato es uno de los más relevantes en el estudio de la cohorte al año del seguimiento, y se afianzó en las opiniones recogidas entre los jóvenes que formaron parte del seguimiento posterior, en

cuanto a los propios recorridos, expectativas y proyecciones.

Llegar a hacer lo que te gusta. Normalmente, si vos hacés una encuesta... normalmente, de diez personas, capaz que siete-ocho no están haciendo lo que les gusta. Están haciendo otra cosa por plata, como es mi caso. No... mi idea no es tirar bolsas toda mi vida (Guillermo, sector bajo, estudiante de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata).

Mi mamá, aparte, siempre me hablaba también de que tenía que seguir, de que tenía que... que no haga como ella, que se quedó de ama de casa y después no consiguió trabajo en ningún lado y... y eso. Posibilidades... posibilidad de progresar, de encontrar un buen trabajo, de... de todo, básicamente (Florencia, sector bajo, estudiante de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional, sede Avellaneda).

El seguimiento y análisis de 21 entrevistas en profundidad, aleatorio y no representativo, reveló que los recorridos en la universidad se igualaban en el acceso, pero las motivaciones y acompañamientos escolares y familiares generaban diferencias en las experiencias transitadas. De hecho, para algunos jóvenes el pasaje de la escuela a la universidad fue amortiguado por los recursos monetarios y simbólicos que sostenían estos trayectos, mientras que para otros el ingreso a la universidad tuvo menos certezas.

Aunque en distintos pasajes algunos jóvenes sostienen que no hubo lugar para la "elección" sobre estudiar o no estudiar, sino que ya desde el secundario tenían en mente continuar una carrera universitaria, al igual que la mayoría de sus compañeros de clase, así como hermanos y hermanas, amistades y círculo

⁶ La Ley de Educación N° 26.206 fue promulgada en el año 2006; en ella el Estado nacional y las provincias asumieron la obligación jurídica de garantizar y universalizar la prestación educativa a todos los ciudadanos en los tres niveles que constituyen el ciclo obligatorio (sala de 5 años, primaria y secundaria) (Filmus, 2015).

⁷ La Ley de Educación Superior (LES) (Ley N°24521) promulgada en 1995, fue modificada por la aprobación de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior (Ley N°27.2041) a modo de garantía de la gratuidad en las instituciones universitarias.

social; para otros se trataba de un mundo desconocido, pero posible de ser transitado.

Mi familia cercana, no hay nadie que tenga título... título universitario. Así que bueno, nada... es como que también decir “me pongo

a estudiar una carrera que... encontré algo que me gusta y ser, digamos, el primer recibido-graduado de una universidad”, como que llamaba la atención (Claudio, sector medio, estudiante de Ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional-sede Pacheco).

Cuadro 1. Muestra de entrevistados - Cohorte 2011

Sector socioeconómico	Universidad	Escuela	Nombre de fantasía	Lugar de residencia
Sector bajo	UTN Ingeniería	Técnica	Florencia	Gran Buenos Aires
	UTN Ingeniería	Técnica	Camila	Gran Buenos Aires
	UNLP Educación física	Bachiller	Guillermo	Gran Buenos Aires
	UTN Ingeniería	Técnica	Lucas	Gran Buenos Aires
Sector medio	UTN Ingeniería	Técnica	Claudio	Gran Buenos Aires
	UNLP Cine	Artística	Mauro	Gran Buenos Aires
	UNLP Traductorado	Bachiller	Marta	Gran Buenos Aires
	UBA Contador	Técnica	Sebastián	Ciudad de Buenos Aires
	UNLP Periodismo	Agraria	Hugo	Provincia de Buenos Aires
	UBA Química	Bachiller	Martina	Ciudad de Buenos Aires
	UBA Medicina	Bachiller	Antonella	Ciudad de Buenos Aires
	UTN Ingeniería	Técnica	Fabio	Gran Buenos Aires
	UNLP Sociología	Bachiller	Cristina	Gran Buenos Aires
UNGS Ingeniería	Técnica	Jorge	Gran Buenos Aires	
Sector alto	UBA Ciencia política	Bachiller	María	Ciudad de Buenos Aires
	UBA Ingeniería	Bachiller	Javier	Ciudad de Buenos Aires
	ITBA Ingeniería	Bachiller	Pablo	Ciudad de Buenos Aires UBA -Veterinaria
	UBA Veterinaria	Bachiller	Lorena	Ciudad de Buenos Aires
	UBA Medicina	Bachiller	Juana	Ciudad de Buenos Aires
	UCA Economía	Bachiller	Raúl	Ciudad de Buenos Aires
	UBA Sociología	Bachiller	Marianela	Ciudad de Buenos Aires

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto: “Itinerarios posibles o itinerarios probables: un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina (2014-2017)”, FLACSO-Argentina.

En línea con el análisis relacionado a los grupos socioeconómicos, para el 2019 casi la totalidad del sector alto se encontraba cercano al egreso o ya lo había transitado, mientras que en el sector medio más de la mitad continuaba estudiando o había registrado cambios de carrera, es decir, interrupciones, idas y vueltas al estudio. En algunos casos, se

encontraban promediando o terminando la carrera. Por último, en el sector bajo la mitad de ellos se encontraba cursando materias del tercero o cuarto año de la carrera.

En cuanto a la transición del hogar familiar al hogar propio, de todo el grupo de 21 entrevistados sólo algunos se encontraban viviendo solos a la edad entre 26 y 28 años. Sólo

uno tenía hijos y la gran mayoría se encontraba en pareja o había tenido al menos una pareja en los nueve años de seguimiento. A su vez, la mayor parte de los jóvenes se encontraba trabajando o buscando trabajo. Una pequeña porción se encontraba solamente estudiando.

Por otra parte, los tipos de trabajos con que se encontraron fueron heterogéneos en todos los grupos sociales; como característica sobresaliente se puede aseverar que los jóvenes han mantenido un nivel de rotación laboral alto, como ya se ha visto en otras publicaciones (Corica y Otero, 2018). Se trata de trabajos autónomos, flexibles y en la mayoría de los casos sin derechos laborales. Sólo una pequeña porción de jóvenes dijo tener trabajos permanentes y registrados, no porque no lo quisieran, sino porque no apareció como posibilidad en sus recorridos laborales y experiencias preprofesionales.

MÁS CONTINUIDADES QUE RUPTURAS

Para los jóvenes de la cohorte que fueron entrevistados durante el ASPO, el traspaso de la educación presencial a la educación virtual no significó la interrupción de sus estudios. Tendieron a reacomodar la rutina en sus hogares, con menos oferta de materias, pero sin perder la cursada en línea con la planificación gubernamental.

Como se adelantó en el apartado metodológico, se trata de una muestra con residencia en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense), por lo que el territorio es una variable para considerar en cuanto al acceso a TIC y conectividad y a la brecha digital. De hecho, mientras que la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una tasa de penetración de Internet fijo que supera 106 por ciento, provincias como Formosa, San Juan, Santa Cruz, Mendoza y Chaco no llegan a 40 por ciento de los hogares conectados (Calviño, 2015). Se puede inferir que existe una relación entre el territorio en el que viven los jóvenes y el nivel de estudios que se encuentran

atravesando, que, como ya se había señalado en los apartados iniciales, es el sector de población que menos problemáticas de acceso a Internet padece. No obstante, ninguno de los jóvenes se encontraba realizando materias prácticas, que parece ser uno de los puntos débiles de la virtualidad y donde la vuelta a la presencialidad tendría mayor urgencia.

De todas formas, la conectividad no presenta para estos jóvenes mayores problemas, pues según las experiencias disponían previamente de una PC y de conexión. Asimismo, en el caso de jóvenes que realizaban tareas en oficinas, particularmente los jóvenes del sector medio vinculados a puestos o tareas administrativas en el área comercial o de gobierno, expresaron haber virtualizado también su trabajo.

Mantener la actividad frente al momento de la trayectoria educativa en la que se encontraban los jóvenes al momento de la entrevista final del estudio resultó importante, ya que una “pausa”, o mejor dicho, una “suspensión” de las actividades hubiera significado un mayor retraso en sus itinerarios. Sobre este punto es posible afirmar que se trata de jóvenes que llevan más de ocho años insertos en la universidad y que, si bien sus trayectos no se han dado en los tiempos teóricos esperados (Terigi, 2009), aún continúan en carrera. En este sentido es posible inferir que la rápida adecuación a la propuesta virtual se debe a que se trata de estudiantes que ya están involucrados con las instituciones y se identifican con ellas (Alzate Piedrahita y Gómez Mendoza, 2010).

Para estos jóvenes la actividad educativa se torna aún más individualizada y solitaria en comparación a otros grupos de edad en los cuales —según la bibliografía— la familia ha tenido que redefinir su rol respecto al seguimiento en la realización de actividades educativas con mayores o menores posibilidades de acompañamiento y recursos (UNICEF, 2020). Es decir que son los jóvenes quienes deben asumir mayor compromiso en estar al día con la lectura y las clases *on-line*. En sintonía, Kemelmajer (2020) afirma que son los

estudiantes quienes deben estar dispuestos a cambiar los modelos tradicionales y encontrar roles más participativos para dar continuidad a este tipo de modalidad.

Sí, hacemos *home office* y nada y después curso los días que me anoté en las materias pero no todos los días porque hay profesores que digamos están medios obsoletos, se quedaron en el tiempo y les cuesta meterse en lo que es la tecnología, entonces no dan la clase, te mandan los pdf, leelos, arreglate, pero bueno, en definitiva la universidad es un poco eso, es un poco nutrirse en clase y autodidacta, lee por tu cuenta, interiorízate, aprende... (Claudio, sector medio, estudiante de una universidad pública, Ciudad de Buenos Aires).

Si bien el proceso de afiliación como estudiante universitario supone una interpretación de los significados, lenguaje y códigos propios de la institución (Alzate y Gómez Mendoza, 2010), la frase hace alusión a un cambio de paradigma en torno al proceso pedagógico que involucra a toda la comunidad educativa. Asimismo, es evidente el desfase generacional que existe entre los docentes y los estudiantes, pues para los primeros la exposición de los contenidos frente a una computadora les resulta más difícil y abrumadora en contraste con los relatos de los estudiantes.

Un dato que llama la atención es la conexión continua para realizar tareas relacionadas a los estudios, así como a las actividades laborales en el caso de los y las jóvenes que lograron continuar trabajando bajo la modalidad teletrabajo. De esta forma, muchos de ellos/ellas pasan alrededor de 12 horas conectados a la computadora, a lo que se suma el tiempo dedicado a la lectura de los apuntes en formato digital, además del uso de otros aparatos tecnológicos como teléfono celular o tableta. La virtualización de la sociedad —y particularmente la virtualización de las universidades públicas— aparece como un desafío emergente frente a las sociedades de

información (Calviño, 2015) y particularmente en este contexto, donde es el vehículo el que, aun con cuestionamientos, permite dar continuidad a las transiciones educativas.

Es decir que, según lo que se pudo relevar, los jóvenes que estudiaban en la universidad en el inicio de la pandemia se encontraban viviendo dos procesos en simultáneo: por un lado, la actividad educativa se trasladó a la esfera privada del hogar, hecho que implicó contar con los servicios y recursos adecuados para llevar a cabo esta actividad; y por otro, mayor compromiso en sostener el vínculo a pesar de que muchas veces los hogares no son un espacio que ayude a la concentración o a la realización de actividades académicas. De todas formas, el hecho de contar con más tiempo debido a las restricciones de circulación, y ante la falta de familiares a quienes cuidar, como característica de la muestra aquí analizada, puede ser un momento para adelantar con trabajos pendientes.

Por otro lado, los jóvenes que se encuentran empleados en áreas que pudieron trasladarse a la modalidad de teletrabajo suman mayor tiempo frente a una computadora al reducirse el tiempo de traslado, pero al mismo tiempo viven la reducción de la socialización que implica asistir al trabajo diariamente, tomar transportes para llegar a destino, etc. Sobre este punto debería indagarse en los efectos que generó y genera la pandemia en términos de pérdida de espacios de reunión en las facultades, ya sea en el laboratorio, biblioteca o patio; como es sabido, estos espacios son clave para transmitir e internalizar metodologías de estudio e intercambiar apuntes, así como contar con espacios de socialización e identificación (Carli, 2012).

En líneas generales, los estudiantes universitarios debieron adaptarse a una modalidad de estudio diferente a la que estaban acostumbrados para dar continuidad a sus recorridos, y esto implicó cierta flexibilización de las rutinas y adaptación a la exigencia. Asimismo, la conexión *on line* permite esa rapidez y esa instantaneidad que exigen las

sociedades actuales (Bauman, 1999), hecho que apareció como una fortaleza en la reducción de tiempos de traslado, pero aun así quedan interrogantes respecto a la posibilidad de reemplazar estos espacios históricos de aprendizaje y transmisión de conocimientos.

En resumen, la continuidad educativa vía la virtualización de las clases presenciales en universidades marchó sin mayores preocupaciones en los casos entrevistados durante el inicio de la pandemia. Si bien existía cierta incertidumbre respecto a la organización del curso, que se resolvió en un contexto inesperado y brusco, los relatos en su mayoría coinciden en aseverar que se logró dar continuidad a las actividades educativas. Se infiere que se trata de estudiantes que ya se encuentran adaptados a la dinámica de la universidad y próximos al egreso, y para quienes los cambios sugeridos por las instituciones no han trastocado sus planes.

ENTRE PARCHES, ADAPTACIONES E INCERTIDUMBRES

La juventud es un momento de la vida donde consensuadamente se considera que se dan los pasajes claves a la vida adulta. No obstante, la cuarentena generó un efecto sorpresa y de alguna forma la planificación se volvió aún más incierta. Como se ha analizado en otro artículo (Otero *et al.*, 2021), la población joven universitaria tiende a priorizar su continuidad en los estudios y en esta dirección es que existe una tendencia a retrasar la salida del hogar familiar, puesto que de esta manera reducen las cargas no sólo monetarias, sino también las responsabilidades relacionadas con la autonomía habitacional. Aun así, más allá de las ventajas de vivir en el hogar de origen, ya desde los 25 años la independencia aparece como un deseo latente.

...con mi actual pareja habíamos pensado mudarnos el año pasado y ya teníamos todo encaminado casi, habíamos comprado la

heladera todo, todo, pero justo ella se queda sin trabajo y entonces no lo vimos viable, pero el deseo de querer mudarnos juntos así que si esto se mejora posiblemente me mude con mi novia (Fabio, sector medio, estudiante en una universidad pública, Gran Buenos Aires).

La frase remite a otra de las problemáticas que han surgido durante la pandemia y que tiene que ver con el cese de actividades laborales. El joven entrevistado expresa que junto a su pareja estaban planificando una mudanza, pero ante la falta de trabajo, por el momento, este hecho se truncó. Justamente, hacía algunos meses se encontraba realizando un emprendimiento de bebidas junto con su novia, hecho que confirma la idea de que los jóvenes se están volcando a realizar sus propios emprendimientos, pero ante una necesidad (factor no relevado por encuestas de hogares). De esta forma, los datos nos permiten inferir que se trata mayoritariamente de actividades emprendedoras por la necesidad de generar recursos. Más allá del relato del joven emprendedor exitoso, en Argentina se constata que el autoempleo es principalmente una actividad de refugio (Pérez y Busso, 2019).

Si bien en los diversos relevamientos del seguimiento de estudiantes los jóvenes expresan su deseo de tener un trabajo que les dé mayor tiempo para sus múltiples actividades, y que al momento de pensar en un trabajo ideal comparten en líneas generales el hecho de poder manejar sus propios tiempos, la pandemia ha agudizado las desventajas de tener un trabajo por cuenta propia. Tal es el caso de Guillermo, quien luego de un breve paso por la universidad, interrumpido por la incompatibilidad horaria entre estudio y trabajo, hacia el año 2019 renunció a la fábrica de alimentos donde trabajaba como operario para lanzarse a trabajar con su propia camioneta.

No, mira ahora tuve la mala suerte de que todo esto que está pasando me agarró en una transición que fue un cambio para mí. Sentí la

necesidad de buscar otro camino y ese camino era trabajar de manera independiente, así que nada, lo hice y me agarró todo esto, mazazo... lamentablemente con todo esto yo estaba trabajando, vendiendo alimentos a kioscos de barrio, kioscos chicos, y uno de los más perjudicados han sido los kioscos, que en algunos casos han cerrado y en otros han dejado de pedir, así que nada, se ve que la gente ahora va a comprar a los mayoristas, así que nada... (Guillermo, sector bajo, exestudiante en una universidad pública, Gran Buenos Aires).

Si bien los ingresos parecían prometedores, la pandemia modificó sus planes. Ante el paro de la economía y la circulación, los trabajos por cuenta propia no profesionales —como el caso de Guillermo— entran en tensión sin ningún tipo de reaseguro y ponen en riesgo el ingreso diario.

En los relatos aparece otro tipo de problemáticas que hablan de un contexto de incertidumbre, incluso para quienes mostraron caminos trazados con mayor estabilidad. Es el ejemplo de Juana, una entrevistada residente de CABA, quien relata que su primer trabajo es ser residente médica.

Yo trabajo y la hago en 10, 11 años (a la carrera), que de hecho es el promedio que le lleva a la gente, la media histórica, o la hago apuradísima, sin trabajar y me dijeron que no, que ellos preferían bancarme (Juana, sector alto, estudiante de Veterinaria en la Universidad de Buenos Aires).

Su camino fue lineal, sin interrupciones, acompañada fuertemente por sus padres, también universitarios; aun así, nos indica que la pandemia ha afectado sus planes a futuro con relación a la planificación de los estudios de posgrado en el extranjero.

Me cuesta ahora planificar mis estudios de postgrado (Juana, sector alto, graduada de una universidad pública, Ciudad de Buenos Aires).

Si bien en los dos testimonios las transiciones parecen muy diferentes a primera vista, en las frases señaladas se igualan en este tiempo que vivimos. La nueva circunstancia —la pandemia— los unifica en ese sentido. Sin embargo, no se puede pasar por alto que existen diferencias para enfrentar el aislamiento social preventivo obligatorio y dar continuidad a las transiciones universitarias según los recursos o sostenes que tengan los jóvenes. Además, puede decirse que los tránsitos que los jóvenes van delineando se encuentran claramente anclados a un contexto histórico que habilita o trunca esos pasajes esperados. En este sentido es que, ante los discursos obtenidos, se puede entrever la profundización de la espera, la dilación y, en este caso, la incertidumbre respecto al futuro próximo.

Es claro que las condiciones de vulnerabilidad que vive actualmente la población joven y la incertidumbre en sus transiciones y trayectorias atraviesan a jóvenes de distintos sectores sociales, especialmente a jóvenes de los sectores bajos, pero también de los sectores medios. Es cierto, como se sugiere en Cuervo (2022), que algunos jóvenes lograrán inmunizarse de la precariedad laboral y social a partir del apoyo material y emocional familiar; sin embargo, otros no podrán acceder a este soporte familiar y es muy probable que caigan en el ciclo vicioso de desempleo y subempleo, y de última, en la pobreza y exclusión social. Por todo ello, y más allá del análisis aquí esbozado, muchos interrogantes que trascienden este panorama quedan pendientes.

CONCLUSIONES

La propagación del virus que es causante de la COVID-19, y la consecuente cuarentena como forma de mitigar su alcance y propagación, afectó a la normalidad a la que estábamos acostumbrados. Más allá de la indefectible influencia sobre la esfera de la salud, la educación y el trabajo también han sido ámbitos de repercusión. Como es sabido, los jóvenes son un grupo

sensible e interesante para analizar los cambios sociales y por esa razón indagamos en el último tramo de la transición educativa a partir del seguimiento de una cohorte de jóvenes donde los ritos e hitos del paso a la adultez se vienen perfilando con mayor fuerza. Al inicio de las transiciones se presentó un contexto de políticas y normativas educativas que propiciaban el pasaje del nivel secundario a la universidad: las tendencias globales sobre la prolongación y masificación de la educación, que aparecen como uno de los fenómenos más importantes de los últimos tiempos, se retomaron en el plano local con el objetivo de ilustrar el contexto donde se insertan las transiciones juveniles.

Según los documentos e investigaciones citadas, el siglo XXI inició en Argentina con una serie de políticas, normativas y programas educativos modelados por la idea de justicia educativa. Estas ideas fueron entendidas en el marco de la garantía de la inclusión educativa y el derecho a la educación que tendieron a fortalecer los pasajes y la continuidad en los estudios universitarios con foco en los sectores socioeconómicos históricamente relegados. Dado lo anterior, el contexto socioeducativo e institucional local reciente aparece como una dimensión de análisis en el marco de las posibilidades reales que ofrece a los jóvenes para continuar estudiando; justamente, el momento en que los jóvenes de la muestra estudiada se encontraban en condiciones de emprender un nuevo nivel educativo se presentó un contexto favorable respecto a la ampliación de las oportunidades de acceso al nivel superior universitario.

Estas iniciativas tuvieron impacto sobre el grupo de jóvenes del sector bajo, para quienes ingresar a estos establecimientos significaba nuevas oportunidades a futuro. Si bien las diferencias socioeconómicas, como ha sido retomado en otras publicaciones, generaron tensiones respecto a los recorridos que lograron realizar los jóvenes, hacia el año 2020, algunos de ellos todavía se encontraban en carrera. Es por ello que identificar los efectos

que la pandemia, el aislamiento y la virtualización forzosa en los caminos universitarios avanzados se tornó en un interrogante.

En la muestra en particular, en los discursos de los jóvenes pudimos observar que los tránsitos de quienes se encuentran terminando los estudios universitarios fueron afectados de formas diversas. Como primera aproximación nos encontramos ante relatos que comparten el sentimiento de incertidumbre, pero aun así, existen continuidades en la dimensión educativa. Al menos en lo que se pudo corroborar a partir de las entrevistas, todos ellos continuaron sus carreras universitarias en la modalidad *online* sin mayores dificultades. Aun así, aparecieron nuevos desafíos generados por el paso a la virtualización en reemplazo de la presencialidad.

Algunos relatos dan cuenta de proyectos que quedaron paralizados hasta reanudarse la “nueva normalidad”, de la que, hasta el momento de la elaboración de este artículo, nadie sabe cómo se va a configurar. Por otra parte, si bien, como se afirmó, los trayectos que van delineando los jóvenes parecen ser similares en este contexto, en el que vivir en pandemia es una regla general de la que es imposible escapar, las problemáticas, dilemas y el contenido de la incertidumbre vuelve a desigualar a los jóvenes entrevistados.

En este contexto, jóvenes con más o menos ventajas y recursos atraviesan, como toda la sociedad, un momento excepcional e inédito, como si el tiempo en el que transcurre esta cuarentena fuera un lapso en el que es difícil pronosticar. Al mismo tiempo, estas vivencias que se unifican también se desigualan en la urgencia o el contenido de esa incertidumbre: por un lado, las dudas sobre la supervivencia del día a día se agudizan, enraizadas en desigualdades de larga data; y por el otro, quienes parecían vivir más planificadamente también se encuentran en una situación de reacomodos.

En esta dirección nos preguntamos: ¿cuánto de la crisis que está atravesando la juventud precede a la pandemia?, ¿cuánto de la crisis en

el mercado de trabajo ya impactaba negativamente en las generaciones jóvenes y hoy en día se ha profundizado dificultando aún más su inserción laboral?; y en el ámbito de la educación superior, ¿qué instrumentos serán viables para acompañar la sostenibilidad de las trayectorias educativas?, ¿qué rol jugará la educación superior en este nuevo contexto?

No obstante, donde lo cotidiano se puso en cuestión, vemos a miles de jóvenes que tanto

en los barrios como en las universidades intentan sobrellevar sus proyectos en contraste con la idea de juventud ligada a la peligrosidad o a la apatía. Quizás este escenario puede ser un buen momento para interrogar el vínculo entre educación y trabajo en un contexto tan inusual, así como las oportunidades que se les ofrecen a los jóvenes para continuar sus transiciones educativas universitarias.

REFERENCIAS

- ACCINELLI, Adriana, Marta Losio y Alejandra Macri (2016), “Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense”, *Debate Universitario*, vol. 5, núm. 9, pp. 33-52.
- ACOSTA, Marina, Carla Figliolo, Gabriela Irrazabal, Agustina Lassi, Percy Nugent, María Eugenia Roberti y Matías Triguboff (2020), *Nuestra vida en la pandemia. Vida cotidiana de los/as estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UNAJ*, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Buenos Aires, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- ALZATE Piedrahita, María Victoria y Miguel Ángel Gómez Mendoza (2010), “El ‘oficio’ de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 33, pp. 85-97, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5365001> (consulta: 16 de marzo de 2021).
- BAUMAN, Sigmund (1999), *La globalización, consecuencias humanas*, São Paulo, Fondo de Cultura Económica. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.34>
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1964), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CALVIÑO, Néstor (2015), “La virtualización de las universidades públicas argentinas: configuraciones emergentes frente a los desafíos de la sociedad de la información”, Repositorio institucional digital de acceso abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, en: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/160> (consulta: 12 de mayo de 2021).
- CARLI, Sandra (2012), *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CASAL, Joaquín (1996), “Modos emergentes de la transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 75, pp. 295-316. DOI: <https://doi.org/10.2307/40184037>
- COLABELLA, Laura y Patricia Vargas (2013), *La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, CLACSO, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf> (consulta: 22 de marzo de 2021).
- CORICA, Agustina (2015), “Juventud y futuro: las expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria”, en Ana Miranda (ed.), *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Teseo, pp. 45-67.
- CORICA, Agustina y Analía Otero (2018), “Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina”, *Última Década*, vol. 26, núm. 48, pp. 133-168. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000100133>
- CORICA, Agustina y Analía Otero (2020), “Cambios en las transiciones educación-trabajo. Egresados del secundario del Gran Buenos Aires”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 33, núm. 47, pp. 139-161. DOI: <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.7>
- CORICA, Agustina, Analía Otero y Jimena Merbilhaa (2018), “Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas”, *Temas de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 192-209, en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1009> (consulta: 4 de abril de 2021).
- CRIADO, Enrique Martín (1998), *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*, Madrid, Ediciones Istmo.
- CUERVO, Hernán (2022), “Transiciones de la juventud en tiempos de pandemia: aportes a los estudios de la juventud desde las antípodas”, en Ariadna Santos, Eduard Ballesté, Carles

- Feixa y Anna Sanmartín (eds.), *¿Hacia una segunda crisis en la juventud? Socialidades juveniles en tiempos de pandemia*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/Fundación FAD Juventud, pp. 15-42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6351483>
- DZEMBROWSKI, Nicolás, Diego Álvarez Newman y Guillermo Ferrón (2020), “El trabajo en el conurbano bonaerense frente a la COVID-19”, en Nora Goren y Guillermo Ferrón (comps.), *Desigualdades en el marco de la pandemia: reflexiones y desafíos*, Buenos Aires, Universidad Nacional José C. Paz, pp. 111-118.
- FILMUS, Daniel (2015), “El desafío de la universalización de la escuela secundaria”, en Ana Miranda (ed.), *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Teseo, pp. 25-3.
- Gobierno de Argentina (2018), *Síntesis estadística educación universitaria*, en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/> (consulta: 3 de mayo de 2021).
- Gobierno de Argentina-Honorable Congreso de la Nación (2006, 28 de diciembre), Ley de Educación Nacional N° 26.206, *Boletín Oficial*.
- Gobierno de Argentina-Poder Ejecutivo de la Nación (2020, 19 de marzo), Decreto de necesidad y urgencia “Aislamiento social, preventivo y obligatorio”, *Boletín Oficial*.
- KEMELMAJER, Cintia (2020), “Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Argentina”, Buenos Aires, CONICET, en: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/> (consulta: 5 de marzo de 2021).
- KESSLER, Gabriel (2015), *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MANEIRO, Sara (2020), “¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad”, en: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/18/comoprepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-latransicion-hacia-la-nueva-normalidad> (consulta: 13 de mayo de 2021).
- MARQUINA, Mónica y Adriana Chiroleu (2015), “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, *Revista Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 43, pp. 7-16.
- MAURIZIO, Roxana (2011), *Trayectorias laborales de los jóvenes en Argentina: ¿dificultades en el mercado de trabajo o carrera laboral ascendente?*, Santiago de Chile, CEPAL.
- ORDORIKA, Imanol (2020), “Pandemia y educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 194, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- OTERO, Analía, Agustina Corica y Jimena Merbilhaa (2019), “Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 14. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e052>
- OTERO, Analía, Agustina Corica y Jimena Merbilhaa (2021), “El pasaje del secundario a la universidad: un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)”, *Revista Educación*, vol. 45, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41544>
- PÉREZ, Pablo y Mariana Busso (2020), “Jóvenes y emprendedurismo: discursos, políticas y trabajo independiente en la Argentina de Cambiemos”, *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, vol. 23, núm. 3, pp. 75-88.
- PÉREZ González, Carlos y Emiliano Venier (2020), “La universidad virtual: administrar la educación superior en tiempos de normalidad pandémica”, *Revista Argentina de Comunicación*, vol. 8, núm. 11, pp. 12-38.
- PETRELLI, Lucía, Paula Isacovich y Mara Mattioni (2020), “Estudiar y trabajar en contextos de aislamiento social, preventivo y obligatorio”, Nora Goren y Guillermo Ferrón (comps.), *Desigualdades en el marco de la pandemia: reflexiones y desafíos*, Buenos Aires, Universidad Nacional José C. Paz, pp. 45-56.
- RAMA, Claudio (2018), “La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia”, *Universidades*, vol. 69, núm. 78, pp. 29-45.
- SEPÚLVEDA, Leandro (2013), “Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual”, *Última Década*, vol. 21, núm. 39, pp. 11-39.
- TERIGI, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Argentina, en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf> (consulta: 5 de mayo de 2021).
- TUÑÓN, Ianina (2020), “Efectos del ASPO-COVID-19 en el desarrollo humano de las infancias argentinas. Informe del Observatorio Deuda Social”, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina [video], en: <http://uca.edu.ar/es/noticias/efectos-del-aspo-covid-19-en-el-desarrollo-humano-de-las-infancias-argentinas> (consulta: 4 de abril de 2021).
- UNESCO-IESALC (2020), *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*, IESALC, en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> (consulta: 12 de mayo de 2021).

Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas

Un análisis cualitativo desde el Modelo de Apropiación de la Tecnología (MAT)

JOSÉ-IGNACIO GARCÍA-PINILLA* | OLGA ROSALBA RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ**
FREDY ANDRÉS OLARTE-DUSSAN***

La investigación buscó comprender el proceso de apropiación docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas dotadas con herramientas tecnológicas, utilizando el modelo de apropiación de la tecnología (MAT) y la concepción piagetiana de complejidad analítica. Se realizaron grupos focales con los docentes de 82 instituciones públicas de educación secundaria. El corpus resultante se analizó bajo la perspectiva de la teoría fundamentada tomando como base los niveles de adopción, adaptación e integración de las TIC y rastreando diferencias en el proceso debido a la ubicación urbana o rural. Se concluye que los docentes se apropian de las TIC cuando comprueban que es una herramienta útil para su labor con los estudiantes, ya sea como forma de mejorar la comunicación con ellos, como forma de mejorar sus actividades docentes, o bien como forma de motivar a los estudiantes en el mediano o largo plazo.

Our research sought to understand the process by which teachers appropriate information and communications technology (ICT) in schools with technological tools. We used the model of technology appropriation (MTA) and the Piagetian conception of analytical complexity. We carried out focus groups with teachers from 82 public institutions in secondary education. The resulting corpus was analyzed under the perspective of grounded theory based on levels of adoption, adaptation and integration of ICT and by tracking the differences within the process according to its urban or rural location. We conclude that teachers appropriate ICT when they prove to be useful tools for their work with students, whether in improving communication with them, as a way to improve teaching activities or as a way to encourage students in the medium and long term.

Palabras clave

Competencias digitales
Brecha digital
Complejidad
Formación docente
Tecnologías de la información y la comunicación
Educación básica

Keywords

Digital competencies
Digital divide
Complexity
Teacher training
Information and communications technology
Basic education

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59798>

Recepción: 3 de marzo de 2020 | Aceptación: 5 de junio de 2022

- * Maestrante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia (Colombia). Profesional independiente. Línea de investigación: formación docente. CE: jigarciap@unal.edu.co
- ** Profesora-investigadora asociada de la Universidad Nacional de Colombia (Colombia). Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación. Línea de investigación: calidad y cambio escolar. CE: orodriguezj@unal.edu.co
- *** Profesor-investigador asociado de la Universidad Nacional de Colombia (Colombia). Doctor en Ingeniería Eléctrica. Línea de investigación: integración de tecnologías en el ámbito educativo. CE: faolarted@unal.edu.co

INTRODUCCIÓN

La coyuntura de la enfermedad por coronavirus de 2019 acentuó el proceso de transformación digital de las sociedades modernas, incluyendo a América Latina. La región ha avanzado en disminuir la brecha tecnológica durante las últimas décadas, sin embargo, persisten desigualdades en el acceso y uso efectivo de las tecnologías en espacios fundamentales para el desarrollo del bienestar humano, tales como los hogares, los mercados laborales y los centros educativos (OCDE *et al.*, 2020).

Los colegios se han convertido, en muchos casos, en los únicos que disponen de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para que los estudiantes puedan familiarizarse con ellas y aprender aprovechando los recursos que ponen a su disposición, especialmente en las zonas urbanas, ya que en zonas rurales las inequidades tecnológicas son mayores. A manera de ilustración, para 2019, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), sólo 51.9 por ciento de los hogares a nivel nacional tenían acceso a Internet, cifra que se reduce a 20.7 por ciento cuando se observan sólo las zonas rurales y pequeños centros poblados; así mismo, sólo 37.3 por ciento de estos hogares a nivel nacional poseían computadores, porcentaje que se reduce a 9 por ciento en la zona rural (DANE, 2021). En este contexto, 89.3 por ciento de las escuelas públicas a nivel nacional contaban con computadores, portátiles o tabletas, y 33.9 con acceso a Internet (DANE, 2020).

En estas condiciones, la apropiación de las TIC es uno de los principales retos para la formación de los docentes del siglo XXI (Cabe-ro-Almenara y Valencia-Ortiz, 2018), especialmente en contextos como el colombiano, donde muchos de los estudiantes sólo pueden ser formados en el mejor aprovechamiento de las TIC en los colegios. Esta incorporación e integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje exige el desarrollo de las competencias TIC de los docentes, pues

son ellos los principales responsables del proceso de formación de sus estudiantes (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

El gobierno de Colombia ha venido implementando distintas acciones para impactar de manera positiva la apropiación de TIC de los agentes educativos, con especial énfasis en los docentes y los directivos docentes. Una de las iniciativas es el programa Computadores para Educar (CPE), el cual realiza formación en el manejo y uso pedagógico de las TIC como una de sus líneas estratégicas asociadas a la apropiación de estas tecnologías, misma que contribuye al acceso a las mismas mediante la dotación de herramientas tecnológicas a instituciones educativas públicas en todo el territorio nacional. Esta acción formativa basada en competencias (MEN, 2013) resulta beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes en instituciones educativas a las que se les ha dotado de esta tecnología (Sierra, 2017), ya que contrarresta la no apropiación de las TIC por parte de los docentes para sus clases (Said *et al.*, 2019).

Debido a estas acciones estatales, Cardona (2018) señala que durante la última década ha aumentado el número de investigaciones relacionadas con el uso de las TIC por parte de los docentes en sus prácticas pedagógicas (Ávila y Cantú, 2017), así como respecto de las competencias, las características y las actitudes que presentan los docentes cuando hacen uso de las TIC (Contreras y Gómez, 2017), así como de las insuficiencias, desconocimientos y problemáticas que genera su uso (Díaz-Pinzón, 2020), entre otros. Sin embargo, Cardona (2018) recomienda que se realicen investigaciones cualitativas enfocadas en la forma como los docentes se apropian de las TIC debido a la ausencia de fuentes documentales sistemáticas que aborden este aspecto en Colombia.

En concordancia, la pregunta de investigación que se pretende responder en este artículo es ¿cómo se manifiesta la apropiación docente de las TIC en las escuelas dotadas con herramientas tecnológicas desde el modelo de apropiación de la tecnología (MAT), dada

su complejidad analítica? Lo anterior con el fin de complementar investigaciones previas (Cardona, 2018; Sánchez *et al.*, 2018) y comprender, concretamente en la realidad colombiana, las diferentes expresiones que tiene la apropiación de las TIC para proponer alternativas de mejoramiento en esta línea, tomando en cuenta los contextos en donde ocurren los procesos educativos.

MARCO CONCEPTUAL

Apropiación

La apropiación es el proceso mediante el cual una persona toma algo que pertenece a otras y lo hace propio; en el campo tecnológico, la apropiación transforma al usuario y a la tecnología de manera simultánea. Como consecuencia de este proceso se modifican tanto las expectativas del sujeto como los conocimientos y formas de adaptarse a su realidad, todo lo cual redundará en cambios en el dispositivo tecnológico, que es objeto de personalización y contextualización (Colina, 2017). Existen diversos modelos desde la psicología social que pretenden explicar cómo tiene lugar este proceso, entre ellos la teoría de la acción razonada (TAR), el modelo de aceptación tecnológica (TAM), el modelo motivacional (MM), la teoría del comportamiento planificado (TCP), el modelo de utilización de la PC (MUPC), la teoría social cognitiva (TSC) y la teoría unificada de la aceptación del uso de la tecnología (TUAUT), entre otras variantes (Fernández *et al.*, 2015); sin embargo, es el modelo de apropiación de la tecnología (MAT) el que aporta la perspectiva más parsimoniosa, si bien funda sus bases epistemológicas y las variables de mayor peso explicativo en los desarrollos de los modelos sociocognitivos mencionados.

En esta investigación la apropiación de las TIC se entiende desde el MAT, desarrollado por Carroll *et al.* (2003); estos autores lo describen como un proceso a través del cual las personas se aproximan, modifican e incorporan la tecnología en sus prácticas cotidianas. Y

también, a la forma en que los usuarios transforman los artefactos para su uso, en contraste a como fueron concebidos por el diseñador (Fidock y Carroll, 2006). Desde este modelo, la apropiación se entiende como un continuo compuesto por tres niveles jerárquicos: adopción, adaptación e integración, cada uno de los cuales requiere elementos del anterior. Mediante éstos es posible dar cuenta de la magnitud de la apropiación que ha desarrollado cada individuo.

De este modo, el primer nivel, denominado “adopción”, se basa en el reconocimiento de las características de las TIC y las expectativas sobre su valor. El resultado de este nivel de evaluación es el establecimiento de ciertas expectativas sobre lo que la tecnología puede ofrecer, lo que puede conducir bien a la no adopción, o a que el usuario decida persistir con la exploración de la tecnología y con el proceso de apropiación. En el caso en que el usuario decida no adoptar la tecnología, puede haber circunstancias que le hagan reevaluarla en algún momento posterior (Fidock y Carroll, 2006).

El segundo nivel, denominado de “adaptación”, se basa en la evaluación que los usuarios hacen de la tecnología tal como la usan: la exploran, la adaptan y se adaptan a ella. Las capacidades de la tecnología permitirán y restringirán las actividades de los usuarios, y les permitirán realizar algunas actividades y dificultar o imposibilitar otras. Además, dependiendo de la maleabilidad de la tecnología, los usuarios podrán configurarla o personalizarla y usarla para nuevos propósitos o combinarla con otros recursos de formas inesperadas para satisfacer sus necesidades y acomodarlas a los contextos en donde éstas son utilizadas.

El tercer nivel, denominado de “integración”, consiste en la estabilización del uso de la tecnología con base en una evaluación de mediano o largo plazo por la que se convierte en una parte integral de las actividades de los usuarios. El uso persistente se ve reforzado por una serie de influencias; los cambios en la efectividad de estos reforzadores pueden

llevar a una reevaluación y a la desapropiación de las TIC. Del mismo modo, las decisiones de adoptar o no, y de apropiarse o no de la tecnología son condicionales y pueden volver a evaluarse en un momento posterior. En la etapa final se alcanza un estado de apropiación mediante el cual las prácticas en torno al uso de la tecnología se vuelven rutinarias y no se producen más adaptaciones (Carroll *et al.*, 2003).

COMPLEJIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La perspectiva de Morin (1984) sobre la complejidad es una de las más extendidas (Gallegos, 2016). Hace referencia a un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados en el que se dilucida un conjunto de principios como la universalidad complementaria, la historicidad organizativa y la imposibilidad reduccionista, entre otros, que terminan configurando una visión de mundo en la que la complejidad emerge como oscurecimiento, desorden, incertidumbre y antinomia (Morin, 1977). En contraste, García (2006) argumenta que estos planteamientos no ofrecen una formulación precisa de los problemas que denomina complejos, y opta por una postura que defiende la interdefinibilidad, es decir, la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una única disciplina específica. De esta manera, el trabajo interdisciplinar se concibe como una labor colaborativa, más no aditiva de las investigaciones sobre los fenómenos complejos, que sólo es posible si previamente se comparten algunos marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos. En palabras de García (2006: 21):

...un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente.

Pensar los problemas desde la perspectiva de la complejidad no implica oponer el pensamiento globalizador al pensamiento simplificador en la retórica (Colina, 2017), sino avanzar hacia un trabajo colaborativo. Esta postura se basa en la concepción estructuralista de la complejidad formulada por Piaget (Rodríguez y Rodríguez, 2019).

El concepto de complejidad desarrollado por Piaget reconoce que todo conocimiento es producto de observaciones mediadas por estructuras innatas que se van desarrollando según un sistema de adaptaciones y estabildades que ocurren en lo que denomina estructura; de este modo, sus concepciones pretenden ser una postura epistemológica a medio camino entre el innatismo y el empirismo. El concepto de estructura, que es central para su comprensión, es definido como “un sistema total de transformaciones autorreguladoras” (Piaget, 1974: 41).

En este sentido, la apropiación de las TIC como parte de una estructura compleja desde la aproximación teórica desarrollada por Carroll *et al.* (2003) implica que se la entiende como un conglomerado de evaluaciones, actitudes, expectativas, percepciones y conocimientos sobre los usos de las TIC, que constituyen un discurso elaborado sobre éstas. Este conglomerado incluye mecanismos de acceso, formas de organización discursiva y posibilidades de aplicación de dicho discurso en los contextos escolares particulares, los cuales se organizan, en constante interacción, en un conjunto independiente, con límites definidos; al mantener su carácter dinámico, se encuentra en constante cambio y relación con otros procesos psicológicos y sociales, con impactos diferentes para su estabilidad, bajo unas leyes que son estructurantes y estructuradas, y que responden a una necesidad de autorregulación, en tanto conservación y adaptación a estructuras mayores y a modificaciones de distinta magnitud respecto del contexto.

MÉTODO

Diseño

Para abordar el problema se recurrió a la perspectiva cualitativa mediante un diseño sistemático de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), el cual permite identificar, de una manera más holística y comprensiva, las relaciones y los elementos que conforman un todo indivisible; éste funciona como una estructura, pero no abandona la pretensión explicativa y la posibilidad de construir conclusiones que orienten el desarrollo de respuestas y soluciones a las necesidades situadas de los docentes y de las instituciones que se encargan de su formación inicial y en ejercicio en Colombia.

Participantes

De la muestra de instituciones para el estudio de evaluación e impacto del programa CPE llevado a cabo en 2018, se seleccionaron 82 sedes educativas que se distribuyeron de forma equilibrada entre las cinco regiones del país y, a su interior, entre las zonas urbanas y rurales, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los grupos focales realizados

Región	Rural	Urbano	Total visitadas
Amazonía	1	1	2
Costa Atlántica	11	12	23
Costa Pacífica	6	6	12
Llanos Orientales	1	2	3
Región Andina	20	22	42
Total general	39	43	82

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

En cada una de las sedes seleccionadas se desarrolló un grupo focal con la participación de al menos tres docentes, a quienes se les solicitó su participación de forma voluntaria. Todos los docentes firmaron previamente un

consentimiento informado en donde se asegura la confidencialidad de la información por ellos proporcionada. Todos los grupos fueron grabados en audio y complementariamente cada uno de los moderadores tuvo la posibilidad de anotar comentarios sobre la calidad, claridad y pertinencia de las intervenciones de los docentes participantes, así como de situaciones que podrían afectar el buen desarrollo de las sesiones.

Una vez consolidada toda la información primaria se procedió a realizar el preanálisis; para ello, un grupo de profesionales escuchó y transcribió los segmentos de discurso que hacían referencia explícita a las categorías de apropiación, ayudándose del conjunto de cinco competencias TIC docentes, a saber: tecnológica, pedagógica, comunicativa, investigativa y de gestión (MEN, 2013). Para todos los segmentos de intervenciones docentes se conservó información con respecto a la ubicación geográfica de las sedes y la zona de pertenencia, y se elaboró un único documento que contenía el resultado del preanálisis. Para la fase de análisis, el corpus se dividió según la zona, para que profesionales diferentes a los que desarrollaron el preanálisis hicieran la asignación de categorías emergentes según dos tipos de análisis de contenido: temático y semántico.

ANÁLISIS DE DATOS

Para narrar densamente las categorías con el fin de comprender su complejidad y la relación con su contexto, la técnica principal de análisis de contenido fue de tipo temático en un primer momento, y de tipo semántico interpretativo en un segundo momento (Andréu, 2002). El análisis de contenido temático contempla la presencia de conceptos en el corpus discursivo de las estrategias cualitativas, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos, de modo que se sirve de la identificación y la clasificación temática mediante la búsqueda y análisis detenido de unidades textuales que se vinculan de forma explícita, positiva o

negativamente, con una determinada temática. Aunque esta técnica se presta muy bien para una aplicación extensiva, es decir, para muestras grandes de entrevistas o grupos focales (Andréu, 2002), su pertinencia radica en la posibilidad de “construir unidades tensionales de sentido que se construyen a partir de los temas y la estructura de las contradicciones, las oposiciones e implicaciones alrededor de éstos” (Pochet, 1996, cit. por Fernández, 2002: 40).

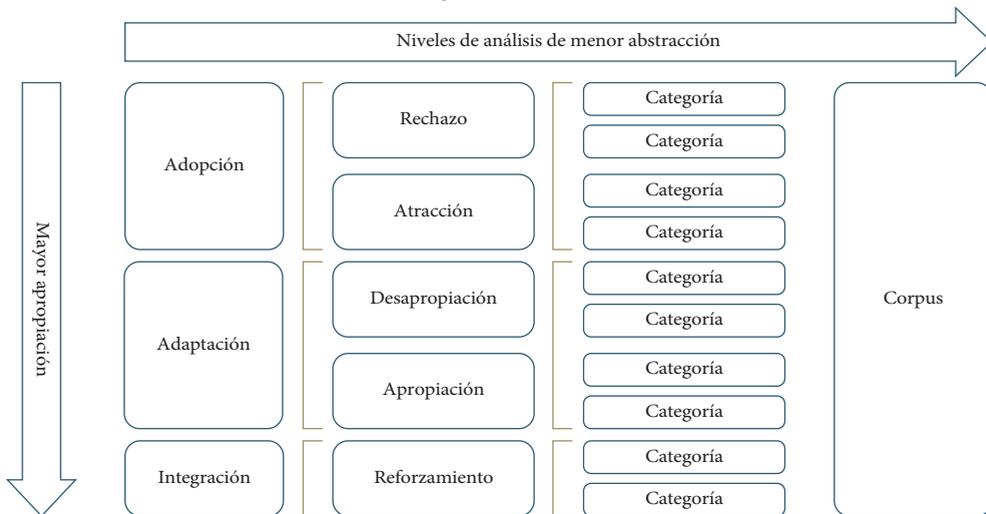
Por otra parte, el análisis de contenido semántico define una estructura significativa de relación y considera todas las ocurrencias que concuerden con dicha estructura, por lo que su objetivo es estudiar las relaciones entre los temas tratados en un corpus. Para ello, el analista define los patrones de relaciones que se tomarán en cuenta, como, por ejemplo, “expresiones de posición favorables y desfavorables a la utilización de las TIC con fines comunicativos” (Andréu, 2002: 21). Esta gama de expresiones significativas permite encontrar relaciones que tengan sentido para los agentes

participantes con respecto a los conceptos desde los cuales se lee su realidad, sin dejar de lado el desarrollo emergente de categorías explicativas que sean coherentes y pertinentes con los objetivos de la investigación, así como excluyentes con las categorías previamente elaboradas por el analista y su marco teórico.

Para el análisis de los dos tipos, el conjunto de categorías utilizado se basó en la propuesta desarrollada por Mahmud *et al.* (2015), que contempla un protocolo de tres niveles jerárquicos para la codificación del corpus; sin embargo, no se utilizó el primer nivel de preanálisis que los autores proponen, definido en función de los agentes que intervienen en el proceso, para mantener sólo la perspectiva de la apropiación de las TIC desde los docentes y las categorías emergentes que narran y explican densamente los procesos definidos como constitutivos del proceso de apropiación de las TIC.

El conjunto de categorías adaptado y utilizado, así como el procedimiento de codificación se ilustra en la Fig. 1.

Figura 1. Sistema de categorías para el análisis de contenido



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se utilizó el programa Atlas.ti v. 7.5.4 para realizar el análisis del corpus dividido por zona en dos documentos primarios que fueron codificados según las categorías

emergentes, las cuales se agruparon en familias de categorías, cada una de las cuales correspondió a uno de los procesos definidos por el sistema de codificación propuesto.

RESULTADOS

Para cada uno de los procesos, que corresponden a las categorías temáticas, se construyó un diagrama relacional o red semántica que recoge aquellas categorías de primer nivel que desarrollan el contenido del proceso situado en el contexto de los docentes colombianos. En cada una de las categorías de primer nivel, junto a su nombre, se visualizan dos números entre paréntesis: el primero sobre el número de fragmentos de los grupos focales en los que se apoya la categoría (fundamentación) y el segundo sobre el número de relaciones con otras categorías del mismo nivel (densidad).

De este modo, las redes semánticas reproducen visualmente la magnitud de la saturación de cada categoría de primer nivel, por lo cual aquellas con mayor fundamentación están más próximas a la categoría de proceso y se

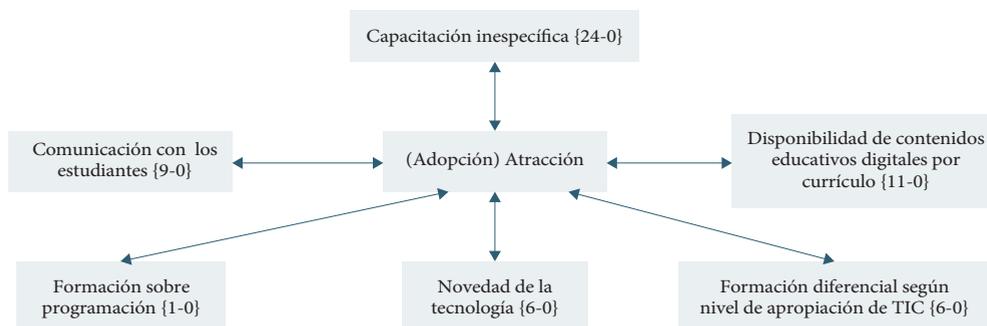
van alejando a medida que va disminuyendo su aparición en los discursos de los docentes. Asimismo, se mantuvo en 0 la densidad de las categorías de primer nivel para facilitar la interpretación de las relaciones y enfocar los esfuerzos en la interpretación de la relación entre las categorías de primer nivel con el proceso.

Adopción

Atracción hacia las TIC

Este proceso incluye los discursos asociados a formas de aproximación inicial de los docentes a las TIC y que los motiva para continuar con el proceso de apropiación. La Fig. 2 presenta la red semántica de las categorías emergentes que describen el proceso de atracción como orientación positiva en la adopción docente de las TIC.

Figura 2. Red semántica de atracción hacia las TIC



Fuente: elaboración propia.

La capacitación inespecífica se entiende como todo tipo de formación sobre las TIC que los docentes reciben por parte de entidades gubernamentales o universitarias durante la formación posgradual, así como actualizaciones, diplomados, talleres y cursos que les proporcionan una perspectiva pragmática para implementar las TIC en el aula, como lo expresa un docente de la zona urbana de Santander:

Con la capacitación se amplía el panorama sobre la idea de que con las TIC se puede mejorar

la calidad educativa, entonces sí funciona como una concientización de que esa herramienta puede ser una gran aliada en nuestras clases (docente GJG).

En esta línea, la disponibilidad de contenidos educativos digitales por currículo, o que hacen énfasis en los contenidos disciplinares específicos que debe abordar cada docente de manera diferencial y especializada, ayuda a que los docentes encuentren útil aproximarse a las TIC para poder empezar a explorar estas

herramientas en sus clases, especialmente cuando estos contenidos son respaldados por el gobierno:

Se nos habló mucho de la página de Colombia Aprende, se nos orientó mucho en ese campo, que era fácil de acceder a ella y todos los elementos que allí se le proponen al docente para que nos sirva como material de apoyo, de guía en las diferentes actividades académicas con los estudiantes. Fue algo muy importante para nosotros y la verdad es que fue algo que llamó la atención y actualmente la estamos utilizando (docente AGBB).

La adopción también es atractiva debido a las posibilidades de comunicación que brinda con los estudiantes, de diversificar los canales para comunicarles los contenidos curriculares; sin embargo, aunque los intentos no siempre son fructíferos, logran generar expectativas positivas en torno a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como señala un docente de la zona urbana de Atlántico:

La parte de la comunicación con los estudiantes a veces ha habido algunos intentos de hacer *blogs* y ese tipo de cosas en la institución para comunicarse con los estudiantes y que aunque no han funcionado de la manera que se ha habido han habido [*sic*] algunos intentos (docente AFF).

En general, la capacitación inespecífica es el aspecto más relevante. Ahora bien, respecto de las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, la adopción resulta más atractiva

para los docentes urbanos cuando la formación tiene en cuenta las diferencias según sus niveles de apropiación de las TIC, en tanto que en las zonas rurales es la disponibilidad de contenidos educativos digitales ajustados al currículo lo que les resulta más atractivo. Una posible hipótesis en torno a por qué ocurre esto es que los docentes de las zonas urbanas adoptan las TIC para diversificar los mecanismos pedagógicos que aplican en sus clases, por lo cual buscan avanzar más rápidamente en la apropiación de las TIC, mientras que los docentes de las zonas rurales las adoptan con la pretensión de mejorar los canales de transmisión de conocimiento, pero sin modificar de forma profunda su práctica pedagógica.

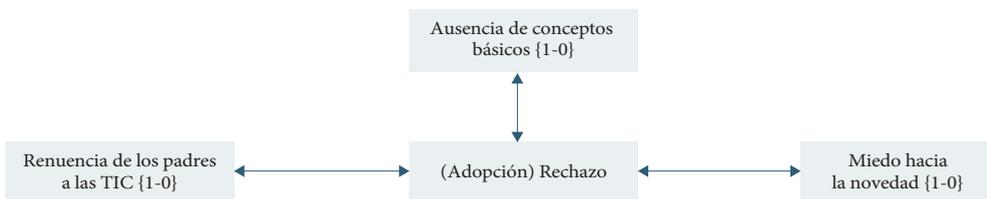
Rechazo de las TIC

Este proceso incluye los discursos asociados a formas de distanciamiento inicial de los docentes respecto de las TIC y que los desmotiva para continuar con el proceso de apropiación. La Fig. 3 presenta la red semántica de las categorías emergentes que describen el proceso de rechazo como orientación negativa en la adopción docente de las TIC.

La renuencia de los padres a las TIC se refiere a la resistencia de los padres de familia a utilizar Internet y otras TIC para comunicarse con los docentes y hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual se hace explícito en lo expresado por un docente de la zona urbana del Valle del Cauca:

El primer año intentamos poner en práctica el *blog* con los padres de familia e incluso con

Figura 3. Red semántica de rechazo hacia las TIC



Fuente: elaboración propia.

la institución, pero no nos dio resultado, realmente los papás fueron muy renuentes a esta práctica (docente HGD).

De otra parte, el miedo a la novedad de las TIC entre los docentes tiene su fundamento en el desconocimiento de los elementos pedagógicos necesarios para implementar de manera exitosa estas tecnologías, especialmente por la idea de que los estudiantes conocen mucho mejor estas herramientas por su condición de nativos digitales:

El miedo a implementar las *tablet* es porque ellos no tienen los conocimientos adecuados, de ahí nació la sugerencia con los docentes de informática de hacer unas clases para los mismos docentes, de qué se puede aplicar en el aula, cuáles herramientas y qué tengo que tener en disposición para cuando vaya a hacer mis clases con las *tablets* o los portátiles, porque el mayor temor de un docente es que él se anime a utilizar las *tablets* y termine el niño dándole la clase a él (docente AEBG).

Conectado estrechamente con el punto anterior, la adopción se torna en rechazo durante los procesos de formación dado que la ausencia de conceptos básicos sobre las TIC entre los docentes les dificulta o imposibilita, según cada caso, la incorporación de los conocimientos sobre el uso pedagógico de las TIC, tal como es expresado por un docente de la zona urbana de Antioquia:

Normalmente, las personas que vienen a dar las capacitaciones tienen ya definidos sus contenidos y sus planeaciones y muchas veces asumen que uno ya maneja ciertos conceptos y resulta que si uno por su propia cuenta no investiga o no tiene la capacidad entonces, a medida que se va avanzando, le va cogiendo apatía porque no entendió desde el comienzo (docente B).

En general, el rechazo de las TIC es el proceso más infrecuente de todos. En cuanto a las

diferencias entre las zonas urbanas y rurales, la adopción de las TIC fracasa para los docentes urbanos cuando la formación no tiene en cuenta las diferencias de conocimientos previos de los docentes sobre estas tecnologías y por la renuencia de los padres a su utilización, en tanto que en las zonas rurales lo que genera el rechazo es la novedad de las TIC y su asociación con que los estudiantes pueden conocerlas mucho mejor.

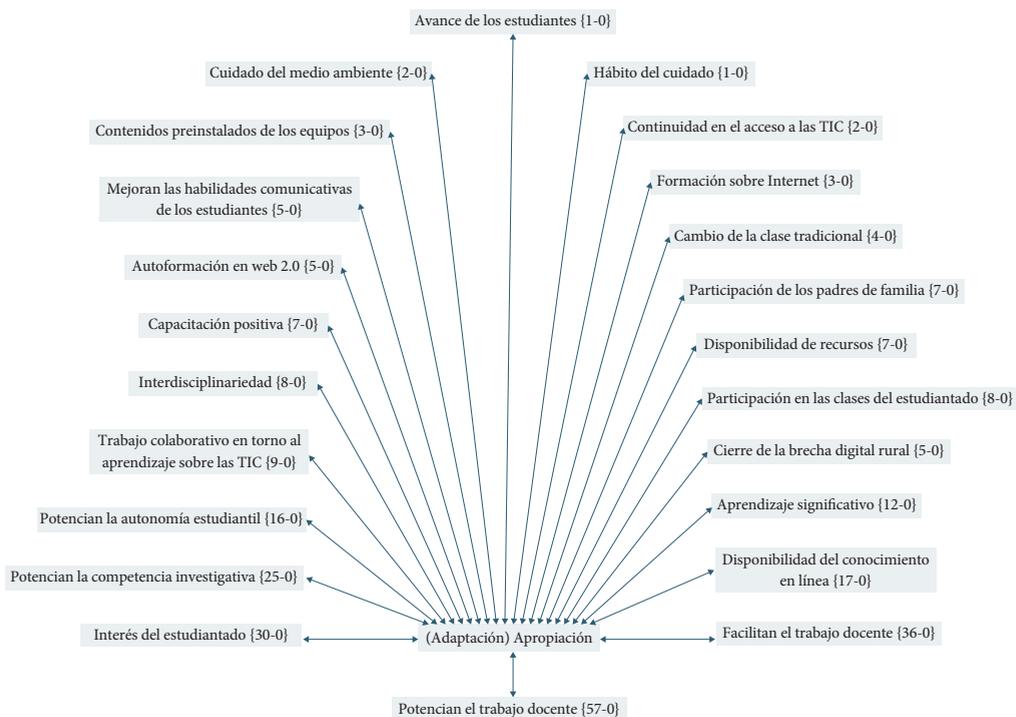
Adaptación Apropiación de las TIC

Este proceso incluye los discursos asociados a formas y aspectos de la incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje después de haber realizado una exploración inicial durante el proceso de atracción. La Fig. 4 presenta la red semántica de las categorías emergentes que describen el proceso de apropiación como inserción positiva en la adaptación docente de las TIC.

La capacidad para potenciar el trabajo docente implica una diversificación de las posibilidades didácticas, curriculares y pedagógicas que tienen los docentes, tanto al interior del aula como fuera de ella, en los procesos de preparación de la clase y de evaluación del aprendizaje. Los docentes expresan que la forma habitual de hacer clase se amplía, extiende sus oportunidades y permite que los aprendizajes se logren de una manera más eficaz gracias a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza, como ejemplifica un segmento del discurso de un docente de la zona rural de Antioquia:

Yo también pienso respecto al aprendizaje interactivo. El uso de la tecnología hace que los muchachos puedan interactuar directamente con los contenidos y puedan ver muchos más aplicabilidad. Yo he pensado, por ejemplo en economía, cómo los estudiantes se pueden meter a la Bolsa y ver el manejo de las acciones y el manejo del dinero y me parece que este tema mucho más interactivo puede darle una

Figura 4. Red semántica de apropiación de las TIC



Fuente: elaboración propia.

mayor claridad sobre lo que representa y cómo algunas situaciones del mercado puedan hacer que esto cambie (docente IFA).

Que se complementa de forma adecuada con lo señalado por un docente de la zona urbana de Tolima:

Consideramos de que la cualificación tanto en los docentes en el uso y el manejo de las TIC, hace y enriquece mejor el proceso de formación. Mejora los procesos pedagógicos en el aula de clase de tal manera de que, hoy en día, los muchachos están siendo más cercanos a estas herramientas tecnológicas. Y si no hay nadie que los oriente y haga un buen uso de estas herramientas pues desde luego, digamos, perdería el propósito (docente GIJ).

Relacionado altamente con el anterior punto, la facilitación del trabajo docente a partir de las TIC es una de las principales razones

por las que se continúa con el proceso de apropiación general y que se refiere específicamente a la realización más eficiente de actividades, tanto al interior del aula como fuera de ella; de esta manera se logra que los procesos y obligaciones de los docentes sean mucho más sencillos de realizar y les impliquen un menor esfuerzo con respecto al que normalmente les acarrearía. De esta manera podrían dedicar mayor tiempo a potenciar su propio trabajo y, en algunos casos, realizar mayores esfuerzos con los estudiantes que tienen ritmos de aprendizaje más lentos, parte de lo cual se puede evidenciar en un segmento del discurso de un docente de la zona rural de Antioquia:

El primer cambio que se observa es digamos la adquisición del aprendizaje, ya que con las TIC se puede hacer más fácil la consulta de temas de trabajo, de mapas; el trabajo desde la misma historia, de mi área, se puede trabajar a través de consultas, diagramas, esquemas, líneas de

tiempo, entonces facilita mucho las actividades en la misma clase y también con esto puedo desarrollar al pelado [niño] un saber tecnológico y pedagógico que le pueda ayudar quizás más adelante o en un futuro (docente ICH).

También la motivación general de los estudiantes por aprender los contenidos del currículo se ve potenciada al integrar a las clases el uso de las TIC. Esta motivación —que es reportada por los docentes como un mayor interés del estudiantado por las clases— es el tercer elemento más relevante en la adaptación de las TIC en forma de apropiación, y se identifica muy claramente, por ejemplo, en el discurso de un docente de la zona urbana y un docente de la zona rural de Santander, respectivamente:

Cualquier tema, cualquier aprendizaje, desde que sea con el uso de un computador, a ellos [los estudiantes] les genera más emoción y más interés en las clases (docente GJG).

Ellos [los estudiantes] se muestran muy motivados, muy ansiosos, deseosos de buscar más... y uno aprovecha esos espacios también para decirles que en la casita, los que tengan computadores o tengan acceso a algún lugar,

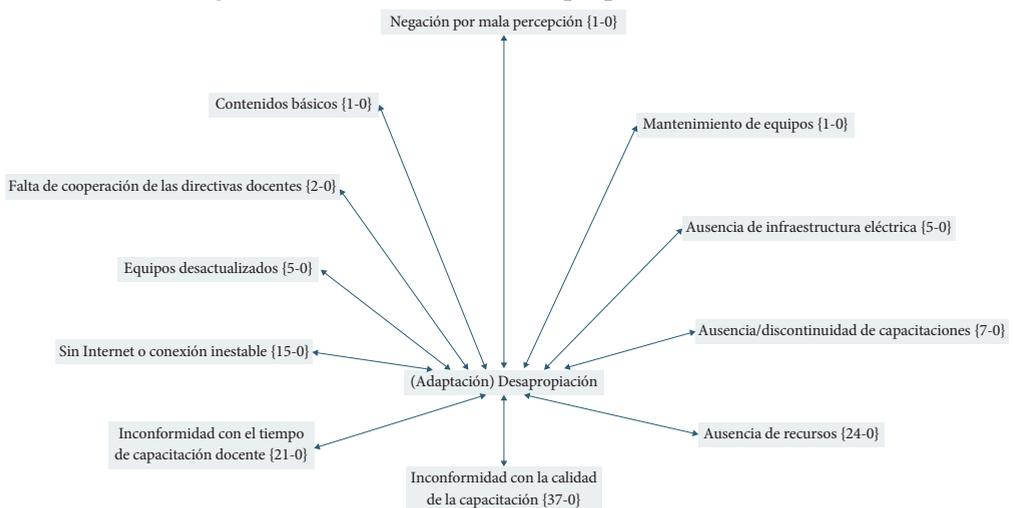
pueden seguir consultando y mirando otras actividades que les permitan crecer en esa formación académica, pero también personal (docente GBA).

En general, la capacidad de potenciar y facilitar el trabajo docente son las principales razones que impulsan la apropiación de las TIC. En cuanto a las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, para los docentes urbanos la adaptación de estas tecnologías tiene sentido principalmente porque potencia las competencias investigativas de los estudiantes, mientras que en las zonas rurales es el interés del estudiantado lo que en mayor medida los conduce a apropiarse de las TIC.

Desapropiación de las TIC

Este proceso incluye los discursos asociados a formas y aspectos de la no incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, después de haber realizado una exploración inicial durante el proceso de atracción o después de haber realizado una apropiación. La Fig. 5 presenta la red semántica de las categorías emergentes que describen el proceso de desapropiación como abandono progresivo de las TIC en la adaptación docente.

Figura 5. Red semántica de desapropiación de las TIC



Fuente: elaboración propia.

La inconformidad con la calidad de la capacitación se refiere a la sensación de incertidumbre y de frustración que provocan los instructores de las capacitaciones sobre el uso adecuado de las TIC en el aula de clase y que no tienen en cuenta los intereses, áreas o conocimientos preliminares de los docentes que asisten a esos espacios. Lo anterior se evidencia vivamente en el relato de un docente de la zona urbana del Quindío:

La experiencia que yo he tenido con estas capacitaciones [las desarrolladas por Computadores para Educar] es que son poco pedagógicas, o sea, ellos parten de que la gente ya debe saber el manejo del computador como tal, entonces a mí me parece que les falta pedagogía porque eso es hagan, hagan y hagan y llenen y la gente *encartada*¹ manejando propiamente el computador: “¿cómo hago esto?, ¿cómo hago lo otro?”. Y yo digo que deben de partir un poco más abajo o separar los grupos, los más avanzados y los menos avanzados, y avanzar, sí, y hacerlo de esa manera. En cuanto al tiempo lo mismo vienen y cumplen a veces, supongamos, fue muy desagradable una vez que vino una muchacha solamente a manejar el celular de ella y a nosotros nos dejó ahí tirados, yo no entendí nada (docente FDI).

En cuanto a los recursos tecnológicos, los docentes también desapropian las TIC cuando una parte importante o la totalidad de los dispositivos con los que pueden contar no cumplen con las características mínimas para permitirles utilizar las aplicaciones o programas pedagógicos para clase, incluidos especialmente aquéllos desarrollados por los docentes mismos:

¿Cuál es el inconveniente? Que los estudiantes no tienen el dispositivo porque nosotros [los docentes] compramos el dispositivo que facilita la aplicación, pero el estudiante no lo

puede hacer porque, si bien es cierto que el estudiante, algunos tienen equipos más sofisticados que los del docente, éstos son mínimos. Entonces llega usted a hacer una clase y de cuarenta hay tres que tienen equipos que le pueda andar la aplicación (docente GIJ).

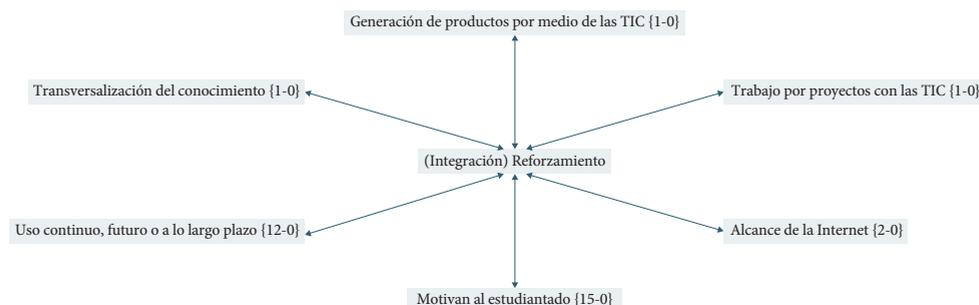
En relación especial con el primer punto, la adaptación se torna en desapropiación cuando los procesos de capacitación y actualización no se desarrollan de acuerdo con los diferentes ritmos de aprendizaje de los docentes; en otras palabras, ellos sienten que la cantidad de tiempo que emplean los procesos de formación no corresponde al tiempo que necesitarían para desarrollar las temáticas propuestas de manera que pudieran avanzar sobre pasos seguros, tal como es expresado por un docente de la zona rural de Caldas:

Siempre que nos han dado estos diplomados es como acelerado, como a la carrera, no le dedican el tiempo como debería ser; si se necesita más tiempo de capacitación, deberían como asignarlo porque siempre ha sido lo mismo, que es todo como a la carrera, entonces es uno haciendo una cosa, haga la otra, no terminó de hacer una cuando ya hay que hacer la otra y, entonces, la información queda como en el aire, algunas cositas quedan, otras no quedan por la premura del tiempo (docente AJCI).

En general, las principales razones para la desapropiación de las TIC se comportan de manera similar según el orden de importancia asignado a cada una de ellas, incluyendo en cuarto lugar la conexión inestable a Internet o la ausencia de esta posibilidad desde los dispositivos de la institución. En cuanto a las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, la adaptación de las TIC conduce a la desapropiación en los docentes urbanos por todas las razones expuestas en la red semántica excepto aquella referente al hecho de que sólo existan

¹ En la jerga colombiana, una persona “encartada” es aquella que está inmersa en una situación o problema para el cual desconoce la solución o cuyo manejo resulta muy difícil o complejo.

Figura 6. Red semántica de reforzamiento de las TIC



Fuente: elaboración propia.

contenidos digitales elaborados para las áreas básicas de conocimiento, y no así para aquellas que son especializadas, que es un aspecto distintivo para la desapropiación de las TIC en las zonas rurales.

Integración

Reforzamiento de las TIC

Este proceso incluye los discursos asociados a formas y aspectos de la rutinización de las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, después de haber realizado una incorporación durante el proceso de apropiación. La Fig. 6 presenta la red semántica de las categorías emergentes que describen el proceso de reforzamiento como habituación positiva en la integración docente de las TIC.

Cuando los docentes reconocen que las TIC motivan a los estudiantes y que, como consecuencia de ello, éstos cambian de actitud frente al conocimiento, las posibilidades de investigar y de complementar los contenidos de las clases, así como su rol en el proceso de aprendizaje, que pasa de sujetos receptores de conocimiento a constructores y diseñadores de su formación, los docentes se comprometen con su clase para mantener e incorporar de forma sistemática estas tecnologías, como ejemplifica la intervención de un docente de la zona rural de Córdoba:

Los niños... cuando los ponemos a hacer una investigación ellos llegan a los sitios [web] a

consultar el trabajo, ellos se sienten, cuando le hablan de computador, ellos van con entusiasmo a hacer el trabajo, consultan la tarea... En la clase se ven más activos, porque antes eran un poco pasivos... hay un cambio de actitud (docente AACI).

En seguida se aborda la vinculación de las TIC con actividades, proyectos o programas que implican un uso continuo, futuro o a largo plazo, en donde los docentes integran las tecnologías debido a su necesidad de mantener procesos que se muestran efectivos en el tiempo, pero que especialmente responden a una planificación previa, colectiva o individual, y que es coherente con los planes curriculares de los docentes:

Otras veces he aprendido con proyectos que han llegado, con ese proyecto nos hicieron un diplomado en formación de TIC y para mí ha sido de mucha importancia porque he venido enriqueciendo esos conocimientos y ya hoy puedo decir que yo implemento parte de esos conocimientos en el aula de clase (docente ACIH, zona rural de Magdalena).

También la utilización del alcance internacional de Internet para comunicar y vincular grupos de aprendizaje y de producción de conocimiento es una de las razones principales para sostener en el tiempo la integración de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en aquéllos relacionados con

la cooperación y la elaboración colectiva de actividades competitivas o de reconocimiento mutuo, como señala un docente de la zona urbana de Risaralda:

Estas herramientas le permiten a los muchachos difundir su trabajo; en el caso de nosotros nos ha permitido ir a España a llevar nuestra propuesta desde la Red, no hemos tenido que ir, hemos mandado nuestra propuesta, tres veces hemos quedado con la Universidad Autónoma en Madrid, creo que ese tipo de redes son muy importantes para conocer qué se hace, y que los chicos estén más despiertos con lo que hacemos en clase, en el caso de mi materia, de educación artística (docente FGG).

En general, la motivación del estudiantado y la vinculación de las TIC a procesos de mediano o largo plazo propicia el reforzamiento del uso de dichas tecnologías por parte de los docentes en sus actividades pedagógicas. En cuanto a las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, la integración de las TIC para los docentes urbanos ocurre porque posibilita la internacionalización del trabajo colaborativo, mientras que en las zonas rurales llega a ser más relevante que los estudiantes puedan generar productos o resultados concretos de la utilización de las TIC.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio son coherentes con investigaciones realizadas previamente a nivel local (Angulo, 2016; Gutiérrez y Morales, 2014; Lengua, 2016) o revisiones de investigaciones a nivel de Latinoamérica (Zenteno y Mortera, 2011) en donde se evidencia la importancia de los conocimientos previos y de las acciones de formación contextualizada para atraer efectivamente a los docentes a las TIC para que inicien el proceso de apropiación (Gutiérrez, 2015). Asimismo, se identifica que el cambio pedagógico centrado en el estudiante, que minimiza la transmisión de conocimientos,

es uno de los puntos centrales para lograr la apropiación de las TIC por parte de los docentes (Lengua, 2016). Al funcionar como un proceso bidireccional y simultáneo en el que las TIC facilitan la transformación pedagógica y una integración adecuada de estas tecnologías en el aula, precisan de un cambio pedagógico (Gómez *et al.*, 2017).

En esta línea, los elementos que caracterizan el proceso de rechazo y de desapropiación de las TIC son coherentes con los hallazgos de Angulo (2016) en la zona urbana de un municipio de Chocó, y con los de Ortiz y Pérez (2014) en la zona rural, quienes también encuentran que el uso que dan los docentes a las TIC se orienta a lograr una formación en elementos básicos de herramientas ofimáticas e Internet sin modificar sustancialmente su estilo pedagógico; es por ello que se recomienda fortalecer el conocimiento sobre los usos generales de las TIC para incentivar su apropiación. Esto es coherente con el hallazgo de que los docentes de las zonas rurales rechazan las TIC en el proceso de adopción por temor a que los estudiantes las conozcan mejor que ellos.

Se concuerda con las conclusiones de Zenteno y Mortera (2011), quienes después de realizar una revisión de 18 investigaciones sobre apropiación e integración docente de las TIC encuentran que es un proceso complejo, que requiere de acciones encadenadas de corto y de mediano plazo, y que implica un cambio en el proceso pedagógico; así mismo, requiere que se cuente con conocimiento sobre las aplicaciones de la tecnología, que haya coherencia entre las expectativas legislativas y las necesidades en la cotidianidad de las escuelas, y que se realice una exploración y comprensión mayor de cada contexto, ya que la orientación, la ética y la praxis de cada proceso de incorporación de las TIC es altamente específico; además, se requiere orientar a un cambio planificado de manera colectiva, que tenga en cuenta el criterio de los docentes (Said *et al.*, 2019). Todo lo anterior evidencia que el proceso de formación en las competencias TIC debe

integrarlas y relacionarlas entre sí y responder a su interdependencia en los niveles individual y colectivo (Afanador, 2017).

Las descripciones a las que llegan Gutiérrez y Morales (2014) sobre el nivel máximo de la apropiación docente de las TIC en comparación con aquéllos que no han logrado apropiarse de las tecnologías se corresponden con varios de los elementos encontrados en la presente investigación, al coincidir en que se requiere un cambio de estilo pedagógico (Gamboa, 2019), así como un cambio colectivo y gradual para que se logre una integración satisfactoria a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que las personas que no logran integrarlas son aquéllas que menos conocimientos tienen sobre estas tecnologías.

CONCLUSIONES

En primera instancia, se puede concluir que el MAT, usado principalmente para comprender la apropiación de teléfonos móviles en entornos organizacionales, resulta adecuado para comprender el proceso de apropiación de las TIC en el caso de los docentes de escuelas dotadas con herramientas tecnológicas, ya que las categorías de proceso fueron saturadas suficientemente, a excepción del proceso de rechazo de las TIC. La baja saturación de esta última categoría puede deberse a las condiciones de la población seleccionada para la investigación y a que los técnicos de campo que recolectaron la información se presentaban como investigadores de una entidad gubernamental, lo que, si bien facilitó el acceso a la población, pudo haber aumentado el interés de los participantes para intervenir en los grupos focales.

En segunda instancia, la apropiación docente de las TIC se manifiesta como un proceso que evoluciona satisfactoriamente desde la atracción hasta el reforzamiento cuando implica a los estudiantes. En otras palabras, para que un docente se apropie de las TIC debe comprobar que es una herramienta útil para su labor con los estudiantes, ya sea como forma de mejorar la comunicación con ellos, en

el proceso de atracción; como forma de mejorar sus actividades docentes, potenciándolas o haciéndolas más rápidas en el proceso de apropiación; o bien como forma de motivar a los estudiantes en el mediano o largo plazo, en la etapa de reforzamiento. En consecuencia, la apropiación de las TIC en los docentes se relaciona con estilos pedagógicos orientados a los estudiantes, por lo cual un docente centrado principalmente en la transmisión de conocimientos tendrá una mayor dificultad para apropiarse de ellas.

En tercera instancia, al centrar la mirada en el caso de los docentes de las zonas urbanas se identifica un sendero más heterogéneo: adoptan las TIC cuando se tiene en cuenta el nivel de conocimientos previos de los docentes sobre los dispositivos y sus aplicaciones; se apropian cuando se evidencian mejoras en las competencias investigativas de los estudiantes; y se refuerzan cuando permiten sofisticar el proceso educativo mediante colaboraciones a nivel internacional o fuera de la institución.

En cuarto lugar, en el caso de los docentes rurales, las TIC se adoptan cuando los contenidos digitales se adecuan a las necesidades curriculares de los docentes; se apropian cuando logran interesar a los estudiantes en los contenidos de las clases y se refuerzan cuando les permiten a los estudiantes obtener productos concretos que utilicen en su contexto.

Finalmente, se verifica que el proceso de apropiación de las TIC responde a una organización compleja de evaluaciones, actitudes, expectativas, percepciones y conocimientos sobre los usos de las TIC entre los docentes, que lejos de implicar su incognoscibilidad, constituyen un discurso elaborado y organizado sobre las TIC que cuenta con límites definidos, pero que se encuentra en constante cambio y relación con otros procesos, principalmente con el estilo pedagógico del docente y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje en la escuela. Aunque existe una tendencia hacia la estabilidad y la autorregulación, depende de factores diferentes según se trate de docentes

de escuelas rurales o urbanas. En todo caso, se puede concluir que el proceso es jerárquico y se transforma siguiendo la ruta, las fases y las posibilidades expuestas en el presente trabajo, con retrocesos y reiteraciones que son cruciales en el proceso de apropiación en todas sus etapas.

En el escenario de la escuela, la apropiación de las TIC es un fenómeno primordialmente relacional, particularmente fundamentado en las características de la relación pedagógica que establece el docente con sus estudiantes. En este sentido, los factores psicológicos de apropiación de las tecnologías pueden ser potenciados cuando se involucra a los estudiantes en los procesos de capacitación de los docentes, especialmente en zonas rurales. Cambiar el enfoque pedagógico de los docentes implica transformar las relaciones verticales de interacción propias de la escuela tradicional previa a la pandemia, hacia formas más horizontales de aprendizaje colectivo dentro del aula, donde el miedo al desconocimiento de aspectos de las tecnologías resulta en una oportunidad para resaltar el potencial de aprendizaje de todos los involucrados en la interacción pedagógica.

En esencia, la principal recomendación que se deriva de este estudio es que la bidireccionalidad del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante y la apropiación de las TIC por parte de los docentes, enmarcada en la participación deliberada de los estudiantes y fomentadas por una cultura institucional y una política gubernamental claras, es la base para fomentar el aprovechamiento de las potencialidades de las TIC en la educación básica. Ambas son interdependientes cuando se propone a las TIC como el ancla de transformaciones dentro de la escuela.

Una limitación de la presente investigación es la población utilizada, por lo que los resultados son sólo aplicables a docentes de instituciones que hayan contado con algún tipo de infraestructura previa o de formación que los haya aproximado a las TIC de manera directa y con contenidos digitales disponibles para conducir sus clases. También se requiere de mayor exploración de la perspectiva de los estudiantes, quienes son los principales destinatarios de las acciones de mejora educativa que incluyen la integración de las TIC en la escuela.

REFERENCIAS

- AFANADOR, Héctor (2017), "Estado actual de las competencias TIC de docentes", *Puente*, vol. 9, núm. 2, pp. 23-32. DOI: <https://doi.org/10.18566/puente.v9n2.a03>
- ANDREÚ, Jaime (2002), *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*, Sevilla, Fundación Centro Estudios Andaluces, en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- ANGULO, Luis (2016), *Imaginario y apropiación en TIC: el caso de los docentes de la Institución Educativa Litoral Pacífico de Nuquí*, Tesis de Pregrado, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).
- ÁVILA, Diego y Maricarmen Cantú (2017), "Medición del uso pedagógico de las TIC en una universidad privada de Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, núm. 2, pp. 71-86.
- CABERO-Almenara, Julio y Rubicelia Valencia-Ortiz (2018), "La formación del profesorado en TIC: aportaciones desde diferentes modelos de formación", *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, vol. 2, núm. 2, pp. 61-76.
- CARDONA, Carlos (2018), *Procesos investigativos acerca de los usos y la apropiación TIC de los docentes del contexto educativo colombiano. Un estado del arte*, Trabajo de grado de Maestría, Bogotá, Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia).
- CARROLL, Jennie, Steve Howard, Jane Peck y John Murphy (2003), "From Adoption to Use: The process of appropriating a mobile phone", *Australian Journal of Information Systems (AJIS)*, vol. 10, núm. 2, pp. 38-48. DOI: <https://doi.org/10.3127/ajis.v10i2.151>
- COLINA, Alejandra (2017), "Una mirada desde el pensamiento complejo a la apropiación de las TIC en la docencia universitaria", *INNOVA Research Journal*, vol. 2, núm. 8, pp. 374-384. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.390>
- CONTRERAS, Fidel y Marcela Gómez (2017), "Apropiación tecnológica para la incorporación efectiva de recursos educativos abiertos",

- Apertura, vol. 9, núm. 1, pp. 32-49. DOI: <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.1028>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020), *Boletín técnico. Educación formal (EDUC) 2019*, en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf (consulta: 18 de mayo de 2022).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2021), *Boletín técnico. Indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la información y comunicación en hogares y personas de 5 y más años de edad 2019*, en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2019.pdf (consulta: 18 de mayo de 2022).
- DÍAZ-Pinzón, Jorge (2020), “Continuidad con los procesos pedagógicos de los estudiantes durante la pandemia ocasionada por el COVID-19”, *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, vol. 29, edición especial, pp. 108-112, en: <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/1128> (consulta: 18 de mayo de 2022).
- FERNÁNDEZ, Flory (2002), “El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación”, *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. 2, núm. 96, pp. 35-53.
- FERNÁNDEZ, Katiúska, Alma Vallejo y Lewis McAnally (2015), “Apropiación tecnológica: una visión desde los modelos y las teorías que la explican”, *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, vol. 54, núm. 2, pp. 109-125. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.331>
- FIDOCK, Justin y Jennie Carroll (2006), “The Model of Technology Appropriation: A lens for understanding systems integration in a Defence context”, ponencia presentada en el ACIS 2006 Proceedings-17th Australasian Conference on Information Systems, Adelaida (Australia), 6-8 de diciembre de 2006, en: <http://aisel.aisnet.org/acis2006/88> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- GALLEGOS, Miguel (2016), “Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin”, *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 63, pp. 93-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.larev.2016.11.006>
- GAMBOA, Iván (2019), *Panorama de investigaciones sobre la apropiación de las competencias TIC en el profesorado de educación secundaria*, Trabajo de grado de Maestría, Chía (Colombia), Universidad de La Sabana.
- GARCÍA, Rolando (2006), *Sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa.
- GÓMEZ, Norberto, José Vargas, Elkis Peñaranda y Miguel Romero (2017), “Barreras de apropiación en el uso de las TIC: componente fundamental en los docentes de las instituciones educativas del distrito de Riohacha”, *Ciencia e Ingeniería. Revista Interdisciplinaria de Estudios en Ciencias Básicas e Ingenierías*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-13, en: <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/cei/article/view/54> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- GUTIÉRREZ, Yasmin (2015), *Prácticas pedagógicas y apropiación de las TIC en los docentes del Colegio Nuevo Reino de Granada*, Tesis de Pregrado, Manizales, Universidad Católica de Manizales (Colombia).
- GUTIÉRREZ, Alberto y David Morales (2014), *Apropiación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) por los docentes de 6to a 11º de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero*, Tesis de Pregrado, Pereira (Colombia), Universidad Tecnológica de Pereira.
- LENGUA, Claudia (2016), “Realidades y usos de las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas del municipio de Sincelejo”, *Tecné, Episteme y Didaxis*, núm. 39, pp. 103-120. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.4582>
- MAHMUD, Yuzi, Nor Zairah Ab. Rahim, Suraya Misikon y Nazean Jomhari (2015), “Continuous Intention Criteria of SNS Appropriation Process in Family Context: A systematic literature review”, *Jurnal Teknologi*, vol. 1, núm. 75, pp. 127-143. DOI: <https://doi.org/10.11113/jt.v75.3617>
- MARTÍNEZ-Garrido, Cynthia y F. Javier Murillo (2016), “Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, pp. 471-499.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013), *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*, Bogotá, MEN, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf (consulta: 18 de mayo de 2022).
- MORIN, Edgar (1977), *El método*, tomo I, Madrid, Cátedra.
- MORIN, Edgar (1984), *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)/ONU/CAF-Banco de Desarrollo de América Latina/Unión Europea (2020), *Perspectivas económicas de América Latina 2020: transformación digital para una mejor reconstrucción*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/f2fdced2-es>
- ORTIZ, Sandy y Leidy Pérez (2014), *Análisis de la apropiación de las TIC en los docentes en nivel de transición de las instituciones educativas privadas del municipio de Barbosa, Santander*, Tesis de Pregrado, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).
- PIAGET, Jean (1974), *El estructuralismo*, Barcelona, Orbis.
- RODRÍGUEZ, Leonardo y Paula Rodríguez (2019), “Problematicación y problemas complejos”,

- Gazeta de Antropología*, vol. 35, núm. 2, art. 02, en <http://hdl.handle.net/10481/59082> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- SÁNCHEZ, Hugo, Daniela Haddad, María Fernanda González y Fredy Olarte (2018), “Panorama del nivel de competencias TIC en docentes colombianos”, ponencia presentada en el foro “Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i)”, Salvador de Bahía (Brasil), 4-8 de junio de 2018, en: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5266> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- SAID, Elias, Ademilde Silveira y Beatriz Marcano (2019), “Factores que inciden en el aprovechamiento de las TIC de docentes colombianos/as”, *Revista Prisma Social*, núm. 25, pp. 464-487, en: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2526> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- SIERRA, Laura (2017), “Maestros, apropiación de TIC y desempeño escolar en Colombia (Teachers, ICT Appropriation and School Performance in Colombia)”, Documento CEDE No. 2017-56. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3047310>
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- ZENTENO, Alfredo y Fernando Mortera (2011), “Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior”, *Apertura*, vol. 3, núm. 1, en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/193/208> (consulta: 15 de febrero de 2020).

Las prácticas evaluativas y la concepción de la evaluación del profesorado de francés como lengua extranjera

KUOK-WA CHAO*

Esta investigación de tipo cuantitativa realizada con 84 docentes de francés en educación primaria y secundaria de Costa Rica tiene como objetivo describir sus prácticas evaluativas usadas en las clases de francés como lengua extranjera. Se propone específicamente identificar las concepciones de la evaluación del personal docente de francés y documentar los métodos y los instrumentos de evaluación empleados por este grupo de docentes. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario aplicado en línea. Como resultados principales, el personal docente tiene una concepción tradicional de la evaluación; la instrumentación utilizada para evaluar a sus estudiantes es el examen, el trabajo cotidiano o las tareas. El cuerpo docente se basa en los objetivos y en los contenidos de los cursos para realizar las evaluaciones y utiliza sobre todo una retroalimentación oral colectiva. Para este grupo de docentes la evaluación es una práctica que se realiza individualmente.

This quantitative research was carried out with 84 French teachers of elementary and secondary grades in Costa Rica. Its objective is to describe the evaluative practices used when teaching French as a foreign language. We specifically proposed to identify the designs of French teaching staff evaluations as well as documenting the methods and tools of assessment employed by this group of teachers. The tool for gathering this data was an online questionnaire. The main results indicate that the teaching staff have a traditional conception of assessment: tools used to evaluate students are exams, daily classwork and homework. Teaching staff base their evaluations on the objectives and content of their courses. They mostly employ collective oral feedback. For this group of teachers assessment is a practice performed individually.

Palabras clave

Prácticas evaluativas
Docentes
Enseñanza de francés
Investigación cuantitativa
Enseñanza de segunda lengua

Keywords

Evaluative practices
Teachers
French teaching
Quantitative research
Second language teaching

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60334>

Recepción: 15 de marzo de 2021 Aceptación: 1 de julio de 2022

- * Profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica (Costa Rica). Doctorado en medición y evaluación en educación. Líneas de investigación: lenguas extranjeras; adquisición de segunda lengua; retroalimentación correctiva; evaluación en lenguas. Publicaciones recientes: (2022), "La adaptación de la difusión lingüística y cultural china: pandemia COVID-19", *Revista Internacional de Estudios Asiáticos*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.15517/riea.v1i2>; (2022, en coautoría con I. Arias C., I. Díaz F. y A. Campos V.), "La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia de la COVID-19", *Enunciación*, vol. 27, núm. 2, pp. 200-217. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18990>. CE: kuok.chao@ucr.ac.cr

INTRODUCCIÓN

La evaluación juega un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ayuda a realizar un seguimiento de los aprendizajes adquiridos (Gómez Vahos *et al.*, 2019); mejora el proceso formativo del estudiantado, al ofrecer, tanto a los estudiantes como a los profesores, información pertinente acerca del aprendizaje (Beltrán, 2021; Blanco y González López, 2010); determina la eficacia de los sistemas educativos y su calidad (Turpo Gebero, 2011); y motiva al estudiantado a aprender (Suah y Ong, 2012), entre otros. Las investigaciones muestran también que el docente dedica entre 10 y 50 por ciento de su trabajo a la evaluación (Genelot, 2019; Suah y Ong, 2012).

En la actualidad, la temática de las prácticas evaluativas es ampliamente investigada en el nivel universitario (Afanassieva, 2015; Arias y Maturana, 2005; Arias *et al.*, 2012; Blais y Laurier, 1997); en la educación primaria y secundaria se percibe como la verificación de conocimientos adquiridos y la medición de los aprendizajes (Blanco y González López, 2010; Gómez Vahos *et al.*, 2019) y orienta la toma de decisiones (Blanco y González López, 2010). Generalmente el docente es el principal responsable de todo el proceso evaluativo (Beltrán, 2021), el cual está influenciado por las disposiciones legales expresadas en los lineamientos curriculares exigidos por la institución educativa y por el Ministerio de Educación (Navarro y Gómez, 2019).

En los contextos escolares el profesorado emplea diversos métodos para evaluar el aprendizaje. Por un lado, identificamos prácticas ligadas a las nuevas tendencias en evaluación, como el empleo de proyectos, diarios, registros anecdóticos, portafolios, mapas conceptuales, demostraciones y exhibiciones, así como la evaluación por pares y la autoevaluación (Acar-Erdol y Yildizh, 2018; Gil Rojas, 2018; Nin y Acosta, 2020; Turpo, 2016). Por otro lado, existen otras más ligadas a las prácticas tradicionales, como las pruebas objetivas o los

exámenes, que requieren de una planificación previa del docente (Gil Rojas, 2018; Nin y Acosta, 2020; Turpo, 2016; Zambrano Díaz, 2014). Estas pruebas miden, sobre todo, los niveles bajos de la taxonomía de Bloom, como la comprensión o el conocimiento (Suah y Ong, 2012).

En cuanto al campo de las lenguas extranjeras en primaria, las prácticas evaluativas no distan mucho de lo que ya se ha encontrado en otras materias. Por ejemplo, Bazo y Peñate (2007) y Kirkgoz *et al.* (2017) mencionan que la evaluación está integrada a la malla curricular y que el profesorado emplea diversos métodos para evaluar los aprendizajes, como el diario, que consiste en una reflexión cotidiana por parte del estudiantado sobre sus aprendizajes; así como los ejercicios de producción oral a partir de un texto, los ejercicios de comprensión escrita con preguntas, el examen escrito u oral, los *quizzes*, el portafolio, las presentaciones orales y los proyectos. Kirkgoz *et al.* (2017) explican también que los exámenes escritos suelen contener ítems de completar, elección múltiple, relacionar por pares, falso o verdadero y de respuestas cortas, entre otros. Jones (2005) agrega que también se emplean tareas y trabajos en grupo para que el alumado pueda demostrar sus aprendizajes.

Para la educación secundaria, las prácticas evaluativas no se diferencian mucho de las de primaria, ya que lo tradicional coexiste con las nuevas alternativas en evaluación (Vlanti, 2012). Inbar-Lourie y Donitsa-Schmidt (2009) sostienen que la evaluación alternativa promueve el aprendizaje, pero tiene menos fiabilidad y validez que la evaluación tradicional. Burner (2015) agrega que la retroalimentación juega un papel importante en el aprendizaje del estudiantado. Ambomo (2019), Diop (2016), Kellermeier (2010), Öz (2014) y Vlanti (2012) plantean que las diferentes competencias lingüísticas son evaluadas de diversas maneras, por ejemplo: en la comprensión escrita se emplean generalmente textos en los cuales el estudiantado responde a preguntas relacionadas con la lectura realizada; en la

comprensión oral se usan documentos sonoros que responden a diversos ítems; la producción escrita es evaluada a través de la escritura de textos según el nivel del estudiantado; y la producción oral se evalúa a través de conversaciones, entrevistas, discusiones y presentaciones en las cuales se toman en cuenta criterios lingüísticos como gramática, vocabulario, sintaxis, fluidez y pronunciación; y criterios pragmáticos, como la claridad de la comunicación. Öz (2014) señala, además, que lo menos empleado es la rúbrica, la autoevaluación, la evaluación por pares, la observación y la dramatización.

En el caso del idioma francés, Dieudonné Kabore (2021) explica que hay prácticas evaluativas que a menudo se emplean en primaria, como la evaluación del trabajo cotidiano en clase, que no son comunes en secundaria, aunque cabe notar que las prácticas evaluativas utilizadas en inglés o español como lengua extranjera son similares para el caso del francés (Fernández Fraile, 1993; Kalapata Kwibe, 2014). Además, Noiroux (2016) señala que aparte de las cuatro macrocompetencias lingüísticas, también se evalúan los componentes de la lengua, como la gramática y el vocabulario.

Como síntesis, podemos decir que las prácticas evaluativas en una lengua extranjera son muy diversas, puesto que la evaluación tradicional, como puede ser la aplicación de un examen estandarizado con ítems que buscan medir solamente los conocimientos lingüísticos del estudiantado, coexiste con las nuevas alternativas de evaluación, como el portafolio, el proyecto y los mapas conceptuales, entre otros. La mayoría de las investigaciones encontradas trata sobre todo el caso del inglés; en el caso del francés no hay muchos estudios sobre esta temática en primaria y secundaria, y no existe algún tipo de investigación al respecto en el contexto costarricense.

Sabemos, además, que las prácticas evaluativas tienen un papel esencial en el proceso de aprendizaje. Conocer más acerca de esta temática en el contexto costarricense puede

aportar información pertinente para la toma de decisiones, para proponer capacitaciones al personal docente y, en general, para la mejora continua del sistema educativo. En síntesis, investigar sobre las prácticas evaluativas del profesorado de francés en primaria y secundaria puede contribuir a enriquecer y a ampliar los conocimientos sobre esta temática.

Nuestra investigación se propone como objetivo principal describir las prácticas evaluativas del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria en Costa Rica. Como objetivos específicos proponemos: identificar las concepciones de la evaluación del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria y documentar los métodos y los instrumentos de evaluación empleados por ellos.

CONCEPTO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS

El concepto de prácticas evaluativas ha sido explicado por diversos investigadores. Para esta investigación, las consideramos como actividades influenciadas por un enfoque concreto de la evaluación de los aprendizajes que son desarrolladas por el docente en clase (Isabel, 2000; Rust, 2002) a través de técnicas aprendidas formal o informalmente que son transmitidas de generación en generación (Dieudonné Kabore, 2021; Howe y Ménard, 1993; Ruiz-Primo y Furtak, 2007). Estas prácticas permiten recoger informaciones sobre el aprendizaje del estudiantado (Scallon, 2004); ofrecen información pertinente de estudiantes y docentes, administradores y dirigentes de los establecimientos (De Ketele, 1986; Genelot, 2019) y responden a las necesidades institucionales (Dieudonné Kabore, 2021).

PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN SEGÚN SCALLON (2004)

Según este autor, en la perspectiva tradicional de la evaluación el individuo responde a

preguntas breves o de elección múltiple y el instrumento privilegiado para evaluar los aprendizajes es el examen, cuyos ítems tienen un carácter artificial, abstracto o escolar. La evaluación y el aprendizaje tienen lugar en momentos distintos, de allí el interés por el resultado o el producto. Scallon (2004) indica que en este proceso se privilegia la observación factual y la objetividad; las condiciones de observación son absolutamente idénticas y uniformes para todos los individuos y existe poca comunicación entre el evaluador y el individuo evaluado. El estudiantado no evalúa sus trabajos, ya que son los docentes los principales responsables de hacerlo. Por último, con respecto al rendimiento, se considera solamente la dimensión cognitiva y la interpretación se fundamenta generalmente en la comparación entre individuos.

Scallon (2004) indica que en la nueva perspectiva de la evaluación el individuo resuelve problemas o tareas realistas, significativas e inspiradas en la vida cotidiana, lo que le exige construir una respuesta elaborada, como el caso de una producción o proponer una solución a un problema; de allí la existencia de una variedad de instrumentos para evaluar los aprendizajes, como el portafolio, la observación y los mapas conceptuales, entre otros, así como la existencia de criterios claros. El individuo evaluado puede formular comentarios y participar en su propia evaluación o en la de sus pares y el evaluador puede hacer preguntas para obtener la información necesaria (Scallon, 2004). La observación es contextualizada, lo cual permite observar al individuo en diferentes aspectos; por eso la evaluación está integrada al aprendizaje. Existe interés por aquello que el individuo sabe hacer, pero también sobre la manera en la cual lo hace, así como respecto del proceso utilizado y el progreso que ha hecho (Scallon, 2004). Por último, según este mismo autor, el juicio de valor explícito y documentado se considera como algo valioso.

METODOLOGÍA

Esta investigación es cuantitativa y descriptiva; su objetivo es examinar los datos de manera numérica (Ortiz Arellano, 2013) y describir los datos obtenidos (Argibay, 2009).

Contexto y participantes

El estudio se realizó en Costa Rica con docentes de francés de educación primaria y secundaria pública, privada y subvencionada. No se seleccionó a un centro educativo en particular, sino que se envió la invitación para participar en la investigación a todo el personal docente de francés como lengua extranjera en el país. Para realizar el reclutamiento de los participantes se contó con el apoyo de la asesoría nacional de primaria y de secundaria de francés del Ministerio de Educación en Costa Rica. En este país, el francés se imparte de manera opcional en primaria a partir de primero hasta sexto grado. Existen actualmente alrededor de 65 escuelas primarias en las cuales se ofrecen cinco lecciones de francés a la semana para población infantil de 7 a 12 años (Programa Estado de la Nación, 2017). En secundaria, el francés es una materia obligatoria en los colegios académicos; se imparten tres lecciones semanales de 40 minutos para séptimo, octavo y noveno año y en algunos centros se imparten también en décimo y décimo primer año.

En la investigación participaron 26 docentes de primaria y 58 de secundaria: 84 en total. Usamos un muestreo probabilístico aleatorio simple. En Costa Rica existen 750 docentes de francés en secundaria y 65 docentes en primaria. Los participantes de secundaria representan 7.73 por ciento del total del profesorado de francés en el país, y para el caso de primaria, la participación representa 40 por ciento del total.

En este artículo, cada respuesta se representará como P y un número, por ejemplo, el participante 1 se representará como P1 y así sucesivamente hasta llegar a P84.

Tabla 1. Información sociodemográfica de la población participante

Información sociodemográfica	%	N
1. Sexo		
Femenino	71.4	60
Masculino	28.6	24
2. Rango de edad		
20 a 30 años	26.2	22
31 a 40 años	45.2	38
41 a 50 años	21.4	18
51 o más	7.2	6
3. Área de trabajo		
Gran área metropolitana	82.1	69
Fuera del área metropolitana	17.9	15
4. Experiencia laboral		
1 a 10 años	45.2	38
11 a 20 años	41.7	35
21 a 30 años	13.1	11
5. Formación académica		
No posee diploma universitario	4.7	4
Bachillerato universitario	34.5	29
Licenciatura	54.8	46
Maestría	6	5
6. Tipo de institución de trabajo		
Centro público	83.3	70
Centro privado	10.7	9
Centro subvencionado	6	5

Fuente: elaboración propia.

Proceso e instrumento de recolección de datos

La recolección de los datos se realizó en varias etapas. En el segundo semestre del 2019 adaptamos el instrumento de la investigación de Blais y Laurier (1997) para la evaluación de una lengua extranjera. El instrumento es un cuestionario de 100 preguntas abiertas sobre la concepción de la evaluación, y cerradas sobre la instrumentación y los métodos usados por el docente en sus prácticas evaluativas, además de incluir preguntas sobre la percepción y las creencias que tiene el docente sobre

la evaluación. Una parte de las preguntas cerradas requerían la elección de una opción a partir de una lista y el resto se formularon con una escala de Likert.

El cuestionario está dividido en cuatro secciones: información sociodemográfica de los participantes; instrumentación, tipología de ítems y métodos de evaluación; prácticas evaluativas, percepciones y creencias sobre la evaluación; y manera de ofrecer la retroalimentación al estudiantado. En esta investigación no presentamos los resultados acerca de las creencias del profesorado, misma que será objeto de otro artículo.

El mes de agosto del 2019 se llevó a cabo una primera validación del instrumento por tres personas expertas en evaluación para garantizar la claridad de las preguntas y se realizaron las modificaciones propuestas. En noviembre del 2019 solicitamos a cinco docentes contestar el cuestionario para una segunda validación y en el mes de diciembre realizamos nuevas modificaciones al instrumento.

Durante los meses de enero y febrero del 2020 enviamos un correo de invitación a los docentes con el consentimiento informado para que aceptaran participar en la investigación. Debido a la pandemia por COVID-19, tomamos la decisión de aplicar el instrumento en línea y enviar el enlace a las personas que aceptaron participar en la investigación. El mes de abril de ese año enviamos el enlace a un primer grupo de docentes y lo volvimos a enviar durante los meses de mayo, junio y julio. Finalmente, en el mes de agosto de 2020 logramos obtener 84 respuestas.

Procedimiento del análisis de la información

Las categorías que utilizamos para clasificar la información obtenida para la pregunta abierta sobre conceptualización de la evaluación fueron: medición de conocimientos, proceso continuo de recolección de información, asignación de una nota y verificación de la enseñanza.

En el caso de las preguntas cerradas, la información se clasificó de la siguiente manera: métodos e instrumentos de evaluación; tipología de ítems empleada; tipología de la retroalimentación; instrumentación empleada para la producción escrita y oral; componentes de la lengua y caracterización de los documentos para la comprensión escrita y oral.

Existe también un apartado sobre las prácticas evaluativas empleadas por el personal docente entrevistado, con enunciados en los cuales debía escoger una opción a través de una escala de Likert. La información obtenida se presentó mediante porcentajes. Se trabajó solamente con los resultados de manera descriptiva y porcentual, ya que las variables de sexo, lugar de trabajo, nivel de enseñanza, experiencia laboral y formación académica no ofrecían información significativa para un análisis inferencial de los datos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como resultados principales obtuvimos que 70.2 por ciento (N=59) piensa que la evaluación representa la medición de los conocimientos o de las habilidades de los estudiantes para valorar si han logrado cumplir con los objetivos de aprendizaje o para verificar lo aprendido. Por ejemplo, encontramos las siguientes respuestas: “evaluar el conocimiento adquirido por el estudiante en clases” (P3); “medir los conocimientos que los estudiantes han logrado” (P7); “es la obtención de evidencias para determinar el grado [de] conocimiento o avance de una habilidad, tema o destreza” (P8); “es la medición del aprendizaje, puede ser cualitativa o cuantitativa” (P44); “evaluar es asignar un valor numérico o una descripción al desempeño o producto de un estudiante” (P62); “comprobación de conocimiento a partir de distintas estrategias” (P64); “nos permite medir los niveles de adquisición de los aprendizajes esperados y la eficiencia de los métodos de enseñanza utilizados” (P75).

De acuerdo con estas percepciones, para los docentes entrevistados la evaluación es una forma de medición cuyo fin es la valoración del producto o del resultado y se ubica bajo la perspectiva tradicional de la evaluación, como lo indica Scallon (2004). Además, estos resultados coinciden con los de otros estudios como el de Blanco y González López (2010) y Gómez Vahos *et al.* (2019), quienes mencionan que la evaluación en primaria y secundaria es una forma de verificación de los conocimientos adquiridos por el estudiantado.

El 25 por ciento (N=21) señala que la evaluación es un proceso continuo de recolección de información para evidenciar los aprendizajes adquiridos por el alumnado para la toma de decisiones y la emisión de un juicio de valor, como se aprecia en las siguientes respuestas: “es el proceso en el que se recolecta información, analiza y procesa para la toma de decisiones” (P56); “es un proceso continuo, a través del cual es posible observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su desempeño... evaluar es tomar decisiones que contribuyan a mejorar el proceso” (P63); “la evaluación es un proceso durante el cual se logran observar, medir habilidades... se recopila información para emitir un juicio” (P81). Para Scallon (2004), el proceso continuo de recolección de información cuyo fin es ayudar al estudiantado a progresar corresponde a la perspectiva nueva en evaluación, que tiene como objetivo primordial la documentación del proceso de aprendizaje del estudiantado.

Con respecto a las modalidades de evaluación, las que fueron mayormente citadas por el personal docente fueron: el trabajo cotidiano, las tareas, los ejercicios de comprensión oral y escrita y el examen escrito. En cuanto a las menos señaladas tenemos: el informe de lecturas, el trabajo de investigación y el portafolio, como se muestra en la Tabla 2.

Nuestros resultados se asemejan a los de otras investigaciones como la de Ambomo (2019), Gil Rojas (2018), Kirkgoz *et al.* (2017), Nin y Acosta (2020), quienes sostienen que en

lenguas extranjeras se emplean diversos métodos para evaluar las competencias lingüísticas, y que estos métodos están relacionados muchas veces con la perspectiva tradicional de la evaluación; sin embargo, afirman, también existen algunos casos en los cuales se usan alternativas nuevas en la evaluación. Además, como lo señala Vlanti (2012), las prácticas evaluativas tradicionales coexisten con las no tradicionales. Es por eso que en nuestra investigación identificamos que el profesorado también emplea estas nuevas modalidades de evaluación en sus prácticas.

Tabla 2. Modalidades de evaluación

Modalidades de evaluación	No		Sí	
	%	N	%	N
Tareas	7.1	6	92.9	78
Trabajo en clase	1.2	1	98.8	83
Examen escrito parcial	16.6	14	83.3	70
Examen escrito final	42.9	36	57.1	48
Examen oral parcial	22.6	19	77.4	65
Examen oral final	57.1	48	42.9	36
Exposición	22.6	19	77.4	65
Trabajo de investigación	75.9	63	24.1	21
Proyecto	62	52	38	32
Comprensión oral	8.3	7	91.7	77
Comprensión escrita	16.7	14	83.3	70
Lectura en voz alta	46.4	39	53.6	45
Quiz de vocabulario	62	52	38	32
Quiz de gramática	44	37	56	47
Dictado	60	50	40	34
Juegos de roles	23.8	20	76.2	64
Redacción	46.4	39	53.6	45
Informe de lecturas	85.7	72	14.3	12
Portafolio	67.8	57	32.2	27

Fuente: elaboración propia.

Encontramos, además, que el trabajo cotidiano en clase es una práctica empleada por casi la totalidad del profesorado, fenómeno que no fue identificado en otras investigaciones. Esta situación se debe, sobre todo, a lo que establece el Reglamento de Evaluación de

los Aprendizajes del Ministerio de Educación de Costa Rica, que propone un puntaje para este tipo de trabajo. Por lo tanto, vemos que las disposiciones legales de los lineamientos institucionales y contextuales influyen en el proceso evaluativo, como mencionan Navarro y Gómez (2019).

El profesorado en francés emplea a menudo, en sus exámenes escritos, ítems de respuesta corta, de relacionar por pares, de elección múltiple y de desarrollo, como muestra la Tabla 3. Los tres primeros tipos de ejercicios se ubican en los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom, según Krathwohl (2002). Esto coincide con la investigación de Suah y Ong (2012), quienes sostienen que este tipo de ejercicios está ligado, sobre todo, a los niveles inferiores de la taxonomía, ya que se sitúa en la comprensión y en el conocimiento de la lengua. Además, según Scallon (2004), este tipo de ítems está relacionado principalmente con la perspectiva tradicional de la evaluación y se caracteriza por su artificialidad.

Tabla 3. Tipo de ítem en el examen

Tipo de ítem en el examen	No		Sí	
	%	N	%	N
Falso y verdadero	89.3	75	10.7	9
Preguntas de elección múltiple	13.1	11	86.9	73
Relacionar por pares (emparejamiento)	10.7	9	89.3	75
Completar	21.4	18	78.6	66
Respuesta corta	4.8	4	95.2	80
Desarrollo	13.1	11	86.9	73
Identificación de imágenes	10.7	9	89.3	75
Mapas conceptuales	96.4	81	3.6	3
Redacción a partir de imágenes	47.6	40	52.4	44
Redacción a partir de un tema	52.4	44	47.6	40
Redacción de oraciones	20.2	17	79.8	67

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de las composiciones en el examen, 83.4 por ciento (N=70) señala que usa algún tipo de instrumento para evaluarlas y 16.6 por ciento (N=14) no emplea ninguno. De las personas que mencionaron su uso, 6 por ciento (N=5) emplea una lista de cotejo, 28.6 por ciento (N=24) usa una rúbrica de evaluación y 48.8 por ciento (N=41) utiliza una escala uniforme. Con estos resultados observamos que el personal docente generalmente usa un instrumento para evaluar las producciones escritas de sus estudiantes durante el examen; sin embargo, una gran mayoría prefiere la utilización de una escala uniforme. Uno de los mayores inconvenientes de este tipo de instrumento es la ausencia de descripción de cada una de las escalas, lo que genera una interpretación muy subjetiva que no garantiza la objetividad de la evaluación, puesto que ésta puede variar de un evaluador a otro (Durand y Chouinard, 2012; Côté, 2014). Los criterios que los entrevistados toman en consideración para evaluar la redacción son representados en la Tabla 4:

Tabla 4. Criterios de evaluación en la producción escrita

Criterios	%	N
Gramática	40.5	34
Léxico	37	31
Respeto a las instrucciones	22.6	19
Oraciones completas	21.4	18
Ortografía	17.8	15
Coherencia de las ideas	16.7	14
Conjugación	15.5	13
Puntuación	9.5	8
Coherencia de las oraciones	8.3	7
Cantidad de palabras	7.1	6
Pertinencia de las ideas	6	5
Dominio del tema	4.7	4
Sentido de la oración	1.2	1
Conectores	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

Esta situación refleja, sobre todo, la importancia que el profesorado concede a los criterios lingüísticos con respecto a los pragmáticos. Desde esta perspectiva, percibimos un interés especial de este grupo de docentes por el enfoque de escribir para aprender la lengua en términos de Manchón (2011), quien sostiene que la escritura promueve el aprendizaje de una lengua en tanto que ayuda al estudiantado a desarrollar sus competencias lingüísticas.

En cuanto al examen oral, el ejercicio que emplea la gran mayoría de los/las participantes en el estudio es el de preguntas de respuesta corta, y el menos usado es el de preguntas de desarrollo, como se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5. Tipo de ítem para un examen oral

Tipo de ítem en el examen	No		Sí	
	%	N	%	N
Preguntas de respuesta corta	20.2	17	79.8	67
Preguntas de desarrollo	72.6	61	27.4	23
Descripción de imágenes	29.8	25	70.2	59
Juego de roles	35.7	30	64.3	54
Otro	34.5	29	65.5	55

Fuente: elaboración propia.

Para el examen oral, 81 por ciento (N=68) emplea un instrumento de evaluación, 13 por ciento (N=11) no utiliza ninguno y 6 por ciento (N=5) no respondió la pregunta. De las personas que respondieron que usan un instrumento de evaluación, 52.4 por ciento (N=44) utiliza una escala uniforme, 26.2 por ciento (N=22) emplea una rúbrica y 2.4 por ciento (N=2) usa una lista de cotejo. Como en el caso de la producción escrita, la instrumentación empleada por la mayoría de los docentes no garantiza la objetividad en la evaluación.

Los criterios lingüísticos que se toman en consideración para evaluar la producción oral son los siguientes:

Tabla 6. Criterios lingüísticos para la evaluación de la producción oral

Criterios lingüísticos	%	N
Pronunciación	47.6	40
Vocabulario	37	31
Fluidez	19	16
Gramática	17.8	15
Oraciones completas	15.5	13
Sintaxis de la oración	9.5	8
Dicción y tono de voz	6	5
Entonación	6	5
Utilización de conectores	3.6	3
Transiciones de una oración a otra	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

Como criterios pragmáticos, el profesorado considera los siguientes:

Tabla 7. Criterios pragmáticos para la evaluación de la producción oral

Criterios pragmáticos	%	N
Relación con el tema	19	16
Coherencia de ideas	13.1	11
Comprensión de la pregunta	6	5
Comprensión de la instrucción	4.7	4
Organización de las ideas	4.7	4
Conocimiento del tema	3.6	3
Respuesta completa	3.6	3
Comunicación gestual	2.4	2
Claridad	1.2	1
Espontaneidad	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

De nuevo, observamos, como lo establecieron Kellermeier (2010) y Vlanti (2012) en sus investigaciones, que para los docentes del estudio los criterios lingüísticos tienen más relevancia que los pragmáticos.

En cuanto a la comprensión oral, los docentes usan los siguientes documentos, ilustrados en la Tabla 8:

Tabla 8. Documentos empleados en la comprensión oral

Documentos para la comprensión oral	%	N
Audios de libros o de métodos	38.1	32
Diálogos	35.7	30
Videos de Youtube o de TV5	31	26
Canciones	29.7	25
Audios grabados por colegas o estudiantes	15.4	13
Anuncios publicitarios	7.1	6
Audios de Internet	6	5
Emisiones radiofónicas	6	5
Podcast	4.7	4
Fábulas o cuentos	4.7	4
Mensajes	4.7	4
Extractos o sinopsis de películas o películas	3.6	3
Audios de pronunciación de palabras	2.4	2
Dictados	2.4	2
Entrevistas	1.2	1
Lecturas	1.2	1
Monólogos	1.2	1
Documentales	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos resultados podemos decir que el personal docente emplea, sobre todo, documentos sonoros pedagógicos, puesto que son comprensiones que aparecen ya adaptadas en los manuales de clase. Para la duración de los documentos sonoros, 34.7 por ciento (N=30) de los docentes usa comprensiones orales que duran entre 30 segundos y 1 minuto y medio, 37.4 por ciento (N=37) emplea grabaciones de 1 minuto y medio a 3 minutos, 10.7 por ciento (N=9) usa documentos sonoros de 3 a 6 minutos y 8 no respondieron.

En la Tabla 9 se presenta la cantidad de veces que el profesorado repite el texto para evaluar la comprensión oral durante el periodo de evaluación.

Tabla 9. Cantidad de veces para escuchar la comprensión oral

Cantidad de veces	%	N
Una vez	2.4	2
Dos veces	6	5
Tres veces	60.7	51
Cuatro o más veces	19	16
No respondieron	12	10

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, la mayoría del profesorado permite escuchar tres veces la lectura de los textos, puesto que la primera escucha permite al alumno formular hipótesis; la segunda le ayuda a verificar lo que escuchó y la tercera le permite confirmar y revisar lo que ha comprendido (Bensemicha, 2012; Robert, 2008). Esto está relacionado, sobre todo, con estudiantes que están ubicados en los niveles principiantes e intermedios de una lengua, y también cuando se trata de documentos sonoros que tienen una duración de cero a dos minutos en los cuales el estudiantado responde a una serie de preguntas formuladas previamente.

En cuanto a la comprensión escrita, los docentes emplean lo siguiente (Tabla 10):

Tabla 10. Documentos empleados en la comprensión escrita

Documentos usados en la comprensión escrita	%	N
Documentos de los manuales	19	16
Artículos de periódicos	17.8	15
Diálogos	14.3	12
Artículos de Internet	13.1	11
Anuncios publicitarios	12	10
Documentos cortos	7.1	6
Cuentos	7.1	6
Extractos de libros	6	5

Tabla 10. Documentos empleados en la comprensión escrita (continuación)

Documentos usados en la comprensión escrita	%	N
Carteles o afiches	6	5
Artículos de revista	6	5
Textos	6	5
Letras de canciones	6	5
Tiras cómicas	4.7	4
Poemas	3.6	3
Imágenes	3.6	3
Textos creados por docentes	3.6	3
Cartas	2.4	2
Recetas	2.4	2
Invitaciones	2.4	2
Tarjetas postales	1.2	1
Formularios	1.2	1
Correos electrónicos	1.2	1
Mensajes de texto	1.2	1
Blogs	1.2	1
Diagnósticos médicos	1.2	1
Brochures	1.2	1
Reseñas	1.2	1
Reportes	1.2	1
Exámenes viejos de bachillerato	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los tipos de documentos empleados para la comprensión escrita percibimos que los docentes utilizan una gran variedad de éstos, tanto originales, es decir, aquéllos que no han sido modificados por la persona docente, como aquéllos elaborados con fines pedagógicos.

En cuanto al tiempo que dedica el profesorado para preparar las actividades de evaluación durante el trimestre, esto se muestra en la Tabla 11:

Tabla 11. Tiempo dedicado a la preparación de actividades evaluativas

Tiempo de preparación	%	N
Entre 1 y 10 horas	14.3	12
Entre 11 y 20 horas	22.6	19
Entre 21 y 30 horas	14.3	12
Entre 31 y 40 horas	9.5	8
41 y más	34.5	29
No respondieron	4.7	4

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tiempo dedicado a la corrección de las actividades de evaluación, ver Tabla 12:

Tabla 12. Tiempo dedicado a la corrección de actividades evaluativas

Tiempo dedicado a corrección	%	N
Entre 1 y 10 horas	12	10
Entre 11 y 20 horas	12	10
Entre 21 y 30 horas	16.7	14
Entre 31 y 40 horas	12	10
41 horas o más	33.4	28
No respondieron	14.3	12

Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre el tiempo dedicado por los docentes a la corrección y a la preparación de sus actividades evaluativas coinciden con lo reportado por Genetot (2019) y Suah y Ong (2012), quienes afirman que el profesorado dedica entre 10 y 50 por ciento de su jornada laboral a las actividades evaluativas.

Con respecto a las habilidades evaluadas según la taxonomía de Bloom (1969), los resultados de la Tabla 13 muestran que el nivel de comprensión es lo más evaluado por los docentes que participaron en la investigación, puesto que 93 por ciento indica que sus preguntas de examen suponen siempre o a menudo la comprensión de los contenidos. Esto ya había sido reportado por Suah y Ong (2012), quienes señalan que en primaria y secundaria se suelen evaluar los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom. En cambio, el nivel de conocimiento y de síntesis son los menos recurridos por el personal docente de francés, como se refleja en la Tabla 13.

Tabla 13. Habilidades evaluadas según la taxonomía de Bloom (1969)

Enunciado	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
7. Mis preguntas del examen implican la memorización de los contenidos del curso	7.1	6	45.2	38	32.1	27	15.5	13
8. Mis preguntas del examen suponen la comprensión de los contenidos del curso	62	52	31	26	2.4	2	4.6	4
9. Mis preguntas del examen implican la capacidad de análisis del estudiante	33.3	28	44	37	14.3	12	8.4	7
10. Mis preguntas del examen implican la habilidad de resolución de problemas del estudiante	20.2	17	40.5	34	20.2	17	19.5	16
11. Mis preguntas del examen exigen que el estudiante utilice su espíritu crítico	21.4	18	29.8	25	33.3	28	15.5	13
12. Mis preguntas del examen exigen al estudiante realizar un trabajo de producción	33.3	28	41.7	35	12	10	13	11

Fuente: elaboración propia.

Nota: la numeración en la primera columna corresponde a las preguntas del cuestionario.

Sobre la manera en la cual el personal docente elabora la evaluación, identificamos que todos los participantes (N=84) se basan siempre —o a menudo— en los objetivos del curso. Una gran mayoría indica también que se basa en el manual utilizado en el curso (84.6 por ciento, N=71) o en las explicaciones dadas en la clase (89.3 por ciento, N=75) para preparar su evaluación. Este aspecto es una condición esencial para validar los instrumentos de evaluación, como lo indican Laurier y Blais (1997) en su investigación. Solamente 26.2 por ciento (N=22) elabora siempre o a menudo sus exámenes a partir de un banco de preguntas ya existente.

En cuanto a la participación de colegas en la evaluación, encontramos que para este grupo de docentes la evaluación generalmente es vivida como una actividad individual, porque la gran mayoría recurre raras veces o nunca a la ayuda de sus colegas para la creación de sus evaluaciones, para contar con su opinión acerca de las preguntas de su examen, para pedir opinión sobre la corrección de los trabajos del

alumnado o para ayudar como jurado en un examen oral, como se muestra en la Tabla 14. Esta situación también fue identificada por Beltrán (2021), quien encontró que cada docente tiene siempre la responsabilidad de todo el proceso evaluativo. De esta manera, los resultados de nuestra investigación no distan mucho de los otros estudios sobre esta temática.

Otros resultados muestran, además, que es difícil garantizar la fiabilidad de la evaluación, sobre todo cuando se trata de la aplicación de un examen oral o la corrección de trabajos de producción escrita, puesto que el resultado obtenido por el estudiante se basa en la opinión de una sola persona, y no se apoya en una doble corrección o una segunda opinión. Esta situación es inquietante, sobre todo cuando el cuerpo docente no emplea ningún tipo de instrumento para evaluar estas actividades o cuando emplea una escala uniforme en la cual no existe una descripción detallada de cada criterio.

Tabla 14. La participación de colegas en la evaluación

Enunciado	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
2. Mis colegas participan en la creación de mis evaluaciones	1.2	1	11.9	10	26.2	22	60.7	51
6. Muestro las preguntas de mi examen a mis colegas para conocer sus opiniones	6	5	17.8	15	34.5	29	41.7	35
25. Durante la corrección de los trabajos pido la opinión de un colega	4.7	4	11.9	10	31	26	52.4	44
26. Aplico los exámenes orales con un jurado	2.4	2	8.4	7	11.9	10	77.4	65
27. Aplico los exámenes orales solo o sola	64.3	54	23.8	20	2.4	2	9.5	8

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la explicación de las indicaciones, casi la totalidad del profesorado explica siempre o a menudo las indicaciones o los criterios de la evaluación, sea de manera oral o escrita, como se puede ver en la Tabla 15. Las explicaciones de las indicaciones o de los criterios con base en los cuales se evalúa son muy importantes, puesto que ayudan al estudiante a prepararse, a priorizar su aprendizaje

para la evaluación, a centrar su revisión en los contenidos que debe de tomar en cuenta a la hora de prepararse para una evaluación y a tener claridad sobre lo que se va a evaluar.

Cuando se trata de ejercicios de ítems de elección múltiple, de falso o verdadero, de respuesta corta o de relacionar por pares es fácil aplicar una corrección objetiva; sin embargo, en el caso de la evaluación de producción

Tabla 15. Explicación de las indicaciones

Enunciando	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
15. Antes de proceder a realizar una evaluación explico oralmente al estudiante lo que tiene que hacer	78.6	66	15.5	13	3.5	3	2.4	2
16. Antes de proceder a realizar una evaluación explico por escrito al estudiante lo que tiene que hacer	58.3	49	22.6	19	14.3	12	4.8	4
17. Antes de proceder a realizar una evaluación informo oralmente al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo	66.6	56	26.2	22	6	5	1.2	1
18. Antes de proceder a realizar una evaluación informo por escrito al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo	65.5	55	22.6	19	7.1	6	4.8	4
19. Antes de proceder a realizar una evaluación informo oralmente al estudiante sobre los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación	71.4	60	19.1	16	6	5	3.5	3
20. Antes de proceder a realizar una evaluación informo por escrito al estudiante los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación	72.6	61	14.3	12	7.1	6	6	5

Fuente: elaboración propia.

escrita o de producción oral, en la cual el estudiantado debe movilizar una serie de competencias y de recursos internos y externos, es esencial contar con criterios de evaluación y usar una buena instrumentación para apoyar la decisión y atribuir una nota. Es necesario que el personal docente se apoye en criterios determinados previamente para llevar a cabo una corrección analítica (Durand y Chouinard, 2012; Laurier y Blais, 1997).

En el caso de los docentes entrevistados, identificamos que la gran mayoría utiliza

siempre, o a menudo, criterios determinados previamente para evaluar las producciones escritas y orales, como se ejemplifica en la Tabla 16; sin embargo, llama la atención también que, dentro de sus prácticas, un grupo importante basa su corrección en una impresión general de la producción oral y escrita. Esta situación provoca ciertos sesgos en la corrección, puesto que no existen criterios establecidos previamente ni una instrumentación sólida que permita al profesorado justificar su decisión o la nota que le otorga al estudiante.

Tabla 16. Modo de corrección

Enunciando	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
21. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de criterios determinados previamente	71.4	60	19.1	16	3.5	3	6	5
22. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de una impresión general después de la primera lectura	14.3	12	25	21	20.2	17	40.5	34
23. Corrijo el examen oral a partir de criterios determinados previamente	71.4	60	13.1	11	4.8	4	10.7	9
24. Corrijo el examen oral según mi impresión general	14.3	12	15.5	13	23.8	20	46.4	39
28. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los trabajos	2.4	2	6	5	8.3	7	83.3	70
29. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los exámenes	1.2	1	3.5	3	9.6	8	85.7	72

Fuente: elaboración propia.

Encontramos también que casi la totalidad del profesorado nunca, o casi nunca recurre a los servicios de un corrector para corregir los trabajos o los exámenes. Esta situación no es de sorprender pues, como señalamos anteriormente, la evaluación es más que todo una actividad individual. Además, como afirma Beltrán (2021), la responsabilidad de la evaluación recae, sobre todo, en el docente.

Es importante mencionar también que, según los resultados encontrados, el personal docente toma en consideración la calidad del francés, la asistencia y la participación en clase para otorgar puntos en la evaluación. En cambio, para la gran mayoría de ellos, aspectos como el esfuerzo (70.3 por ciento, N=59) y el comportamiento (82 por ciento, N=69) no tienen tanta importancia para otorgar puntos.

En cuanto a la escala de notación y de aprobación del curso, encontramos que para una gran mayoría del personal docente, el resultado es representado por medio de un porcentaje (77.3 por ciento, N=65), pero llama la atención también que 39.3 por ciento (N=33) presenta siempre o a menudo el resultado por

medio de una apreciación general. Además, observamos que, para la mayoría de docentes, el alumnado nunca o raras veces (59.6 por ciento, N=50) reprueba su curso, aunque también afirman que no aprueban a malos estudiantes (59.6 por ciento, N=50), incluso si realizaron algún esfuerzo.

Por último, con respecto a las técnicas de retroalimentación, en la Tabla 17 se puede apreciar que los docentes emplean, sobre todo, la retroalimentación oral colectiva; sin embargo, también utilizan otras formas de retroalimentación, como la oral individual, escrita individual en el trabajo o en la pizarra y la corrección de errores en el trabajo. Además, apreciamos que el profesorado ofrece retroalimentación tanto al inicio como al final de la clase. Como lo menciona Burner (2015) en su investigación, la retroalimentación tiene un rol esencial en el aprendizaje, ya que ofrece al estudiante información valiosa para ayudarlo a mejorar y a comprender sus errores. De esta manera, vemos que, en este grupo de docentes, la retroalimentación está integrada en el proceso evaluativo.

Tabla 17. Técnica de retroalimentación

Enunciado	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
39. Ofrezco una retroalimentación oral de manera colectiva para los trabajos	54.8	46	34.5	29	4.7	4	6	5
40. Ofrezco una retroalimentación oral de manera individual para los trabajos	35.7	30	44	37	10.8	9	9.5	8
41. Ofrezco una retroalimentación escrita de manera individual para los trabajos	39.3	33	39.3	33	14.3	12	7.1	6
42. Ofrezco una retroalimentación escrita en la pizarra para los trabajos	44	37	34.5	29	9.5	8	12	10
43. La retroalimentación que ofrezco es una corrección del error en el trabajo de mis estudiantes	32.2	27	40.5	34	15.5	13	10.8	9
44. La retroalimentación que ofrezco se da generalmente al inicio de cada clase	14.4	12	41.6	35	26.2	22	17.8	15
45. La retroalimentación que ofrezco se da generalmente al final de cada clase	20.2	17	46.5	39	20.2	17	13.1	11

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo principal de esta investigación, formulado como: “describir las prácticas evaluativas del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria”, encontramos que la gran mayoría del profesorado tiene una concepción de la evaluación como medición y verificación de los conocimientos adquiridos durante el curso. Esto refleja la perspectiva tradicional del concepto, en el sentido de que evaluación y aprendizaje no se consideran como interrelacionados, sino que suceden en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las prácticas evaluativas presentes en este grupo de docentes, vemos que el trabajo cotidiano, los ejercicios de comprensión, las tareas y el examen son las modalidades más empleadas. Esto muestra, una vez más, que sus prácticas tienen relación con su concepción tradicional de la evaluación. Además, los ítems más empleados en los exámenes escritos son las preguntas de elección múltiple, el emparejamiento, los ejercicios de completar, la respuesta corta y el desarrollo.

Esta situación refleja, sobre todo, el interés del profesorado por evaluar los niveles de conocimiento y de comprensión según la taxonomía de Bloom (1969). De nuevo, estas prácticas son un claro ejemplo de la perspectiva tradicional en la evaluación de Scallon (2004). Es importante señalar también que el profesorado generalmente emplea una escala uniforme para evaluar los ejercicios de producción oral u escrita. Este tipo de instrumento, como mencionamos anteriormente, no refleja la objetividad de la evaluación, ya que no existe una descripción detallada de cada uno de los niveles de competencia. Con respeto a las

competencias de la comprensión oral y escrita, observamos que el profesorado emplea diferentes tipos de documentos para evaluar a sus estudiantes, tanto los que tienen fines pedagógicos como los que no se elaboran con esa intención.

Cabe señalar también que el cuerpo docente suele trabajar de manera individual a la hora de crear y de corregir sus evaluaciones; se basa en los contenidos trabajados en clase para realizar sus evaluaciones; informa al alumnado sobre los contenidos y los criterios que tomará en cuenta para evaluar y otorga puntos por la calidad del francés, la asistencia y la participación en clase. Además, identificamos que este grupo de docentes emplea diversas técnicas de retroalimentación, pero la que emplea más a menudo es la retroalimentación colectiva oral. Esta retroalimentación ocurre al inicio o al final de la clase.

A pesar de que esta investigación es de tipo cuantitativo, no podemos realizar una generalización de los resultados, puesto que no se logró contar con la participación de un grupo importante de docentes, sino solamente con 10.3 por ciento del total del profesorado de francés (N=815) en Costa Rica, de educación primaria y secundaria. Esta situación se debió, sobre todo, a que el cuestionario se aplicó en línea durante el contexto de la pandemia de COVID-19 y no pudimos visitar las distintas regiones para recolectar los datos. En el momento de la aplicación del cuestionario, además, el personal docente se encontraba en el periodo de adaptación de su curso a la virtualidad o en la creación de materiales para impartir sus cursos a distancia. Todas ellas fueron importantes limitantes que enfrentamos para recolectar información de la población docente acerca de sus prácticas evaluativas.

REFERENCIAS

- ACAR-Erdol, Tuba y Hülya Yildizh (2018), "Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey", *International Journal of Instruction*, vol. 11, núm. 2, pp. 587-602. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- AFANASSIEVA, Olga (2015), *Prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras del programa de licenciatura en lenguas extranjeras, inglés-francés, de la Universidad del Valle*, Tesis de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Santiago de Cali, Universidad del Valle.
- AMBOMO, Marie Noël (2019), *La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso de la enseñanza del español en Camerún*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Lleida (España).
- ARGIBAY, Juan Carlos (2009), "Muestra en investigación cuantitativa", *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 13, núm. 1, pp. 13-29, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf> (consulta: 6 de enero de 2021).
- ARIAS, Clara Inés y Liliana María Maturana (2005), "Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas", *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 10, núm. 16, pp. 63-91, en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/3051> (consulta: 11 de noviembre de 2020).
- ARIAS, Clara Inés, Liliana María Maturana y María Isabel Restrepo (2012), "Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas", *Lenguaje*, vol. 40, núm. 1, pp. 99-126, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100005&script=sci_abstract&tlng=es (consulta: 12 de noviembre de 2020).
- BAZO, Plácido y Marcos Peñate (2007), "Evaluating a Foreign Language in Primary Education", *Glosas Didácticas*, vol. 4, núm. 16, pp. 66-73, en: <https://um.es/glosasdidacticas/gd16/07bazoypenate.pdf> (consulta: 6 de junio de 2022).
- BELTRÁN Buelvas, Katia Milena (2021), "Prácticas evaluativas de los docentes para la formación en competencias en básica primaria: discusión desde los fundamentos teóricos", *Revista Multidisciplinaria Ciencia Latina*, vol. 5, núm. 1, pp. 3247-3258. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.529
- BENSEMICH, Chahira (2012), *La compréhension de l'orale au collège*, Tesis de Maestría, Oran (Argelia), Universidad de Oran.
- BLAIS, Jean-Guy y Michel Laurier (1997), *L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans ses écoles affiliées*, Montreal, Université de Montreal.
- BLANCO Loro, María Eugenia e Ignacio González López (2010), "Prácticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente", *Bordón*, vol. 62, núm. 1, pp. 29-47, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29094/15522> (consulta: 15 de mayo de 2022).
- BLOOM, Benjamin (1969), "Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation", en Ralph W. Tyler (ed.), *Educational Evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 26-50.
- BURNER, Tony (2015), "Formative Assessment of Writing in English as a Foreign Language", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, núm. 6, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066430>
- CÔTÉ, France (2014), *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: Guide d'élaboration et exemples de grille*, Quebec, Presses de l'Université du Québec.
- DE KETELE, Jean-Marie (1986), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck Université.
- DIEUDONNÉ Kabore, Noaga (2021), *Les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative: qu'en est-il dans les politiques évaluatives à l'enseignement primaire, postprimaire et secondaire au Burkina Faso*, Tesis de Maestría, Quebec, Université de Laval.
- DIOP, Papa Mamour (2016), "Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del bachillerato", *Lenguaje y Textos*, vol. 1, núm. 44, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6629>
- DURAND, Micheline-Joanne y Roch Chouinard (2012), *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Quebec, Marcel Didier.
- FERNÁNDEZ Fraile, María Eugenia (1993), "Evaluación y aprendizaje del francés-lengua extranjera", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 18, pp. 214-253, en: <https://dialnet.unirioja.es> (consulta: 15 de junio de 2022).
- GENELOT, Sophie (2019), *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*, París, IREDU.
- GIL Rojas, Joan Saúl (2018), "Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica", *Enunciación*, vol. 23, núm. 1, pp. 56-72. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.12363>.
- GÓMEZ Vahos, Luz Estela, Luz Enid Muriel Muñoz y David Alberto Londoño-Vásquez (2019), "Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de

- aprendizajes significativos”, *Revista Aletheia*, vol. 11, núm. 1, pp. 37-68, en: <https://scielo.org.co/pdf/aleth/v11n1/2145-0366-aleth-11-01-37.pdf> (consulta: 14 de junio de 2022).
- HOWE, Robert y Louise Ménard (1993), *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Montreal, Collège Montmorency.
- INBAR-LOURIE, Ofra y Smadar Donitsa-Schmidt (2009), “Exploring Classroom Assessment Practices: The case of teachers of English as a foreign language”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 16, núm. 2, pp. 185-204. DOI: <https://doi.org/10.1080/09695940903075958>
- ISABEL, Béatrice (2000), *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*, Tesis de Doctorado, Montreal, Universidad de Quebec en Montreal.
- JONES, Jane (2005), “Developing Effective Formative Assessment Practices in the Primary Modern Foreign Language (MFL) Classroom”, *Encuentro*, vol. 15, núm. 1, pp. 39-47, en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58901997.pdf> (consulta: 12 de junio de 2022).
- KALAPATA Kwibe, Bruno Wakana (2014), *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire*, Tesis de Doctorado, Laval, Universidad Laval.
- KELLERMEIER, Grace Kerr (2010), *Foreign Language Oral Assessment Practices in Florida Middle and High Schools*, Tesis de Doctorado, Orlando, Universidad Central de Florida.
- KIRKGOZ, Yasemin, Muzaffer Pinar Babanoglu y Reyhan Agcam (2017), “Turkish EFL Teachers’ Perceptions and Practices of Foreign Language Assessment in Primary Education”, *Journal of Education and e-Learning Research*, vol. 4, núm. 4, pp. 163-170. DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2017.44.163.170>
- KRATHWOHL, David (2002), “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”, *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 4, pp. 212-218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- NAVARRO Cabrero, Álvaro Augusto y Richar Norman Gómez (2019), “Concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la institución educativa. Escuela Normal Superior de Montería”, *Panoram*, vol. 13, núm. 24, pp. 8-19. DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1202>
- NIN, María Cristina y Melina Ivana Acosta (2020), “Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria”, *Boletín Geográfico*, vol. 42, núm. 1, pp. 83-102, en: <https://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/eografia/article/view/2703/59523> (consulta: 3 de diciembre de 2020).
- NOIROUX, Kevin (2016), “Foreign Language Teachers’ Assessment Practices in French-Speaking Belgium’s Upper Secondary Schools: A case study”, *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v23i02/48897>
- ORTIZ Arellano, Edgar (2013), “Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: paradigmas y objetivos”, *Revista de Claseshistoria*, vol. 6, núm. 12, pp. 2-23, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5174556> (consulta: 11 de noviembre de 2020).
- ÖZ, Huseyin (2014), “Turkish Teachers’ Practices of Assessment for Learning in the English as a Foreign Language Classroom”, *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 5, núm. 4, pp. 775-785, en: https://www.academia.edu/7516240/Turkish_Teachers_Practices_of_Assessment_for_Learning_in_the_English_as_a_Foreign_Language_Classroom (consulta: 5 de diciembre de 2020).
- Programa Estado de la Nación (2017), *Sexto informe. Estado de la educación*, San José, Servicios Gráficos, A.C.
- ROBERT, Jean Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, París, Ophrys.
- RUIZ-Primo, María Araceli y Erin Marie Furtak (2007), “Exploring Teachers’ Informal Formative Assessment Practices and Students’ Understanding in the Context of Scientific Inquiry”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 44, núm. 1, pp. 57-84. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- RUST, Chris (2002), “The Impact of Assessment on Student Learning: How can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices?”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 145-158. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004>
- SCALLON, Gérard (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montreal, L'école en mouvement ERPI.
- SUAH, See Ling y Saw Lang Ong (2012), “Investigating Assessment Practices of In-service Teachers”, *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 4, núm. 1, pp. 91-106.
- TURPO Gebera, Osbaldo (2011), “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de CTA en las IIEE públicas de

educación secundaria de Arequipa (Perú)”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 3, pp. 159-200, en: <https://acuedi.org/ddata/8713.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2022).

TURPO Gebera, Osbaldo (2016), “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza pública de educación secundaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 214-233, en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4465> (consulta: 23 de diciembre de 2020).

VLANTI, Stavroula (2012), “Assessment Practices in the English Language Classroom of Greek Junior High School”, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, vol. 3, núm. 1, pp. 92-122, en: <http://rpltl.eap.ar> (consulta: 20 de mayo de 2022).

ZAMBRANO Díaz, Alicia (2014), *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión-Chile*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

La escritura en la evaluación a lo largo de la formación docente

DANIELA PAULA STAGNARO* | DAMIÁN NICOLÁS MARTÍNEZ**

Este trabajo da cuenta de una investigación que tomó como caso de estudio a profesorado de lengua y literatura con el propósito de indagar las tareas y los géneros demandados en instancias de evaluación. Se propuso un estudio descriptivo enmarcado en un enfoque discursivo sociocultural. En primer lugar, nos centramos en el componente evaluación de los proyectos anuales de todas las asignaturas de la carrera y, en segundo, en las consignas de los exámenes parciales para realizar análisis cualitativos y cuantitativos. Los resultados arrojan un repertorio de 37 géneros, dentro de los cuales el examen parcial es el más utilizado a lo largo de la carrera. El análisis de las consignas evidencia la solicitud de distintos tipos de tareas que promueven diversas formas de vinculación con el conocimiento, aunque se observa una tendencia a la reproducción o aplicación del conocimiento y una escasa demanda de reelaboración y de producción del mismo.

This work gives an account of research conducted as a case study of language and literature teaching staff. Its purpose was to explore the tasks and types of tasks requested during evaluations. We put forth a descriptive study framed by a sociocultural discursive approach. To begin with, we focused on the annual project's assessment component for all subjects in this major. Afterwards, we turned to the regulation of partial exams to analyze them qualitatively and quantitatively. Results give us a repertoire of 37 types of tasks, with the most commonly used one being the partial exam. Our analysis of these procedures showed us various different tasks being requested, providing different ways to connect with knowledge. Though we observed a trend of reproducing and applying knowledge we also noticed a scarcity in requests for the reprocessing and production of knowledge.

Palabras claves

Escritura
Evaluación
Práctica pedagógica
Educación superior
Formación de profesores

Keywords

Writing
Assessment
Pedagogical practice
Higher education
Teacher training

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60200>

Recepción: 20 de noviembre de 2020 | Aceptación: 20 de julio de 2022

* Profesora asociada de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Argentina). Licenciada y profesora en Letras. Línea de investigación: géneros y prácticas letradas académicas y profesionales. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con S. Schwarz), "Enseñar geografía física en la carrera de turismo a través de un género discursivo del campo profesional", *Informes Científicos Técnicos – UNPA*, vol. 12, núm. 4, pp. 161-171. DOI: <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n4.760>; (s/a, en coautoría con I. Ficosecco), "El artículo de investigación", en L. Natale, P. García y L. Molina (coords.), *En carrera II. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS (en prensa). CE: dpstagnaro@untdf.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9166-0941>

** Docente del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) (Argentina). Líneas de investigación: educación; TIC; prácticas sociales de lectura y escritura. Publicaciones recientes: (2021-2022, en coautoría con varios autores), *Zarpado. Literatura y Educación Sexual Integral ESI 1, 2 y 3*, Buenos Aires, Ediciones UNGS; (2021, en coautoría con L. Bassa F., E. Moyano y F. Nieto (2021), "Reconfiguraciones de estrategias y dispositivos de formación docente en la Residencia en Lengua y Literatura II en el primer año de pandemia", en M. Campilia, A. Merodo, C. Salit y J. Serra (comps.), *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias y reflexiones*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 46-59. CE: dnmartinez@campus.ungs.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0295-1259>

INTRODUCCIÓN

En el contexto de ampliación de derechos, la educación superior en Argentina ha dejado de concebirse como un espacio al que sólo acceden las élites para empezar a transformarse en un espacio más democrático con cada vez mayor participación de sujetos que hasta hace unas décadas no ingresaban a este ámbito (Ezcurra, 2020; Rinesi, 2015). Los estudios sobre las prácticas letradas han hecho eco de estas nuevas demandas sociopolíticas y han concitado el interés de diversas investigaciones sobre las prácticas de lectura y de escritura y los géneros académicos, disciplinares y, más recientemente, profesionales (por ejemplo: Navarro, 2017; Padilla y López, 2019; Parodi, 2008, 2009a; Parodi *et al.* 2009; Rosales *et al.*, 2016; Stagnaro y Natale, 2015; Natale y Stagnaro, 2017, 2018), especialmente, por la relación que se ha tejido entre las prácticas letradas y la problemática de la deserción (Olave-Arias *et al.*, 2013).

Este trabajo se inscribe en las discusiones actuales sobre las prácticas de literacidad durante la formación de grado y se interesa por revisarlas, particularmente en el marco de las prácticas de evaluación a lo largo de una carrera de formación docente inicial en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, en tanto se trata de una carrera que justamente toma como objetos propios la lectura y la escritura para enseñar a enseñarlos.

La investigación “Una nueva mirada sobre la formación docente: exploración del perfil del egresado que se configura desde las consignas de evaluación en un profesorado de Lengua y literatura”, realizada en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” del Instituto Nacional de Formación Docente, tomó como caso de estudio al profesorado de lengua y literatura del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) N° 42 dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. El objetivo consistió en analizar aspectos centrales de las prácticas de escritura

vinculadas con la evaluación durante el cursado de las materias a partir de la observación de dos herramientas de mediación escritas por los docentes: sus planificaciones anuales y las consignas de examen. Específicamente, nos guiaron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué géneros se demandan en instancias de evaluación parcial?, ¿qué formas de vinculación con el conocimiento se promueven?, ¿cómo se distribuyen las tareas a lo largo de la carrera y entre las áreas de conocimiento involucradas en la formación del profesor de lengua y literatura? En última instancia, nos interesa pensar acerca de las repercusiones de las respuestas a estas preguntas en términos del sujeto de la educación que se configura desde las prácticas de evaluación.

Se parte del supuesto de que los géneros discursivos y las demandas de tareas de escritura que se realizan a través de las consignas de evaluación parcial, además de vehicular la constatación del conocimiento de los mundos formales en cada ámbito del conocimiento, van configurando al estudiante desde la formación como profesional; y con base en ello se propuso un estudio sincrónico descriptivo enmarcado en un enfoque discursivo sociocultural que aspira tanto a aportar a la reflexión sobre las prácticas de formación como a la generación de propuestas de intervención tendientes a la mejora de la formación docente.

En relación con lo anterior, cabe destacar que esta investigación tomó como caso de estudio un Profesorado en Lengua y Literatura (Resoluciones 13259/99, 29/03 y 4664/03) de la provincia de Buenos Aires cuya última cohorte se inició en el ciclo lectivo 2017, ya que a partir de 2018 comenzó la implementación gradual del Profesorado para la Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Resolución 1862/17) que se completaría en el ciclo lectivo 2021. Dado lo anterior, la publicación de los resultados de esta investigación resulta en este momento oportuna y relevante para cooperar con los procesos de mejora que se implementan

en el marco del cambio de diseño curricular. Además, es importante resaltar la imposibilidad actual de replicar investigaciones similares que abarquen todas las materias del mismo plan de estudios en las carreras mencionadas: por un lado, debido a su caducidad; y por otro, a causa de su actual implementación parcial y debido a las condiciones de excepcionalidad que impuso la situación de pandemia.

Lo anterior pone de relieve la importancia tanto institucional como científica del presente estudio. En cuanto a la relevancia institucional, se hace evidente su contribución a las reflexiones sobre el tipo de formación que efectivamente se está ofreciendo y del sujeto de la educación que se configura desde las prácticas, sobre todo en la coyuntura que atraviesa el Profesorado en Lengua y Literatura dictado en Institutos de Formación Docente dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires; en este sentido, es esencial destacar las políticas impulsadas por el Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina para promover investigaciones sobre las propias prácticas formativas dentro de los profesorados. Y con respecto a los desarrollos del campo de conocimiento específico, la bibliografía aún no da cuenta de estudios sistemáticos e integrales sobre las prácticas de escritura a lo largo de las carreras, ni se conoce el repertorio completo de los géneros demandados a los estudiantes a lo largo de la formación superior, por lo que los resultados de esta investigación representan una contribución sustancial al campo.

A continuación, exponemos la perspectiva teórica de la investigación; luego, las estrategias metodológicas desarrolladas para la generación de los datos y el análisis; y posteriormente presentamos los resultados alcanzados y las conclusiones a las que arribamos.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Consideramos que el lenguaje está relacionado estrechamente con el desarrollo humano (Vi-

gotsky, 1978, 1985; Wertsch, 1991; Serrano, 2014), entendido como una herramienta cultural simbólica que permite que el ser humano actúe sobre el mundo y sobre los demás, al igual que los instrumentos materiales. Se trata de una herramienta internamente orientada que sirve para la realización de las operaciones mentales necesarias para la ejecución de una tarea, por tanto, su uso altera la propia naturaleza humana y reconfigura de un modo particular los procesos de pensamiento de los sujetos. En este sentido, y en vinculación con lo que sigue, entendemos la potencialidad del lenguaje al comprender que no es simplemente una herramienta de reproducción de la experiencia compartida y, en consecuencia, de la ideología dominante; sino que es posible emplearlo como una herramienta de cuestionamiento y transformación.

Desde Bajtín (1999) se asume que los discursos están determinados por los ámbitos en los que se producen. El cambio de paradigma en el marco del interaccionismo de Vigotsky (1978; 1985) propone un giro significativo en relación con la construcción del conocimiento. En esta línea de pensamiento, la nueva pregunta es cómo enseñamos, ya que la construcción del conocimiento va de afuera hacia adentro: primero es la acción y luego es la semiosis (signo). En este sentido, cobra relevancia el análisis de las mediaciones docentes en los procesos de formación.

La noción de lenguaje como actividad (Maturana, 1995) y de la lengua como herramienta de ese lenguaje ubica los textos como objetos materiales a los que cada esfera de la actividad humana le otorga algún sentido. En la noción de voces sociales y de medio ambiente (Bajtín, 1999), la conciencia se construye en el lenguaje desde lo social hacia lo individual. Así es que cada esfera de la actividad humana, cada comunidad disciplinar cuenta con su propio repertorio de géneros —con características particulares de estilo, tema y composición— para la ejecución de sus prácticas. Desde esta perspectiva, el lenguaje verbal forma parte de la gran mayoría de las

prácticas sociales y cumple un rol central en las prácticas educativas debido a que es, a la vez, medio y herramienta del conocimiento. En esta línea, para pensar el tejido de esas vinculaciones —y operacionalizarlas—, retomamos algunos aportes de Cassany (2008); Parodi *et al.* (2008) y Parodi (2009b), quienes profundizan y evidencian las relaciones entre los géneros, las disciplinas y la enseñanza.

Particularmente, en relación con la evaluación en el ámbito superior, diversos estudios ya han evidenciado que el examen parcial presencial individual escrito es la práctica más difundida, actualmente, en las universidades argentinas (por ejemplo, Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013). Se trata de un género utilizado para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el transcurso de la cursada de las asignaturas (Natale y Stagnaro, 2014). Como práctica social, el examen parcial es una construcción sociohistórica. La formación se organiza en materias dictadas por un profesor en los institutos de formación superior —o por un equipo en el caso de las universidades. Cada curso tiene una duración preestablecida que va, generalmente, entre un cuatrimestre o semestre a un año lectivo. Durante el cuatrimestre/semestre/año se desarrollan clases y se requiere la interacción con fuentes bibliográficas que luego se ponen en juego en las instancias de examen, en función de la normativa de cada jurisdicción/institución. El examen parcial tiene una función de control fundamental (Muriete, 2007), dado que determina quién promociona una materia, pasa al final o la desaprueba. Desde esta perspectiva teórica, cada institución y cada disciplina imprime características particulares a los géneros que circulan en cada esfera, de manera que el género examen parcial involucra, de un lado, a un docente examinador y, del otro, a un aprendiz que es examinado; ambos participan de una práctica formativa enmarcada institucionalmente (la universidad, el instituto de educación superior) con funciones sociales particulares preestablecidas dentro de la comunidad (Cassany, 2008).

Los exámenes escritos son textos dialógicos en los que se ponen en juego dos voces: la de los docentes en la formulación de consignas y la evaluación, y la de los estudiantes en la elaboración de las respuestas (Arnoux *et al.*, 2002). Las consignas constituyen actos comunicativos que vinculan a docentes y estudiantes en torno al saber (Cejas, 2010). Se trata de instrucciones que orientan la ejecución práctica de acciones al tiempo que suponen una función de aprendizaje (Silvestri, 1995). Se constituyen, así, en instrumentos mediadores del conocimiento esenciales en el proceso de formación, en tanto sirven para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar; es decir, configuran las acciones mentales del estudiante (Riestra, 2020).

Las consignas de tareas de escritura suelen demandar operaciones discursivas que son las formas como puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en los textos verbales. Estas operaciones involucran tanto procesos lingüísticos como cognitivos al requerir actividades mentales para la elaboración y el establecimiento de diversas relaciones semánticas en los procesos de redacción de los diferentes segmentos textuales (Roich, 2007). En este sentido, sus formulaciones pueden llevar implícita la promoción de actividades reflexivas tendientes a promover aprendizajes significativos y profundos, o bien, a la mera reproducción del conocimiento sin apropiación (Scardamalia y Bereiter, 1992; Riestra, 2020). En relación con esto, según Anijovich y Cappelletti (2018), la evaluación auténtica se promueve a partir del planteo de situaciones del mundo real mediante problemas significativos para que los aprendices empleen sus estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes, por lo que entendemos que desde las consignas se pueden propiciar modos diversos de interacción con el conocimiento (Stagnaro y Navarro, 2012).

Finalmente, comprendemos que el sujeto configura su subjetividad en relación con

las circunstancias en las que participa, por lo tanto, se es sujeto en situación y de la situación (Terigi, 2010). Es así que compartimos con Cerletti (2008: 108) la idea de que el sujeto de la educación se configura como un sujeto colectivo “porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas), por lo que no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las situaciones educativas”.

Sintéticamente, entonces, planteamos la investigación desde una perspectiva que mira el lenguaje en el marco de las prácticas que se configuran históricamente y socialmente, y atendiendo a su potencial transformador, de particular interés para el ámbito educativo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se llevó a cabo un estudio de caso descriptivo de corte sincrónico enmarcado en un enfoque discursivo sociocultural. Se tomó para el estudio el Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) N° 42 dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

El diseño curricular jurisdiccional para la formación docente de grado de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (Resoluciones 13259/99, 29/03 y 4664/03) establece la formación de docentes de lengua y literatura para el nivel medio. La Resolución 13259/99 señala que, a partir de la consideración de los avances disciplinares y didáctico-metodológicos involucrados en este campo de enseñanza, se prescribe una formación centrada en lo discursivo a partir de un enfoque funcional de la gramática; la reflexión sobre la lengua en relación con los textos; una mirada sobre la lectura, la escritura

y la oralidad como prácticas sociales y como procesos; y el “conocimiento del sistema de la lengua en sus distintos niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático”, las teorías literarias y los diferentes códigos comunicacionales a partir de los aportes de la semiótica. En línea con ello, establece la malla curricular cuya implementación se ha tomado para nuestro análisis (Fig. 1).

Se consideraron todas las materias del plan de estudios del Profesorado de Lengua y Literatura vigente en 2012. En una primera etapa se recolectaron las producciones discursivas escritas de los profesores: por un lado, todos los proyectos de cátedra¹ presentados por cada docente al inicio del ciclo lectivo; por otro lado, las consignas de los exámenes parciales de todas las materias durante ese mismo año. Se construyó, así, un corpus sincrónico de la carrera conformado por 37 proyectos sobre el total de las 39 materias de la estructura curricular de la carrera.

Para el análisis se diseñó, en primera instancia, una matriz en Excel que considera el año de la carrera de acuerdo con el plan de estudios, los géneros mencionados como instrumentos de evaluación parcial, la especificación o definición de los mismos —o su ausencia— y el tipo de tarea (individual o grupal, presencial o domiciliaria, escrita u oral). Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de tipo cualitativo-cuantitativo.

En relación con los exámenes parciales —que constituyeron la segunda fuente— se logró recoger la totalidad de los exámenes tomados durante el ciclo lectivo 2012 en todas las materias. Así, se conformó un corpus de 51 ejemplares con un total de 229 consignas. En este caso, se tomaron las consignas como unidad de análisis. La delimitación se realizó, en línea con Stagnaro y Navarro (2013), atendiendo a aspectos gráficos: la demarcación

¹ Este componente se seleccionó para el relevamiento de información dado que para la cobertura de los espacios curriculares en los institutos superiores de formación docente y técnica de la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación establece, mediante la Resolución 5886/03, la Disposición 30/05 y la Resolución 4043/09 que uno de los componentes a considerar en los proyectos de cátedra es el de *evaluación*, y que en éste deben manifestarse las consideraciones, los modos y los criterios para evaluar.

Figura 1. Estructura curricular. Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la educación polimodal en lengua y literatura

Primer año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA			ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN					
192 hs. reloj anuales			64 hs. reloj anuales	384 hs. reloj anuales					
Perspectiva Filosófico-Pedagógica I	Perspectiva Pedagógico-Didáctica I	Perspectiva Socio-Política	Psicología y Cultura en la Educación	Teoría Literaria I	Historia Social y Cultural de la Literatura I	Lingüística, Gramática Textual e Introducción a la Psicolingüística y Sociolingüística	Lengua y Literatura, y su Enseñanza I	Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral	
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	128 hs. reloj anuales	32 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO									
Atraviesan todos los Espacios									
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE I									
4.30 hs. reloj semanales *									

El tiempo previsto se corresponde con un turno completo de los Servicios Educativos de EGB 3 para desarrollar actividades de Observación y Práctica en dichos Establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador sobre la realidad educativa del Nivel Implicado

Segundo año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA		ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN						
128 hs. reloj anuales		64 hs. reloj anuales	448 hs. reloj anuales						
Perspectiva Filosófico-Pedagógica II	Perspectiva Pedagógico-Didáctica II (Didáctica Especial)	Psicología y Cultura del Alumno de EGB 3 y Polimodal	Teoría Literaria II	Historia Social y Cultural de la Literatura II	Semiótica I	Lingüística y Gramática II	Lenguas Clásicas I	Lengua y Literatura y su Enseñanza II	E.D.I.
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	32 hs. reloj anuales	32 hs. reloj anuales
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO									
Atraviesan todos los Espacios									
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE II									
5 hs. reloj semanales *									

El tiempo previsto se corresponde con un turno completo de los Servicios de Educación Polimodal para desarrollar actividades de Observación y Práctica en dichos Establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador sobre la realidad educativa del Nivel Implicado

Tercer año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA		ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN							
128 hs. reloj anuales		544 hs. reloj anuales							
Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica	Perspectiva Político-Institucional	Teoría Literaria III	Historia Social y Cultural de la Literatura III	Semiótica II	Lingüística y Gramática III	Lenguas Clásicas II	Primer Nivel de Lengua Extranjera	E.D.I.	
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	128 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	32 horas reloj anuales	
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO									
Atraviesan todos los Espacios									
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE III									
102 hs. reloj anuales									

Las semanas correspondientes a este espacio estarán divididas en tres grandes grupos:

- Veinticuatro (24) semanas de tres (3) horas reloj semanales de Pre-Residencia en EGB 3, en las que se realizarán tareas de observación e intervención docente en el grupo asignado alternándolas con la elaboración del Proyecto de Aula para la Residencia.
- Seis (6) semanas de cuatro (4) horas reloj semanales destinadas a la Residencia en EGB 3.
- Dos (2) semanas de tres (3) horas reloj semanales para el análisis y reflexión sobre la práctica, la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del Equipo Docente.

Cuarto año

ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN		ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN					
		672 hs. reloj anuales					
Teoría Literaria IV	Historia Social y Cultural de la Literatura IV	Lingüística y Gramática IV	Psicolingüística	Sociolingüística	Segundo Nivel de Lengua Extranjera	E.D.I	
64 hs. reloj anuales	192 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales		64 hs. reloj anuales
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO							
Atraviesan todos los Espacios							
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE IV							
90 hs. reloj semanales *							

Las semanas correspondientes a este espacio estarán divididas en tres grandes grupos:

- Veinticuatro (24) semanas de tres (3) horas reloj semanales de Pre-Residencia en Educación Polimodal, en las que se realizarán tareas de observación e intervención docente en el grupo asignado alternándolas con la elaboración del Proyecto de Aula para la Residencia.
- Seis (6) semanas de dos (2) horas reloj semanales destinadas a la Residencia en Educación Polimodal.
- Dos (2) semanas de tres (3) horas reloj semanales para el análisis y reflexión sobre la práctica, la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del Equipo Docente.

Fuente: Resolución 13259/99 - Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

mediante párrafos independientes y/o márgenes especiales y la utilización de números, letras y viñetas. Finalmente, se consideraron como indicadores lingüísticos de las operaciones discursivas, los verbos (y sus nominalizaciones) y los pronombres interrogativos.

Luego de una primera exploración de los materiales se construyó una segunda matriz de Excel para recoger datos contextuales y lingüísticos. Cabe aclarar que en algunos casos fue necesario entrevistar al docente para completar la información. Se llevaron a cabo análisis cualitativos y cuantitativos de frecuencias y distribución.

Esta segunda matriz se construyó en función de la definición de las siguientes variables y dimensiones: año (1º, 2º, 3º, 4º), materia, área de conocimiento (lenguas, literatura, didáctica), instancia de examen (1º, 2º), tipo de desarrollo de la tarea (individual, grupal), forma de realización (presencial, domiciliaria), cuatrimestre en que se tomó el parcial (I, II), tipo de consigna (macroconsigna global, macroconsigna parcial, microconsigna), orden en el examen (1...), operación discursiva seleccionada, meta de la tarea (¿qué?), cantidad de operaciones, forma léxico-gramatical en que se realiza la instrucción (infinitivo, pregunta...), posibilidad de elección de consignas (sí, no), mención de fuente (sí, no), indicación o aclaración extra (sí, no), y tipo de género solicitado (académico, profesional).

RESULTADOS

La aproximación al componente *evaluación* de los proyectos de cátedra permitió, en primera instancia, identificar un repertorio de 37 géneros de evaluación de acuerdo a los nombres que utilizan los usuarios de la lengua, en este caso los docentes: análisis de textos, autoevaluación, carpeta de prácticas, coloquio, contraposición de autores y teorías, control de lectura, cuento, cuestionario, debate, defensa oral, discusión, esquema de contenido, evaluación conjunta, evaluación diagnóstica

o diagnóstico, exposición oral, guía de estudio, informe, informe de lectura, informe de observación de clases, introducción de monografía, investigación bibliográfica, lectura comprensiva, monografía o trabajo monográfico, parcial, plan de clase, plan de monografía, ponencia, práctica de clase o clase, producción escrita, proyecto de prácticas docentes, proyecto transversal, trabajo de investigación, trabajo escrito, trabajo individual, trabajo interdisciplinario, trabajo oral y trabajo práctico.

El análisis de este relevamiento de los nombres que emplean los docentes para referir a los instrumentos de evaluación permitió identificar tres órdenes a los que responden: géneros discursivos, actividades de evaluación e instrumentos que integran géneros y actividades.

Dentro de la categoría géneros discursivos clasificamos las denominaciones estándar que remiten a una clase textual a partir de nombres empleados frecuentemente por la bibliografía sobre géneros: cuento, esquema de contenido, guía de estudio, monografía, examen parcial, proyecto, etc. A su vez, este grupo habilita al menos dos subclasificaciones: en primer lugar, puede establecerse una distinción entre géneros ficcionales y no ficcionales con una notoria preeminencia del segundo grupo, dado que el cuento es el único exponente ficcional registrado como instrumento de evaluación, y éste se encuentra sólo en el primer año de la carrera, mientras que los 36 géneros restantes corresponden al otro grupo; en segundo lugar, en esta primera instancia de la investigación, en la que no avanzamos sobre el análisis de las producciones genéricas, tomamos como parámetro el criterio “contexto de circulación ideal” definido por Parodi *et al.* (2009) para proponer una subdivisión de los géneros no ficcionales en dos clases: géneros académicos típicamente identificados con el ámbito de la formación, en términos de estos mismos autores: “pedagógico: ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos”;

y géneros propios del desempeño de la profesión docente en el ámbito laboral en el que “se ejecuta una actividad técnica o profesional” (Parodi *et al.*, 2009: 86).²

Por un lado, los géneros académicos de formación son aquéllos propios de la educación superior que se vinculan con propósitos pedagógicos, es decir, su meta es verificar conocimiento en el estudiante, o bien, estimular que lo genere, y pueden ser: informe, monografía y examen parcial. Desde esta perspectiva, como se trata de instrumentos de evaluación, el propósito podría estar vinculado tanto con la función epistémica como con la evaluación de los conocimientos del estudiante. No obstante, no es posible hacer generalizaciones al respecto, porque la concepción de evaluación y la función de los instrumentos pareciera no ser idéntica para todos los docentes, de acuerdo a los datos aportados por los proyectos. Más adelante mostraremos que las consignas de evaluación permiten advertir que se proponen tareas de reproducción del conocimiento frente a otras que promueven su producción o reelaboración (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Cabe aclarar que se registra un género que excede el ámbito de la formación y que consideramos como género propio de la actividad científica o de investigación: la ponencia³ cuyo macropropósito comunicativo se acerca al del artículo de investigación: “persuadir respecto de un determinado punto de vista (Parodi *et al.*, 2009: 88).

En lo que se refiere a los géneros de la profesión docente, ubicamos en este grupo aquellas producciones que se ponen en juego en el desarrollo de las actividades cotidianas del quehacer docente dentro de una institución educativa; para el caso de la formación que ofrece el ISFDyT en el que se dicta la carrera

que estudiamos, el ámbito de desempeño sería la escuela media o secundaria. Ejemplos de los géneros que dispusimos en esta categoría son el plan de clase, el proyecto áulico, la clase y el proyecto transversal.

Identificamos cuatro cuestiones que merecen ser destacadas en torno a los géneros: la primera de ellas es la variedad de denominaciones que reciben algunos de ellos. Por ejemplo, de manera preliminar podemos mencionar que el informe de lectura pareciera nombrarse también como: investigación bibliográfica o trabajo práctico; por su parte, la monografía también se nombra como trabajo práctico, trabajo monográfico o monografía evaluativa; y diagnóstico y evaluación diagnóstica también parecieran referir a similar tipo de producción escrita. Cabría preguntar en este punto, para retomar en futuras investigaciones, si la diversidad de nombres responde sólo a una cuestión de nominación o si refiere también a variaciones genéricas.

La segunda cuestión que nos interesa subrayar es un interrogante acerca del trabajo práctico. Ciapuscio (2000) plantea, por un lado, que monografía es una denominación general que se emplea en el ámbito académico para referir a diferentes clases textuales y, por otro, que no existen lineamientos acerca de lo que es una monografía dentro de la universidad. Los resultados de nuestro análisis corroboran que ocurre algo similar con el trabajo práctico. Al observar las definiciones o especificaciones acerca de éste, formuladas en los proyectos de cátedra, se advierte una amplia variedad de sentidos. Más concretamente, un trabajo práctico puede referir a tareas muy diversas de tipos muy diferentes: en términos de situación comunicativa, puede ser obligatorio u optativo, oral o escrito, individual o grupal,

² En este punto, resulta necesario llamar la atención sobre ciertas particularidades de las carreras de formación docente en relación con la distinción entre géneros académicos y profesionales, ya que el ámbito profesional docente sigue correspondiendo al ámbito de formación. Esta cuestión, junto con el análisis y discusión teórica y metodológica en cuanto a los géneros, será retomada y profundizada en otro artículo.

³ Cabe resaltar aquí que, en el campo de la alfabetización académica, se registran algunas publicaciones que destacan la potencialidad de la ponencia y promueven su enseñanza durante la carrera de grado (Padilla y Carlino, 2010).

presencial o domiciliario. Por otro lado, las especificaciones que se explicitan hacen referencia a diversos géneros, como si el trabajo práctico fuera una especie de formato o designara una instancia de evaluación en la que se puede requerir una amplia variedad de actividades cognitivas y discursivas sumamente diversas. Esto pone en evidencia la falta de consenso entre los docentes acerca del trabajo práctico y la coexistencia de diferentes representaciones sobre el mismo dentro de una misma institución educativa y una misma carrera.

La tercera cuestión que nos interesa resaltar es que detectamos que los géneros que se mencionan como instrumentos de evaluación pueden referir a entidades completas o a partes o a distintas etapas. Por ejemplo, la monografía aparece como género completo del que se espera la elaboración de un producto que cumpla con todas las partes de la estructura genérica, pero también en algunas materias se utiliza como instrumento de evaluación sólo una parte, más concretamente, la introducción de la monografía. Por último, registramos que en algunos proyectos de cátedra se proponen instrumentos de evaluación que contribuyen a observar el proceso de escritura, como, por ejemplo, cuando se mencionan los planes de monografía que atienden a la primera etapa del proceso de escritura, o los borradores, que atienden a la segunda etapa (puesta en texto) y como insumo para la tercera (revisión y reescritura).

El cuarto aspecto a enfatizar respecto de los géneros identificados entre los instrumentos de evaluación es el encadenamiento que se advierte entre algunos de ellos. Por ejemplo, en relación con los géneros que definimos como propios de la profesión docente, en el contexto de los espacios de las prácticas docentes se observa una serie de géneros que se van articulando a lo largo del curso: carpeta de prácticas, proyecto de prácticas docentes, plan de clase, práctica o clase. En relación con los géneros que clasificamos como académicos de formación también encontramos estos

encabalgamientos recursivos que incluyen trabajos previos: trabajo monográfico con coloquio; o proyecto transversal, presentación oral y defensa. Puede notarse aquí que los distintos géneros que se articulan demandan un contenido informativo similar, pero el reto radicaría en la adecuación a las diferentes situaciones retóricas que exigen la adaptación a los componentes de las distintas situaciones comunicativas; así, por ejemplo, el plan de clase y la clase comparten la misma información en términos de contenido, sin embargo, el plan responde al canal escrito, mientras la gestión de la clase al oral, con todo lo que este cambio conlleva (la interacción, la retroalimentación, etc.).

En lo concerniente a las actividades de evaluación, entendidas como aquellas tareas que el docente proyecta solicitar a los estudiantes como parte de una instancia de evaluación, encontramos que para su designación no se emplean nombres de géneros estandarizados, sino formas más imprecisas que dan cuenta de una tarea que el estudiante deberá realizar para ser evaluado y regularizar la materia. Estas tareas son individuales o grupales, orales o escritas. En esta categoría consideramos, por ejemplo, la contraposición de autores y teorías, cuyo nombre genérico habitual en la bibliografía especializada es informe bibliográfico o de lectura; no obstante, se advierte en ciertos casos la preferencia docente por nombrar la tarea antes que el género en el segmento textual del proyecto de cátedra que refiere a los instrumentos de evaluación. También ubicamos en esta categoría la investigación bibliográfica, la lectura comprensiva y los distintos tipos de trabajos (trabajo escrito, trabajo individual, trabajo interdisciplinario).

Los instrumentos que incluimos en esta categoría podrían ubicarse en una escala de mayor a menor grado de especificidad; así, por ejemplo, la contraposición de autores y teorías permite generar una representación más precisa de la tarea a realizar en su lectura, mientras que el trabajo individual o escrito posee un grado de generalidad e inespecificidad que

permitiría categorizar como trabajo escrito tanto una monografía como un informe, o lo que sea que se escriba, es decir, que se trata de denominaciones muy imprecisas que no permiten inferir fácilmente el tipo de tareas discursivas y cognitivas que es necesario realizar para la acreditación de la asignatura.

En lo que se refiere a la última categoría que integra géneros y actividades, ésta resultaría la más completa, en tanto permitiría construir una representación de la tarea discursiva y de las actividades a realizar en el proceso de producción, como, por ejemplo: proyecto transversal (diseño, presentación y defensa). En este ejemplo, el docente explicita el género de la profesión docente a desarrollar (proyecto transversal) y las actividades que se requiere llevar a cabo en relación con esa producción textual (diseño) y a partir de ella (presentación y defensa). Se nota, además, la exigencia de cierta recursividad debida a las características de este instrumento de evaluación así planteado, ya que la tarea no se agota en la entrega de un producto final (proyecto transversal) para ser evaluado, sino que se requiere el retorno sobre el producto y retomarlo en la práctica oral que abre el producto previo al diálogo.

En suma, hasta aquí el análisis da cuenta de una amplia variedad que compone un repertorio de 37 géneros mencionados como instrumentos de evaluación en los proyectos de cátedra de las materias que conforman la estructura curricular del Profesorado de Lengua y Literatura estudiado. Un aspecto positivo que resalta el relevamiento es que estos géneros apuntan tanto a las tareas académicas como a las propias de la actividad docente. El aspecto sobre el que pareciera ser necesario operar sería la construcción de acuerdos en el equipo docente sobre los géneros a demandar en relación con el perfil y el desempeño profesional para el que forma la carrera.

Selección de géneros de evaluación a lo largo de la carrera

La observación de los géneros de evaluación a lo largo de la carrera muestra, en primera instancia, cierto predominio de los géneros académicos de formación sobre aquéllos específicos de la profesión docente. El género más utilizado es el parcial individual, presencial y escrito, lo que coincide con resultados arrojados por estudios previos sobre el nivel superior (Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013). Registramos un porcentaje de ocurrencia en el componente *evaluación* de los proyectos de cátedras que asciende a 35.8 por ciento. Esto podría responder a lo establecido en el Plan de Evaluación Institucional, que marca como requisito obligatorio incluir una instancia de evaluación parcial presencial, individual y escrita. Salvo en los espacios de la práctica docente, en todos los proyectos de cátedra se menciona la solicitud de al menos un parcial, e incluso se detecta una fuerte tendencia al señalamiento de dos parciales. En segundo orden de ocurrencia se encuentra el trabajo práctico, que representa 20.5 por ciento.

Los géneros propios de la profesión docente, el plan de clase y la clase, representan cada uno 12.5 por ciento de los géneros de evaluación que se planifica usar. Luego, la exposición oral y el informe tienen una representatividad de 4.55 por ciento. Posteriormente se ubica la monografía, con 4 por ciento; seguidamente se posicionan el diagnóstico, el proyecto y el trabajo de investigación, con una representatividad de 2.3 por ciento.

La carpeta de prácticas, la contraposición de autores y teorías y la investigación bibliográfica constituye cada una 1.7 por ciento de los instrumentos mencionados en los proyectos de los cuatro años de la carrera; el resto de los géneros de evaluación referidos en los proyectos se encuentra entre 1.7 y 0.6 por ciento. Los géneros ficticiales corresponden a este

último grupo, lo que evidencia que su producción es muy escasa a lo largo de la formación, aun cuando estos géneros se constituyen en objeto de enseñanza para el egresado de la carrera en su desempeño profesional.

En los proyectos de cátedra del primer año se registraron 21 denominaciones diferentes de géneros que se utilizan como instrumentos de evaluación. En consonancia con la tendencia general, el examen parcial y el trabajo práctico son los más mencionados. También se observa en este año iniciático un predominio de la elección de géneros que involucran el trabajo con fuentes bibliográficas (análisis de textos, contraposición de autores y

teorías, control de lectura, cuestionarios, guía de estudio, informe de lectura, investigación bibliográfica y lectura comprensiva). Esta primacía de géneros vinculados con los saberes que portan los textos disciplinares en esta instancia de la carrera podría responder a la intencionalidad pedagógica de propiciar la incorporación de las especificidades propias del campo disciplinar por parte de los sujetos en formación del nivel superior. A continuación, la Tabla 2 muestra los géneros mencionados por los docentes en los proyectos de las cátedras del primer año de la carrera, la cantidad de ocurrencias de cada uno y los correspondientes porcentajes.

Tabla 2. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra del primer año de la carrera

Nº	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	17	31,5
2	Trabajo práctico	15	27,8
3	Trabajo de investigación	2	3,7
4	Investigación bibliográfica	2	3,7
5	Contraposición de autores y teorías	2	3,7
6	Clase	1	1,9
7	Trabajo interdisciplinario	1	1,9
8	Ponencia	1	1,9
9	Plan de clase	1	1,9
10	Lectura comprensiva	1	1,9
11	Informe de lectura	1	1,9
12	Guía de estudio	1	1,9
13	Exposición oral	1	1,9
14	Evaluación conjunta de la cursada	1	1,9
15	Discusión	1	1,9
16	Cuestionarios	1	1,9
17	Cuento	1	1,9
18	Control de lectura	1	1,9
19	Autoevaluación	1	1,9
20	Análisis de textos	1	1,9
21	Coloquio individual	1	1,9

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la cantidad de géneros mencionados en los proyectos de cátedra del segundo año de la carrera coincide con la información relevada respecto a primer año (21). Siguiendo la tendencia general, aquí también predominan el examen parcial y el trabajo práctico, seguidos,

por orden de ocurrencia, de los siguientes géneros: evaluación diagnóstica, exposición oral, guía de estudio, informe de lectura, monografía, plan de clase, trabajo escrito y trabajo oral. La Tabla 3 exhibe los datos completos del relevamiento realizado sobre este año.

Tabla 3. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra del segundo año de la carrera

N°	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	19	29,51
2	Trabajo práctico	11	18
3	Plan de clase	4	6,6
4	Clase	4	6,6
5	Evaluación diagnóstica	2	3,3
6	Exposición oral	2	3,3
7	Guía de estudio	2	3,3
8	Informe de lectura	2	3,3
9	Monografía	2	3,3
10	Trabajo escrito	2	3,3
11	Trabajo oral	2	3,3
12	Carpeta de prácticas	1	1,6
13	Coloquio	1	1,6
14	Contraposición de autores y teorías	1	1,6
15	Esquema de contenido	1	1,6
16	Informe de clases observadas	1	1,6
17	Investigación bibliográfica	1	1,6
18	Lectura comprensiva	1	1,6
19	Plan de escritura	1	1,6
20	Proyecto	1	1,6
21	Trabajo individual	1	1,6

Fuente: elaboración propia.

El análisis del componente *evaluación* de los proyectos de tercer año presenta una disminución de la cantidad de géneros requeridos, que suman en este caso un total de 14. El examen parcial continúa sosteniendo su prominencia, aunque el trabajo práctico pierde el segundo puesto para ser ocupado por géneros propios de la profesión docente: el plan

de clase y la clase. Esto podría deberse a que, de acuerdo con el plan de la carrera, en tercer año se realizan las residencias en la escuela secundaria básica. La misma tendencia se puede observar en la Tabla 4 de tercer año, en el que el plan de estudios prevé el desarrollo de prácticas en la escuela secundaria superior.

Tabla 4. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra de tercer año de la carrera

N°	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	15	28.3
2	Plan de clase	10	18.9
3	Clase	10	18.9
4	Trabajo práctico	5	9.4
5	Trabajo de investigación	2	3.8
6	Exposición oral	2	3.8
7	Debate	2	3.8
8	Proyecto transversal	1	1.9
9	Proyecto	1	1.9
10	Monografía	1	1.9
11	Informe	1	1.9
12	Diagnóstico	1	1.9
13	Defensa	1	1.9
14	Carpeta de prácticas	1	1.9

Fuente: elaboración propia.

Por último, el análisis de los proyectos de cuarto año señala una disminución de la cantidad de géneros de evaluación mucho mayor a la reducción en la cantidad de materias: de 10 materias en primero, 11 en segundo y 10 en tercero, se pasa a 8 materias en el último año de la carrera, en las cuales se identifican 10 géneros con mayor grado de especialidad, tanto

del ámbito académico (por ejemplo, la monografía), como del profesional docente (plan de clase, clase y proyecto). En este caso se rompe la tendencia general y, si bien el examen parcial sigue siendo el instrumento con mayor ocurrencia, el trabajo práctico pierde prominencia y ocupan el segundo lugar géneros propios de la profesión docente, como muestra la Tabla 5.

Tabla 5. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra de cuarto año de la carrera

N°	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	12	27.9
2	Plan de clase	8	18.6
3	Práctica de clase	8	18.6
4	Monografía	4	9.3
5	Trabajo práctico	4	9.3
6	Informe	3	7
7	Carpeta de prácticas	1	2.3
8	Diagnóstico	1	2.3
9	Ponencia	1	2.3
10	Proyecto	1	2.3

Fuente: elaboración propia.

El análisis integral de los datos en comparación con los distintos años evidencia que, a medida que se avanza en la carrera, la variedad de géneros de evaluación disminuye y éstos tienden a ser más específicos o de mayor grado de especialización, además de que se mencionan con nombres más técnicos (en los dos últimos años).

Con respecto a los instrumentos vinculados con géneros propios de la profesión docente, destaca su aparición desde el primer año y su continuidad de manera ininterrumpida a lo largo de toda la carrera. El aumento de frecuencia se nota a medida que se avanza de primero a tercer año de la carrera, mientras que en cuarto se registra un leve descenso. En primer año se registra el primer género de la profesión docente: el plan de clase; en segundo se incorpora la práctica de clase; y en tercero y cuarto se integra lo anterior en un proyecto dentro de una carpeta de prácticas, lo que da cuenta de una graduación y progresión.

Esta última observación respecto a los géneros propios de la profesión docente no se replica en cuanto a los géneros académicos de formación, ya que si bien en primer año predomina el examen parcial y el trabajo práctico —como en el resto de los años— se seleccionan también géneros del ámbito especializado sumamente complejos, como la ponencia. La monografía⁴ recién aparece por primera vez en segundo año, cuando la bibliografía sobre textos especializados coincide en señalar que éste es el género de iniciación en la investigación (Ciapuscio 2000; Gallardo 2005, entre otros), por lo que se esperaría que se ubicara antes que la ponencia, que es un género científico con un mayor grado de especialización. Sin embargo, aquí se trata de una posible hipótesis, ya que este aspecto se explorará en profundidad en futuras publicaciones en las que nos adentraremos en el estudio de géneros.

Si bien se advierte esta discordancia en la elección de géneros de evaluación, se hallan selecciones muy pertinentes. En primer año

se encuentran géneros articuladores, como las guías de estudio y los cuestionarios, así como géneros que demandan tareas cognitivas poco complejas, como el control de lectura. En este sentido, se observa que el trabajo con las fuentes bibliográficas aparece desde el inicio de la carrera y se sostiene hasta su finalización, aunque la mayor presencia se ubica en los primeros años.

Los resultados obtenidos dan cuenta de cierta tendencia a preferir determinado instrumento dentro de las áreas disciplinares involucradas en el campo del profesor de lengua y literatura. Así, por ejemplo, el informe es más frecuente en materias del área de la lingüística, mientras que la monografía lo es en asignaturas de las áreas de literatura y teoría literaria (aunque se encuentre también en materias de las áreas de lingüística y educación).

En síntesis, observamos que en los primeros años de la carrera aparece una variedad más amplia de géneros, con un mayor grado de generalidad, mientras que en los últimos dos años se van acotando y especificando. Así, los géneros de la profesión docente van ganando espacio en este último tramo, al igual que los géneros académicos con mayor grado de especialidad, como la monografía. Esto podría estar relacionado con la distribución de los espacios dentro de la estructura curricular de la carrera: mientras que los primeros años muestran un amplio porcentaje de materias correspondientes a la fundamentación pedagógica y la especialización por niveles, a medida que se avanza en los años de la carrera tiene mayor presencia la orientación, es decir, aumentan las materias disciplinares.

Consignas de examen parcial

En el apartado previo hemos visto que en la carrera el examen parcial presencial constituye el género al que más recurren los docentes para la evaluación. Al respecto, cabe mencionar que en los proyectos de numerosas asignaturas se

⁴ En relación con la monografía, no se registra ninguna selección como instrumento de evaluación en los proyectos de primero; mientras que se encuentran dos en segundo, una en tercero y cuatro en cuarto año.

mencionan los exámenes parciales individuales presenciales escritos como única forma de evaluación para definir la acreditación.

A partir del análisis de los 51 parciales recolectados que conforman nuestro corpus, observamos que la mayoría de ellos presenta entre dos y cuatro consignas y, en general, no ofrecen opciones para que el estudiante pueda elegir la tarea a resolver o la fuente con la cual trabajar.

La exploración de las 229 consignas docentes de los parciales analizados responden a distintos niveles, por lo que las hemos clasificado en tres categorías: macroconsigna global, macroconsigna parcial y microconsigna. La macroconsigna global da una instrucción general que afecta a las resoluciones de todas las consignas propuestas en el parcial:

- 1) Resuelva 5 de las siguientes consignas. La segunda es obligatoria (Lingüística IV).

La macroconsigna parcial, en cambio, es una instrucción que se proyecta únicamente sobre un grupo de microconsignas, como se muestra a continuación:

- 2) 3. Respecto a la deconstrucción de Jacques Derrida, responder:
 - a) ¿Cuáles son las diferencias entre la hermenéutica y la deconstrucción?
 - b) ¿De qué modo Derrida deconstruye la lingüística de Saussure? (Perspectiva filosófico-pedagógica I).

El tipo de consignas, como la del ejemplo (2), exhibe gráficamente dos tipos de marcaciones que indican los diferentes niveles: una marcación que remite a un nivel más general y abarcativo, que corresponde a la macroconsigna parcial —en el caso del ejemplo, se emplea el número— y otra marcación diferente —las letras en nuestro ejemplo— que indica un nivel de menor grado de generalidad que coincide con lo que denominamos microconsigna, es decir, cada una de las instrucciones

concretas que orientan los procesos de pensamiento y el razonamiento del estudiante para la realización de las operaciones discursivas.

Paralelamente, subclasificamos estas microconsignas en simples, cuando sólo demandan una operación discursiva (3), o complejas, cuando expresan el pedido de más de una operación (4):

- 3) Comentar qué aspectos, en cuanto a lo literario, aportaron los textos leídos hasta el momento (Perspectiva filosófico-pedagógica I).
- 4) ¿Qué factores cobran relevancia al momento de planificar una clasificación en tipologías textuales y por qué? (Lingüística y gramática II).

En las microconsignas se observa la recurrencia de tres componentes: un verbo o un pronombre interrogativo que propone la operación discursiva a realizar; el tema o contenido informativo a elaborar o reelaborar; y la indicación de la fuente, el autor o la perspectiva desde la cual abordar el desarrollo del contenido informativo de la respuesta del examen, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

- 5) Defina [operación discursiva] tradición y tradición selectiva [contenido informativo o tema] según R. Williams [fuente] (Teoría literaria II).

Esta estructura nos conduce a la conceptualización de la consigna propuesta por Riestra (2008) al evidenciar el modo como se guía y orienta el pensamiento y la forma de razonar del estudiante en la lógica del nivel superior y de la disciplina: el discurso académico-científico es de naturaleza polifónica y las consignas muestran el intento de adiestrar a los estudiantes en estas formas discursivas. Foucault (1992) sostiene que ingresar en una comunidad disciplinar implica conocer las formas válidas o aceptables de decir de dicha comunidad y aplicar las reglas de manera correcta

al usar el lenguaje. En este sentido, la consigna evidencia su potencialidad como herramienta mediadora para delimitar, regular y controlar el discurso —y la configuración de identidades— en función de las formas propias del ámbito y la disciplina al reactualizar sus reglas a través de las instrucciones.

Operaciones discursivas

El análisis de las operaciones discursivas se focalizó en las microconsignas, dado que son éstas las que demandan de manera más directa y específica las operaciones que el estudiante debe realizar. Los verbos y los pronombres utilizados en las consignas habilitan la identificación o la inferencia sobre la operación solicitada, la cual puede requerir distintos grados de complejidad y de vinculación del estudiante con el conocimiento. En relación con esto último, proponemos una primera gran clasificación de las operaciones en cuatro categorías que señalan diferentes tipos de relación con el conocimiento que se pretende promover desde la mediación docente: reproducción, aplicación, reelaboración y producción.

La categoría reproducción abarca tareas inherentes a la repetición y/o reformulación de determinado conocimiento portado por las fuentes bibliográficas o por las clases. En términos de Scardamalia y Bereiter (1992), se trata de tareas de escritura que apuntan a “repetir”. En este grupo, localizamos operaciones como transcribir, copiar, mencionar, explicar y definir.

La segunda clase de tareas la conformamos con aquéllas que promueven la aplicación del conocimiento, esto es, poner en práctica determinado saber dado en una nueva instancia o en vinculación con un nuevo objeto. Ubicamos en este grupo las siguientes operaciones: ejemplificar, declinar, conjugar y analizar (sintácticamente).

El tercer grupo de consignas lo conforman aquéllas que proponen la conexión entre dos o más fuentes que generalmente se indican de manera explícita. Se trata de tareas

que requieren retomar la información de la bibliografía para interpretarla y reelaborarla en diálogo con otra fuente, por lo que denominamos a esta categoría de reelaboración. Predominan en estos casos verbos como comparar y relacionar. Siguiendo la propuesta de los autores citados, se trataría ya aquí de propuestas de tareas de composición que apuntan a favorecer procesos de “transformar el conocimiento”.

El último grupo de consignas apunta a tareas de producción, es decir, que involucran la elaboración o generación de nuevos conocimientos a partir de la relación entre un punto de vista determinado y un objeto de estudio. Mayormente, en las consignas que ubicamos en este grupo se utilizan verbos como analizar o posicionarse.

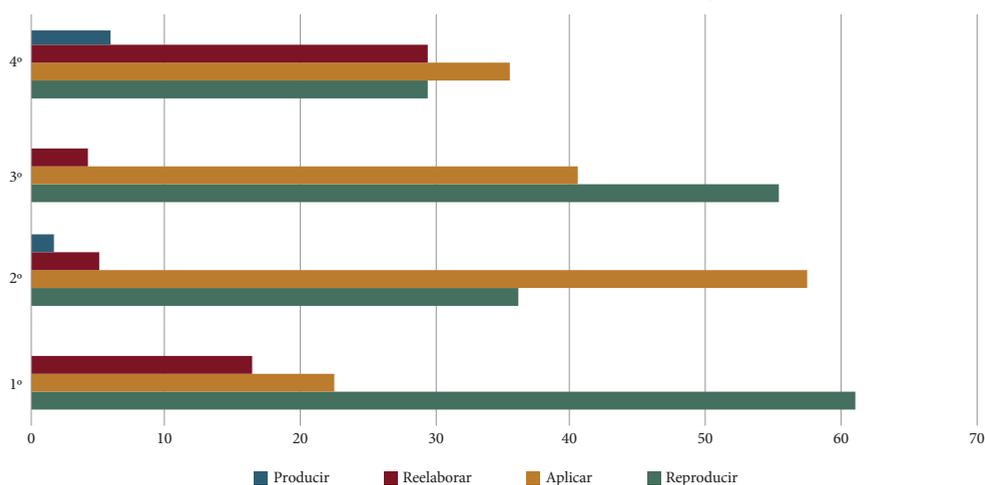
Formas de vinculación con el conocimiento

En relación con los cuatro tipos de tareas caracterizados en el apartado anterior en función de las formas de vinculación con el conocimiento que se promueven: reproducir, aplicar, reelaborar y producir, si observamos su distribución y frecuencia a lo largo de la estructura curricular del profesorado, en el Gráfico 1 se advierte que la gradualidad no se da de la manera que se esperaría para guiar las trayectorias estudiantiles.

Como era esperable, las consignas que promueven la repetición del conocimiento dado se concentran con mayor fuerza en el inicio de la carrera. El análisis de los exámenes parciales del primer año arroja 61 por ciento de tareas de repetición, 22.44 por ciento de tareas de aplicación y 16.32 por ciento de tareas de reelaboración. Por su parte, en el segundo año se observa un marcado descenso de las tareas de repetición, que sólo representan 36 por ciento; no obstante, llama la atención su ascenso hasta 55.31 por ciento en el tercer año.

Las tareas de aplicación muestran la menor representatividad en primer año y la mayor en segundo (57.37 por ciento), mientras

Gráfico 1. Distribución de los tipos de tareas a lo largo de la carrera



Fuente: elaboración propia.

que en tercero y en cuarto se mantienen entre 35 y 40 por ciento. Las tareas de reelaboración no muestran una amplia frecuencia a lo largo de toda la carrera; las mayores frecuencias se ubican en los extremos: en primero (16.32 por ciento) y en cuarto (29.41 por ciento), mientras que en segundo y en tercero no llegan a 5 por ciento. Finalmente, las tareas de producción son prácticamente nulas; sólo se observan porcentajes muy bajos de ocurrencia en segundo (1.63 por ciento) y en cuarto (5.88 por ciento).

Estos resultados señalan que las demandas de tareas de producción son muy escasas en los exámenes parciales presenciales escritos, lo que es razonable si se tienen en cuenta variables como el tiempo que requieren los procesos de producción de conocimiento. El diálogo con los resultados de trabajos previos permite inferir que este tipo de tareas quedaría relegado a otros instrumentos de evaluación con formatos no presenciales, como, por ejemplo, informes o monografías.

En cuanto a las tareas de producción de géneros ficcionales, resulta llamativo que tengan una presencia tan reducida. Más allá de una variable situacional como el tiempo didáctico, consideramos que pueden existir otras causas subyacentes por las cuales la escritura de textos ficcionales no supere el 1.7 por ciento,

lo que podría estar en relación con las concepciones teóricas de muchos docentes, con su formación académica y con los discursos dominantes en el campo educativo. Kieran Egan (1994) afirma al respecto que la capacidad intelectual menos destacada en la escuela ha sido, históricamente, la imaginación, dado que ha sido desterrada o ha estado, en todo caso, en las “vías marginales” (por ejemplo, en las asignaturas relacionadas con el arte, como la música), todo lo cual no es casual.

La concepción empirista de la ciencia y los aportes de la psicología cognitiva —con Piaget como su mayor exponente— se ha trasladado a la pedagogía al privilegiar el pensamiento lógico y racional y minimizar las formas de pensamiento vinculadas con las actividades imaginativas, la fantasía y lo afectivo como herramientas educativas. Egan (1994) sostiene, en contraste con lo anterior, que se le da sentido al mundo y a la experiencia de manera afectiva en la misma medida que de manera cognitiva, por lo que es importante recuperar el significado afectivo para acceder al conocimiento.

Nuevamente en relación con el análisis del Gráfico 1, era menos esperable la baja frecuencia de demandas de tareas de reelaboración, principalmente en segundo y tercer año. Finalmente, los porcentajes constantes

de las tareas de aplicación a lo largo de toda la carrera podrían estar en relación con el tipo de carrera (un profesorado), en tanto se espera que el docente maneje ciertas herramientas y las pueda enseñar.

En resumen, hasta aquí hemos visto que en los exámenes parciales se solicitan distintos tipos de tareas mediante consignas y que éstas promueven diversas formas de vinculación con el conocimiento. Los datos presentados parecen evidenciar una tendencia general a la reproducción del conocimiento dado —o a su aplicación— y una escasa demanda de reelaboración y de producción de conocimiento, incluso en el último año de la carrera. Estos resultados conducen a una primera reflexión sobre el sujeto de la educación que se construye desde las consignas de los exámenes parciales que guían las respuestas de los estudiantes mediante las que son evaluados para acreditar las materias, así como las competencias y conocimientos que los docentes del nivel superior consideran que deben acreditar para poder desempeñarse luego en la vida profesional como docentes: ¿creadores o reproductores de conocimiento?

CONCLUSIONES

En este artículo hemos expuesto resultados de nuestra investigación, con énfasis en la responsabilidad de las instituciones de nivel superior y de los docentes en el proceso de enculturación académica (Carlino, 2013). Así, hemos observado las prácticas de evaluación de un profesorado de lengua y literatura a partir de producciones discursivas de los docentes que intervienen como mediaciones en esas prácticas (proyectos anuales y consignas de exámenes parciales).

En primer lugar, hemos identificado que en los proyectos de cátedra se mencionan los instrumentos de evaluación que permitieron relevar un repertorio de 37 géneros involucrados en estas prácticas y hemos encontrado que el más frecuente es el examen parcial presencial individual escrito, lo que, por un

lado, responde a normativas institucionales que establecen que en todas las materias debe considerarse una instancia de este tipo y, por otro lado, a lo que ya han señalado estudios realizados en universidades argentinas (Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013).

En relación con lo anterior, es importante señalar, en primer lugar, las limitaciones de los hallazgos reportados en este artículo: en tanto que en esta etapa se consideraron las menciones de los géneros discursivos realizadas por los docentes en sus proyectos de cátedra, es necesario avanzar en futuros trabajos sobre el análisis de las realizaciones de los ejemplares textuales que responden a esas demandas efectuadas por los docentes para caracterizar los géneros y ahondar en las variedades académicas y profesionales, tal como lo hacen Parodi *et al.* (2009), Parodi *et al.* (2008) y los diversos trabajos hispanoamericanos compilados en Parodi (2008).

En segundo lugar, nos hemos abocado a la descripción de los modos de composición de las consignas del examen parcial y hemos mostrado que se realizan instrucciones de distinto nivel (macroconsigna global, macroconsigna parcial y microconsigna) y que, al igual que lo hallado en un análisis de otro nivel educativo (Cejas, 2010), evidencian composiciones diversas: oraciones imperativas e interrogativas, e incluso se realizan como vacíos que se llenan contextualmente. A diferencia de lo señalado por Cejas (2010), los resultados del análisis del corpus de consignas a lo largo de toda la carrera de profesorado estarían aportando evidencia acerca de una de las características de la consigna en este nivel que pareciera estar dada por el grado de especialización que se manifiesta en uno de los componentes más recurrentes: la mención de la fuente a la que el estudiante debe recurrir para dar cuenta del tema sobre el que se indaga y evalúa.

En tercer lugar, hemos detectado que, si bien las tareas requeridas por las consignas del examen parcial proponen distintos modos de vinculación del estudiante con el

conocimiento disciplinar, predominan las formas que promueven la repetición del conocimiento que portan los materiales bibliográficos, dato que también está en consonancia con los resultados a los que arribaron estudios previos (Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013). Hemos advertido también la escasa participación de demandas de escritura profesional, y menor aún de la ficcional. Asimismo, se ha evidenciado preliminarmente que los géneros de evaluación no se distribuyen a lo largo de la carrera de manera gradual en función de su grado de complejidad.

Estos resultados darían cuenta, en principio, de prácticas centradas, principalmente, en la reproducción del conocimiento; que, además, llaman la atención sobre la escasa interpelación a la imaginación y la creatividad en la formación de los profesores de lengua y literatura, aun cuando uno de los objetos de enseñanza se establece a partir de estas formas epistémicas menos hegemónicas. Desde los géneros que se proponen como instrumentos

de evaluación en los proyectos de cátedra de toda la carrera pareciera apuntarse, entonces, a la configuración de profesionales más reproductores que creadores, pese a la necesaria ductilidad, maleabilidad y creatividad a las que nos desafía cotidianamente la tarea docente.

Estos hallazgos llevan a la reflexión y revisión, y apuntan a brindar líneas de trabajo futuro para la generación de propuestas que contribuyan a mejorar la formación docente. En relación con lo anterior, sería recomendable, en la implementación de planes de estudio, revisar y definir con el plantel docente la gradualidad en términos de complejidad de los géneros que se distribuyen a lo largo de la carrera e incorporar una mayor variedad de géneros propios del desempeño profesional docente, así como abrir el espacio de la escritura creativa, cuya enseñanza establecen los diseños curriculares de secundaria y que, por lo tanto, la formación docente inicial debería contemplar en la formación de los futuros profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- ALVARADO, Maite y Marina Cortés (2013), *Escritura e invención en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ANIJOVICH, Rebeca y Graciela Cappelletti (2018), *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ARNOUX, Elvira, Mariana di Stefano y Ma. Cecilia Pereira (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- BAJTIN, Mijaíl ([1979] 1999), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- CARLINO, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CASSANY, Daniel (2008), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- CEJAS, María (2010), "Hablemos de consignas", en María Isabel de Gregorio de Mac (dir.), *Publicación de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Rosario, Laborde Libros Editor.
- CERLETTI, Alejandro (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2000), "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", *Humanitas*, vol. 23, núm. 30-31, pp. 237-23.
- EGAN, Kieran (1994), *Fantasia en la imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata.
- EZCURRA, Ana María (2020), "Educación superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, núm. 12, pp. 112-127.
- FOUCAULT, Michel (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- GALLARDO, Susana (2005), "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en Graciela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid, Edinumen, pp. 13-28.
- MATURANA, Humberto (1995), *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos.
- MURIEETE, Raúl (2007), *El examen en la universidad*, Buenos Aires, Biblos.

- NATALE, Lucía (coord.) (2013), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines, UNGS.
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (eds.) (2018), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS, en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf> (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (coords.) (2017), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS, en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876302579-completo.pdf> consulta: 28 de noviembre de 2022).
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (2014), “El parcial presencial”, en Federico Navarro (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 103-134.
- NAVARRO, Federico (2017), “Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio”, *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 8-14.
- OLAVE-Arias, Gihanny, Mireya Cisneros-Estupiñán e Ilene Rojas-García (2013), “Deserción universitaria y alfabetización académica”, *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 3, pp. 455-471.
- PADILLA, Constanza y Paula Carlino (2010), “Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua/Ariel, pp. 153-182.
- PADILLA, Constanza y Esther López (2019), “Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor”, *Signos*, vol. 52, núm. 100, pp. 330-356.
- PARODI, Giovanni (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (2009a), “El corpus académico y profesional del español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales”, *Estudios Filológicos*, núm. 44, pp. 123-147.
- PARODI, Giovanni (2009b), “Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva”, *Letras*, vol. 51, núm. 80, pp. 19-56.
- PARODI, Giovanni, Romualdo Ibáñez y René Venegas (2009), “El corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales”, *Literatura y Lingüística*, núm. 20, pp. 75-101.
- PARODI, Giovanni, René Venegas, Romualdo Ibáñez y Rosa Gutiérrez (2008), “Géneros del discurso en el corpus PUCV-2006: criterios, definiciones y ejemplos”, en Giovanni Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 39-74.
- RIESTRA, Dora (2008), *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires, Miño Dávila.
- RIESTRA, Dora (2020), “La perspectiva comunicacional desde el interaccionismo sociodiscursivo en la formación docente (A perspectiva comunicacional do Interaccionismo Sociodiscursivo na formação docente)”, en Ana de Mattos Guimarães, Anderson Carnin, Eliane Gouvêa Lousada (orgs.), *O Interaccionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*, Araraquara, Letraria, pp. 72-92.
- RINESI, Eduardo (2015), *Filosofía (y) política de la universidad*, Los Polvorines (Argentina), Buenos Aires, UNGS/IEC-CONADU.
- ROICH, Paula (2007), “El parcial universitario”, en Irene Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 91-106.
- ROSALES, Pablo, Luisa Pelizza y Giuliana Bergesse (2016), “Escritura profesional en la formación de grado. La perspectiva de docentes de una carrera de Licenciatura en Psicopedagogía”, *Cronía*, vol. 12, núm. 1, pp. 13-27.
- SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- SERRANO, Stella (2014), “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”, *Lenguaje*, vol. 42, núm. 1, pp. 97-122.
- SILVESTRI, Adriana (1995), *Discurso instruccional*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- STAGNARO, Daniela y Federico Navarro (2012), “Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial”, en Elsa Ghio y Fabián Mónaco (comps.), *Actas del VII Congreso Internacional de ALSFAL. Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad*, Santa Fe, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, en: https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/ACTAS_ASFAL_2011-1.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- STAGNARO, Daniela y Federico Navarro (2013), “Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional”, en Lucía Natale (coord.), *El semillero*

- de la escritura. *Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS, pp. 71-91, en: http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/UNGS/135/582_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- STAGNARO, Daniela y Lucía Natale (2015), “Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria”, *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 16, pp. 91-108, en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14404> (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- TERIGI, Flavia (2010), *Sujetos de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- VÁZQUEZ, Alicia (2017), “Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 863-887.
- VYGOTSKI, Lev (1978), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires, Paidós.
- VYGOTSKI, Lev ([1934] 1985), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WERTSCH, James (1991), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor.

La argumentación escrita al inicio de la carrera

Una caracterización metafuncional de las necesidades de aprendizaje

ARTEVIC HOLGUERAS-GALÁN* | JESÚS DAVID GUERRA-LYONS**
NAYIBE ROSADO-MENDINUETA***

Desde la perspectiva metafuncional propuesta por la lingüística sistémico-funcional, este estudio caracteriza las necesidades de aprendizaje de estudiantes al inicio de la carrera universitaria en relación con la escritura de textos académicos argumentativos tipo justificación. Se analiza un archivo textual de 19 textos argumentativos producidos como respuesta a un estímulo común en un curso de alfabetización académica ofrecido por una universidad colombiana en los semestres iniciales de sus programas de pregrado. El análisis aplica una matriz integrada por indicadores asociados a las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. El estudio categoriza dichas metafunciones, en las que se clasifican las necesidades que emergen en el proceso de revisión y retroalimentación docente. Los resultados detectan dificultades en la apropiación de recursos léxicogramaticales para nominalización (ideacional), limitaciones en la variedad y precisión del léxico evaluativo (interpersonal), y elecciones temáticas poco motivadas por el contexto discursivo (textual).

From the metafunctional perspective posed by systemic-functional linguistics, this research characterizes the demands of learning for students at the start of their university schooling as it relates to the writing of argumentative defensive academic texts. We analyze an archive containing 19 defensive texts produced as responses to a common stimulus during an academic literacy course offered by a Colombian university during the early semesters of their undergraduate programs. Our analysis applies a matrix integrated by indicators associated to ideational, interpersonal and textual metafunctions. Our work categorizes these metafunctions into those classifying demands emerging during the process of teacher revision and feedback. Results detect difficulty when appropriating lexicogrammatical resources for nominalization (ideational), in regards to limitations in the variety and precision of assessment vocabulary (interpersonal) and in thematic choices not motivated by their discursive context (textual).

Palabras clave

Argumentación
Educación superior
Enseñanza del español
Escritura
Estudiantes de primer ingreso
Lengua materna
Lingüística

Keywords

Argumentation
Higher education
Teaching Spanish
Writing
First year students
Native language
Linguistics

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.179.60705>

Recepción: 30 de agosto de 2021 | Aceptación: 24 de mayo de 2022

* Profesor asistente del Departamento de Español de la Universidad del Norte (Colombia). Doctor en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE. Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje de lenguas; alfabetización académica. Publicación reciente: (2019, en coautoría con R. Santamaría M. y A. Doquin), "Pluricultural Competence and VIQTORIA Didactic Model Action in Spanish as a Foreign Language Learning Systems", en *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)*, Valencia, Universitat Politècnica de Valencia, pp. 819-827. CE: rtevic@uninorte.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0369-6985>

** Profesor asistente del Departamento de Español de la Universidad del Norte (Colombia). Doctor en Lingüística. Línea de investigación: pedagogía del lenguaje. Publicación reciente: (2022, en coautoría con N. Rosado M.), "Unbalancing Neoliberalism in the University Literacy Classroom: A duoethnographic experience", en A. Gagné, A. Kalan y S. Herath (eds.), *Critical Action Research Challenging Neoliberal Language and Literacies Education*, Berna, Peter Lang, pp. 157-172. CE: jdguerra@uninorte.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1384-8265>

*** Directora del Departamento de Español de la Universidad del Norte (Colombia). Profesora de lenguas y formadora de docentes. Líneas de investigación: aprendizaje de docentes y estudiantes; aprendizaje de lenguas; alfabetización académica. Publicación reciente: (2022, en coautoría con A. Bailey e I. Niebles), "Evaluating Teachers' Practices beyond Content and Procedural knowledge: A case study", *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 99-115. CE: nrosado@uninorte.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-2464>

INTRODUCCIÓN

La argumentación figura entre los géneros textuales de más amplio estudio dentro de la investigación de la alfabetización académica en educación superior (Andriessen, 2009; Newell, 2011; Galindo, 2012; Castro y Sánchez, 2013; Rayas y Méndez-Puga, 2017; Guerra-Lyons y Rosado-Mendinueta, 2020). Gran parte del interés por su estudio se basa en su rol como género con extendida influencia en procesos evaluativos y en los desafíos que plantea a los estudiantes universitarios, especialmente en el inicio de la carrera (Wolfe, 2011; Zárata, 2017). Diversas investigaciones han encontrado que los escritores académicos noveles presentan dificultades en la escritura de textos argumentativos, referidas al establecimiento de relaciones lógicas entre el enunciado de tesis y los párrafos de argumentación (Miller y Pessoa, 2016; Moreno-Fontalvo, 2020), el uso de marcadores cohesivos (Liu y Braine, 2005) y la expresión de posturas evaluativas (Carvallo, 1998; Arrieta y Meza, 2002). Estas dificultades han motivado la publicación de múltiples recursos pedagógicos tipo manual orientados a instruir en técnicas de escritura argumentativa (Bolaños-Guerra, 2002; Muñoz y Musci, 2013). No obstante, la conciencia cada vez mayor de la naturaleza situada y específica de la argumentación a lo largo del currículo universitario y en las disciplinas (Dreyfus *et al.*, 2016) ha puesto de relieve la necesidad de aproximaciones enfocadas en las prácticas discursivas asociadas a ella.

En el estudio de la argumentación en contexto universitario predomina el enfoque cognitivo (Toulmin, 2003; Parodi, 2010; Song y Ferretti, 2013), pragmático (Schen, 2013) o retórico (Russell, 2009, 2010; Castro y Sánchez, 2013). Los estudios de orientación lingüística suelen enfocarse en recursos específicos sin atender al contexto discursivo que motiva su elección (Wu y Allison, 2005; Aull, 2015; Ho y Li, 2018). La adopción de una perspectiva social semiótica, que incluye los recursos del lenguaje desde su motivación social (Halliday, 1978;

Martin y Rose, 2008; Dreyfus *et al.*, 2016), pretende contribuir a situar las prácticas propias de este género textual y las necesidades de los universitarios en relación con su escritura. Estudios recientes (Pessoa *et al.*, 2018; Cheung y Low, 2019; Governor *et al.*, 2021) han demostrado las ventajas descriptivas y pedagógicas de esta aproximación en la escritura argumentativa en contextos de habla inglesa. La concepción metafuncional del texto proporcionada por la lingüística sistémico-funcional (en adelante, LSF), como unidad funcional estructurada por elecciones de naturaleza ideacional, interpersonal y experiencial (Halliday, 1979) resulta particularmente enriquecedora para el análisis holístico de las necesidades de escritura de los aprendices. A pesar de sus ventajas, no existen estudios que adopten plenamente esta perspectiva en el estudio de la argumentación en contextos universitarios de habla hispana.

El presente texto, enmarcado en un programa más amplio sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad (Guerra-Lyons y Rosado-Mendinueta, 2020), analiza las necesidades formativas de los estudiantes de primer ingreso alrededor de la escritura de textos de argumentación tipo justificación (en adelante, ATJ) (Martin y Rose, 2008) desde la noción de *metafunción* (Halliday, 1979). El propósito es identificar las necesidades para la adquisición del registro académico mediante la caracterización de la escritura argumentativa al inicio de la carrera universitaria bajo la perspectiva metafuncional en el reconocimiento de aspectos ideacionales, interpersonales y textuales.

MARCO TEÓRICO

La argumentación abarca una familia de géneros textuales enfocados en la valoración, sustento y discusión de posturas hacia distintos aspectos de la experiencia (Andriessen, 2009; Miller y Pessoa, 2016). El tipo textual tratado en el presente artículo es el que Martin y Rose (2008) denominan “exposición analítica”,

caracterizado por la defensa de un enunciado de tesis mediante argumentos basados en evidencias de índole factual, racional, empírica o personal. La ATJ genera tipos textuales recurrentes en los registros que circulan en las disciplinas y el currículo universitario (Parodi, 2010; Dreyfus *et al.*, 2016; Benítez *et al.*, 2018). En registros disciplinares, suele figurar como satélite dentro de etapas orientadas a lo interpersonal, como las introducciones a artículos de investigación (Hood, 2010) o la discusión de hallazgos (Moyano, 2014). Disciplinas en el área de humanidades (Filosofía, Estética...), poseen géneros articulados principalmente alrededor de este tipo textual (Lizama, 2020). En los currículos de pregrado, la ATJ funciona principalmente como tarea evaluativa de aspectos teóricos y en pruebas estandarizadas (González *et al.*, 2021). Se trata, así, de un tipo textual de alto impacto y de significativa valoración en contextos educativos y disciplinares, cuya apropiación puede condicionar el acceso a oportunidades formativas y de participación en comunidades letradas.

La impronta social de esta aproximación parte del reconocimiento del carácter esencialmente dialógico de la argumentación, dado que la defensa de una postura presupone entablar diálogo con posiciones alternativas dentro de un universo de voces textualmente configurado (Martin y White, 2005). El establecimiento de este diálogo de voces plantea, como indican Martin y Rose (2012: 54), un “proceso social, orientado a metas y plasmado en etapas”, en el que la construcción de argumentos recurre a patrones textuales esperados dentro de entornos sociales situados.

El estudio de la escritura argumentativa en alfabetización académica suele privilegiar su concepción como unidad retórica en atención, principalmente, a las relaciones lógicas entre las secciones que lo componen (Crammond, 1998; Azar, 1999; Galindo, 2012; Miller y Pessoa, 2016; Moreno-Fontalvo, 2020). La aproximación que proponemos en el presente trabajo amplía esta perspectiva al reconocer, con base

en Halliday (1979), la diversidad funcional característica del texto como unidad semántica.

Según Halliday, el texto articula tres metafunciones: la representación de la experiencia (metafunción ideacional), la personificación de roles y relaciones sociales (metafunción interpersonal) y la mediación discursiva del significado (metafunción textual). La organización metafuncional del texto implica, a su vez, diversidad estructural. Las funciones propias de la metafunción ideacional generan lo que Martin (1992) conoce como “estructuras articuladas”, caracterizadas por la articulación secuencial o recursiva de elementos funcionales contiguos. En contraste, las funciones asociadas a la metafunción interpersonal conforman estructuras prosódicas (Martin y White, 2005; Hood, 2010) cuyos elementos crean patrones de resonancia y refuerzo mutuo dentro de la cláusula y más allá de ésta. La función textual, por su parte, genera estructuras periódicas caracterizadas por la coordinación de picos y valles de prominencia informativa (Christie y Martin, 1997).

Para los escritores noveles, la operación simultánea de las distintas estructuras metafuncionales supone el desafío de aprender de manera coordinada tres modos de significación que difieren sustancialmente en su manifestación textual. En lo ideacional-experiencial, los aprendices se han de apropiar de las estrategias que representa la experiencia propia de contextos especializados en los textos académicos, valiéndose de recursos para la decantación del significado, como la tecnicidad, la abstracción o las metáforas gramaticales (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1998). A diferencia de los textos explicativos, que emplean profusamente términos técnicos y metáforas, el texto de ATJ suele apoyarse en la abstracción para representar procesos, participantes y circunstancias en formas que se alejan de la congruencia del sentido común (Eggins, 2005).

El aspecto ideacional-lógico, por su parte, es más demandante en tanto su realización en el texto es menos concreta: se realiza

mediante diversos sistemas, incluyendo la nuclearidad, la relación lógico-semántica y la *taxis* (Halliday y Matthiessen, 2014). Los textos de ATJ cumplen una estructura núcleo-satélite (Martin, 1992) en la que una figura experiencial (el enunciado de tesis) subordina el resto del texto. La relación núcleo-satélite se replica también a nivel local, en el desarrollo de los argumentos con respaldos. Las relaciones lógico-semánticas con mayor probabilidad de ocurrir en este género textual incluyen la relación de justificación a nivel global y la elaboración a nivel local (Azar, 1999), y ambas pueden realizarse mediante conjunciones (por lo tanto, por ende, ya que), grupos verbales (conlleve, implica, causa) o nominalizaciones (causa, efecto, implicación, consecuencia) (Teruya y Matthiessen, 2015). La escritura de textos de ATJ en el inicio de carrera probablemente representa para los estudiantes que recién ingresan una de las primeras experiencias con textos nucleares organizados alrededor de relaciones de causalidad, justificación

y elaboración; de ahí que estudios como los de Tapia *et al.* (2003), Aull y Lancaster (2014) y Scholman y Demberg (2017) hagan énfasis en la necesidad de su enseñanza.

La metafunción interpersonal es, quizá, la que ha recibido mayor atención en el estudio de la argumentación escrita al inicio de la carrera (Wu, 2005, 2007; Akbari, 2015). Este hecho no es fortuito, sino que obedece a la orientación interpersonal propia de los géneros argumentativos, en los que las prosodias valorativas contribuyen íntegramente al desarrollo discursivo (Hood, 2017). La argumentación exige destrezas para acoplar elementos experienciales a diversas categorías de valor, incluyendo las que Martin y White (2005) encasillan dentro de las nociones de juicio, apreciación y compromiso. Un reto para los estudiantes consiste en el establecimiento de lo que Hood (2010) denomina “armonías valorativas”, patrones en los que las cargas evaluativas en distintos tramos del discurso resuenan armónicamente entre sí, sin contradecirse.

Tabla 1. Matriz para el análisis metafuncional de textos ATJ

	1. Estrato contextual	2. Estrato semántico	3. Estrato léxico-gramatical
a. Metafunción ideacional	1a.1. Orientación al propósito social de defender una tesis mediante argumentos sustentados en evidencias. 1a.2. Dominio experiencial semi-especializado (no cotidiano).	2a.1. Establecimiento de relaciones de expansión entre entidades abstractas propias de contextos no cotidianos.	3a.1. Uso de nominalización, abstracción y metáfora gramatical para la realización de participantes y procesos. 3a.2. Establecimiento de relaciones lógicas de condicionalidad, causalidad y justificación entre cláusulas.
b. Metafunción interpersonal	1b.1. Distancia interpersonal entre autor y lector mediada por orientación persuasiva.	2b.1. Compromiso contractivo y atribución en el desarrollo de argumentos. 2b.2. Prosodias valorativas de actitud tipo valoración, con graduación tipo intensificación.	3b.1. Expresión de posturas evaluativas hacia proposiciones mediante modalidad y evaluación modal. 3b.2. Uso de léxico evaluativo para expresión de actitud hacia entidades y situaciones.
c. Metafunción textual	1c.1. Modo escrito de tipo monológico y modalidad retórica persuasiva.	2c.1. Anuncio, desarrollo y recuperación de partes del texto mediante recursos de periodicidad y cohesión.	3c.1. Elecciones temáticas acordes al método de desarrollo textual. 3c.2. Uso de conjunciones, transiciones y otros elementos para el logro de la cohesión textual.

Fuente: tomado de Dreyfus *et al.*, 2016.

La metafunción textual implica también retos para la argumentación escrita de los de primer ingreso. Las decisiones sobre qué aspectos ideacionales e interpersonales tematizar pueden representar una diferencia significativa en la valoración de la argumentación escrita por parte de los instructores (Moreno-Fontalvo, 2020). Los primeros ingresantes suelen tener poca conciencia de la importancia discursiva de la posición temática, dar realce a elementos poco relevantes al propósito textual y asignar prominencia discursiva a información desarrollada de manera inconsistente en el texto (Miller y Pessoa, 2016). Estas dificultades pueden asociarse a la transición de una progresión temática constante propia de textos narrativos, a una progresión temática dinámica, característica de la argumentación escrita (Fries, 1995; Crompton, 2004). Otro aspecto textual que merece atención es el logro de la cohesión mediante conjunciones y otras estrategias discursivas (Halliday y Hasan, 1976). Liu y Braine (2005) señalan que la argumentación escrita es especialmente demandante en lo que respecta al logro de la cohesión léxica mediante la referencia fórica y la sustitución, recursos cuya manifestación en el discurso es menos concreta que la de la conjunción.

La perspectiva metafuncional aporta una comprensión sistemática de las necesidades de escritura al inicio de la carrera al reconocer la diversidad funcional y estructural del texto académico, tal y como se resume en la Tabla 1. Esta matriz, adaptada de Dreyfus *et al.* (2016), establece los indicadores asociados a cada metafunción dentro de la ATJ. Cabe puntualizar que las investigaciones en escritura académica en contexto universitario y, más puntualmente, en lo referente a la argumentación escrita en el inicio de carrera, no han adoptado de manera explícita esta perspectiva ni han reflexionado sobre las complementariedades existentes entre las tres metafunciones. Además, el grueso de investigaciones se ha concentrado en la argumentación escrita en lengua inglesa en contextos anglosajones,

de manera que este aspecto ha sido poco estudiado en contextos de habla hispana. Ambos vacíos en la literatura limitan la labor de acompañamiento al desarrollo de la escritura en el contexto universitario de habla española al restringir el espectro de necesidades mercedoras de intervención pedagógica. Este artículo apunta a los vacíos mencionados al examinar la argumentación escrita de estudiantes de nuevo ingreso en un contexto de habla hispana desde las tres metafunciones; la pregunta que se propone responder es: ¿qué necesidades de aprendizaje pueden inferirse a partir del análisis de las elecciones ideacionales, interpersonales y textuales realizadas por estudiantes de nuevo ingreso en textos argumentativos tipo justificación?

METODOLOGÍA

Diseño

La pregunta de investigación relativa a las necesidades de escritura fue abordada mediante un estudio cualitativo de carácter descriptivo no experimental (Paltridge y Phakiti, 2010), basado en herramientas discursivo-analíticas generadas desde la perspectiva metafuncional (Halliday, 1979; Halliday y Matthiessen, 2014).

Participantes

La población incluye a todos los estudiantes de la asignatura Competencias comunicativas II, orientada a la alfabetización académica, que expone a los alumnos de todas las titulaciones de pregrado a la lectura y escritura de textos académicos argumentativos. Durante el primer semestre de 2020 la población era de 690 participantes, distribuidos en 23 grupos con una ratio promedio de 30 estudiantes por profesor. Los participantes pertenecen a una universidad privada ubicada en la región Caribe de Colombia. Como puede verse en la Tabla 2, los informantes conforman un grupo heterogéneo por la alta diversidad en variables de contexto (estrato socioeconómico) y presagio (edad y sexo).

Tabla 2. Datos sociométricos de población y muestra

	Sexo		Edad			Estrato socioeconómico			
	Masc.	Fem.	< 18 años	18 años	> 18 años	Bajo (1-2)	Medio (3-4)	Alto (5-6)	Sin datos
Población	338	352	138	291	261	171	278	234	7
% población	48.99	51.01	20	42.17	37.83	24.78	40.29	33.91	1.01
Muestra	41	47	15	36	37	27	33	27	1
% muestra	46.59	53.41	17.05	40.91	42.05	30.68	37.50	30.68	1.14

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 detalla un muestreo no-probabilístico por conveniencia que incluye a 88 participantes distribuidos en los tres grupos (30 alumnos en el grupo 12124 y 29 en cada uno

de los grupos 12127 y 12128) asignados a uno de los profesores que imparten la asignatura. De los 88 participantes, 71 completaron la tarea de forma colaborativa, para un total de 19 textos.

Tabla 3. Distribución de la población y muestra en los grupos

	Población	Muestra		Grupo 12124		Grupo 12127		Grupo 12128	
		Inscritos	Participantes	Inscritos	Participantes	Inscritos	Participantes	Inscritos	Participantes
Total	690	88	71	30	23	29	26	29	22
% muestra		100	81	34	26	33	30	33	25
% población	100	13	10	4	3	4	4	4	3

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de recogida de datos

Los datos primarios conformaron un archivo de textos argumentativos entregados por los alumnos como parte del proceso de escritura conjunta. Los textos responden al estímulo: “En la crisis sanitaria ocasionada por COVID-19, ¿los gobiernos deberían priorizar la protección de la economía o de la salud pública?”. El estudio analiza los textos resultantes de una tarea de composición de dos párrafos: uno de introducción y otro con un argumento completo, que incluye una razón y varios respaldos. Los dos párrafos que componen esta tarea integran los dos fragmentos iniciales de un TAA completo, típicamente compuesto por cinco párrafos (uno para la introducción, tres para el desarrollo de la argumentación y uno para la conclusión).

Procedimiento de recolección y análisis de datos

Como parte de la recogida de datos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en primera instancia se encargó la escritura de la tarea. Los alumnos de cada grupo se reunieron en equipos de entre 3 y 5 participantes y cada equipo produjo, en soporte digital, un texto, para conformar un archivo con un total de 19 textos. Así, en el grupo 12124 los 23 alumnos que presentaron la tarea se agruparon en 7 equipos; en el grupo 12127 los 26 alumnos se agruparon en 7 equipos; y, por último, se constituyeron 5 equipos en los que se distribuyeron los 22 estudiantes del grupo 12128. En segundo lugar, se realizó la grabación de la retroalimentación docente, facilitada por el desarrollo del curso en modalidad virtual, bajo

las condiciones de trabajo remoto motivado por la pandemia. El tercer paso consistió en la composición del archivo de textos, consistente en ordenar, limpiar y clasificar la producción de los estudiantes. En cuarto lugar, se revisaron las anotaciones asincrónicas y los comentarios *in situ* del docente a los estudiantes en las sesiones de retroalimentación. En esta etapa, los investigadores identificaron y seleccionaron en los textos los rasgos más representativos señalados por el docente durante el proceso de retroalimentación. El quinto paso consistió en la clasificación de los rasgos desde el punto de vista metafuncional: ideacional, textual e interpersonal de la LSF desde los criterios del estrato léxico gramatical expuestos en la Tabla 1. Esta clasificación sirvió como insumo principal para el diagnóstico de necesidades desde la perspectiva metafuncional mediante un análisis triangulado por parte de los investigadores. Las discusiones sostenidas por los investigadores revelaron un nivel de acuerdo óptimo con la clasificación metafuncional de las anotaciones del archivo de textos.

RESULTADOS

De acuerdo con el propósito y el enfoque teórico del presente trabajo los resultados se agruparon en categorías metafuncionales en atención a los rasgos léxicos y gramaticales en los niveles ideacional, textual e interpersonal identificados en el archivo textual.

Necesidades de orden textual

El análisis de los textos argumentativos indica que, aunque la apropiación de recursos cohesivos macrotextuales es generalmente adecuada, la elección de las temáticas a nivel microtextual plantea dificultades especiales. Los textos presentan una segmentación apropiada, lograda mediante conjunciones, oraciones de transición y otros recursos cohesivos; sin embargo, se evidencian inconsistencias en la asignación de estatus textual a los elementos de naturaleza argumentativa y en la marcación ortográfica de dicho estatus mediante puntuación. Los textos reflejan dificultad para articular un método de desarrollo textual acorde a propósitos discursivos distintos a la exposición factual de información. El ejemplo 1 (Tabla 4), correspondiente a un párrafo de argumentación, ilustra este hallazgo.

Como puede verse, la elección de las temáticas demuestra una orientación expositiva enfocada en la explicación de relaciones causa-efecto, más que el desarrollo de un argumento acerca del manejo de la pandemia de COVID-19. Llama la atención que las cláusulas 1.2, 1.3 y 1.4 presentan temas marcados, en los que elementos circunstanciales preceden al sujeto y con ello otorgan un énfasis poco motivado por el contexto discursivo. Elecciones temáticas de este tipo, recurrentes en el archivo textual, ponen de manifiesto necesidades en torno a la comprensión del papel cohesivo desempeñado por el sistema de tema

Tabla 4. Necesidades respecto a las elecciones temáticas

(1)	Tema	Rema
(1.1)	El nuevo coronavirus	se propaga principalmente por contacto directo (1 metro o 3 pies) con una persona infectada cuando tose o estornuda, o por contacto con sus gotículas respiratorias (saliva o secreciones nasales),
(1.2)	debido a su alta tasa de contagio e importante tasa de fatalidad,	ha sido necesaria la aplicación del aislamiento social y la minimización del contacto para prevenir el contagio de esta enfermedad,
(1.3)	a partir del hecho de que es necesario evitar las aglomeraciones,	la productividad en los países se ha visto afectada, causando una recesión en la economía, una crisis en la bolsa de valores de Nueva York y una fuerte caída del precio del petróleo,
(1.4)	ante esta situación,	a los gobiernos se les ha planteado un dilema, proteger la salud pública o no dejar caer la economía de los países.

Fuente: elaboración propia.

en el desarrollo de propósitos discursivos. Es necesario desarrollar conciencia acerca de la naturaleza estratégica de la elección de las temáticas a fin de que éstas puedan ser desplegadas de manera más intencionada, según el propósito en cuestión.

Otra necesidad que se desprende del análisis de las elecciones textuales tiene que ver con la marcación ortográfica del estatus temático de las cláusulas. Como demuestran los ejemplos del 2 al 5 (transcritos fielmente en la Tabla 5), los escritos muestran escasa conciencia de las marcas textuales y fonológicas que indican la finalización de cláusulas y la presencia de elementos clausulares incrustados. Lejos de representar una necesidad en sí mismo, el escaso control de recursos para la marcación ortográfica de cláusulas parece ser sintomático de vacíos más profundos en la comprensión de la cláusula como unidad de realización de significado. Este hecho se manifiesta en

elecciones como las subrayadas en los ejemplos 2.2 y 3.2, en donde los estudiantes marcan con punto seguido cláusulas que inician con los elementos pronominales “lo que” y “lo cual”, un claro indicador de su estatus textual de elementos incrustados no independientes. El ejemplo 4.2 asigna estatus temático a una cláusula dependiente marcada mediante la conjunción subordinante “aunque”, lo cual indica conciencia limitada del funcionamiento de los complejos clausulares como mensaje. El ejemplo 5 (Tabla 5) presenta una secuencia de mensajes realizada como complejo clausular, a pesar del estatus independiente de las cláusulas 5.2, 5.3 y 5.4. Elecciones textuales de este tipo repercuten en la legibilidad de los textos, ya que dan la impresión de ser complejos clausulares demasiado largos, parecidos a los que caracterizan al habla informal, y al hacerse una marcación poco efectiva de las unidades constitutivas del texto.

Tabla 5. Necesidades respecto a la marcación ortográfica

(2)	Tema	Rema
(2.1)	para tomar	la decisión de decretar un régimen estricto de aislamiento social a través del confinamiento obligatorio de la población en sus casas, así como la prohibición de apertura de espacios públicos, empresas, establecimientos de comercio, servicios educativos, entre otros muchos.
(2.2)	<i>Lo que</i>	lógicamente conlleva un dilema entre la salud pública o la economía.
(3)	Tema	Rema
(3.1)	solamente entre 10 y 15%	tiene el aislamiento adecuado como para atender pacientes de COVID-19 severo.
(3.2)	<i>Lo cual</i>	significa, que en el país sólo habría alrededor de 750 camas para manejar pacientes con coronavirus.
(4)	Tema	Rema
(4.1)	Como consecuencia de esto	los gobiernos se han visto en la tarea de decidir si se debe priorizar la salud pública o la economía del Estado.
(4.2)	<i>Aunque</i> lo apropiado	sería velar por la salud y la vida de las personas, asegurando así que el número de muertes sea menor a los daños económicos que se puedan generar.
(5)	Tema	Rema
(5.1)	el 19 de enero	se detectaron otros casos en Beijing y Guangdong,
(5.2)	esto	hizo que comenzaran a tomar medidas
(5.3)	como por ejemplo, Italia	decretó cuarentena en parte del norte del país,
(5.4)	así	llegó a Corea del Sur o Irán, entre otros países.

Fuente: elaboración propia.

En referencia a la cohesión, se destaca que, aunque las elecciones cohesivas a nivel macrotextual resultan generalmente apropiadas, las decisiones léxicas para el establecimiento de relaciones lógicas entre cláusulas a menudo entorpecen el flujo de significados en las unidades retóricas. Esta necesidad se hace más patente en la introducción, puesto que ese apartado exige la articulación de complejas secuencias inductivas y deductivas entre fases textuales. La transición hacia el enunciado de

tesis, por su parte, a menudo requiere de la presentación de antítesis o controversias, las cuales resaltan la disputa entre las tesis a defender. Un hallazgo recurrente en este contexto es lo que se denomina “falso contraste”, que es cuando se marca una oposición entre fases sin que la información resulte realmente contradictoria. El ejemplo 6 (Tabla 6) muestra el falso contraste establecido entre la existencia de un debate (cláusula 6.2) y el enunciado de la tesis (cláusula 6.3):

Tabla 6. Necesidades respecto a las relaciones lógicas entre fases textuales

(6)	Tema	Rema
(6.1)	El COVID-19	ha traído consecuencias alrededor de una gran cantidad de países,
(6.2)	y se ha	creado un debate donde se encuentran quienes consideran que se debería priorizar la economía.
(6.3)	<i>Sin embargo</i> , los líderes de los países	deberían priorizar la salud por encima de la economía.

Fuente: elaboración propia.

Otro hallazgo relacionado con la marcación cohesiva se refiere a la falta de continuidad lógica entre el contenido de las unidades retóricas, denotado por el uso inapropiado de conjunciones. La consistencia lógica en los textos revisados a menudo se ve comprometida por el uso de conjunciones inadecuadas que oscurecen los significados en el desarrollo de la argumentación. Un hallazgo común en

este sentido es el uso de conjunciones adversativas en casos que requieren conjunciones de referencia. La Tabla 7 muestra la inconsistencia lógica que resulta de ligar el ejemplo 7.1 con el ejemplo 7.2 mediante una conjunción concesiva (*sin embargo*), que se resuelve mediante la sustitución por una conjunción de referencia, como *por lo anterior*:

Tabla 7. Necesidades respecto al uso de conjunciones

(7)	Tema	Rema
(7.1)	Basándose en un estudio hecho por el Instituto Tecnológico de Massachusetts,	se afirma que las disposiciones sanitarias son un factor central que evita a largo plazo la depresión de la economía.
(7.2)	<i>Sin embargo</i> , los jefes de gobiernos	deben guiarse por la máxima de proteger la salud e implementar medidas acertadas para fortalecer los sistemas de salud que se están viendo vulnerables ante esta situación.

Fuente: elaboración propia.

Las necesidades identificadas dentro de la metafunción textual se refieren, pues, a la marcación del estatus textual y cohesivo en las

cláusulas y complejos clausulares al interior de unidades retóricas. Se requiere promover entre los estudiantes conciencia de la cláusula como

unidad de realización de significado, así como de su potencial para empacar información mediante cláusulas anidadas y para articular relaciones lógicas dentro de complejos clausulares. Es preciso, asimismo, promover conciencia de las relaciones lógico-semánticas existentes entre fases textuales y de los recursos cohesivos adecuados para su marcación.

Necesidades de orden ideacional

Las necesidades relacionadas con la meta-función experiencial hacen referencia a la

ampliación de repertorios semióticos para la representación de participantes, procesos y circunstancias en campos especializados. La complejización mediante cláusulas no finitas de tipo infinitivo —así como de gerundios— orientados a la expansión temporal y causal resulta especialmente marcada en el corpus. Este tipo de elecciones prevalece incluso cuando el contexto discursivo favorece el uso de nominalizaciones. Los ejemplos 8 y 9 (Tabla 8) ilustran este punto:

Tabla 8. Necesidades respecto a la representación de la experiencia

(8)	
(8.1)	Esto se debe a los problemas [[[que tienen los sistemas de salud a nivel mundial [[al momento de brindar una atención oportuna a los contagiados por el virus]]]]].
(9)	
(9.1)	Un motivo [[[que se debe tener en cuenta [[al momento de estudiar al virus Covid-19]]]]] es su velocidad de propagación.

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención en los ejemplos 8 y 9 el uso de cláusulas con la construcción *al* + infinitivo (y las variantes frasales *al momento de* + infinitivo y *a la hora de* + infinitivo). El uso de esta construcción parece poco motivado por razones discursivas puesto que, según Torres (2006), su empleo está funcionalmente asociado a la cotemporalidad y la secuencialidad, nociones que no están en juego en los ejemplos citados. El uso de nominalizaciones pareciera estar aún fuera del repertorio léxico-gramatical de los estudiantes. En este sentido, se produce una mejor adecuación al contexto si se sustituye “al momento de brindar” por “en la provisión de”, que daría como resultado la siguiente oración: “Esto se debe a problemas que tienen los sistemas de salud a nivel mundial *en la provisión de una atención oportuna*”. Igual

sucede si se sustituye “al momento de estudiar” por “en el estudio de”, de modo que resulta “Un motivo que se debe tener en cuenta *en el estudio del virus* es su velocidad de propagación.

Otro recurso que refleja la necesidad de apropiación de recursos nominales es la concatenación iterativa de cláusulas no finitas, tanto de tipo infinitivo como de gerundios. Este uso se refleja principalmente en la expresión de relaciones lógicas de causalidad y propósito, el cual lleva a instancias de alta complejidad sintáctica como las ilustradas en los ejemplos 10 y 11 (Tabla 9). El ejemplo 10 es particularmente ilustrativo al incluir una secuencia compleja de cláusulas no finitas que dificulta la legibilidad del texto y que, como se señaló en ejemplos anteriores, parece poco motivada por el contexto discursivo.

Tabla 9. Necesidades respecto a la concatenación iterativa de cláusulas no finitas

(10)	
(10.1)	Estados Unidos <i>superó</i> la marca de 50 mil infectados sin ninguna orden nacional para [10.b] <i>reducir</i> las actividades esenciales,
(10.2)	sumado a esto el optimismo exagerado del presidente Donald Trump <i>al mantener</i> los aeropuertos y empresas del país en estados normales de producción y servicio,
(10.3)	<i>contribuyendo</i> a que la tasa de contagios entre compatriotas se <i>dé</i> de manera exponencial, todo para [10.d] <i>solventar</i> la economía del país ante todo.
(11)	
(11.1)	Sin embargo, las consecuencias <i>han sido</i> nefastas,
(11.2)	<i>empeorando</i> la situación,
(11.3)	<i>sumando</i> miles de muertos a causa del virus.

Fuente: elaboración propia.

La complejización de grupos verbales es otra estrategia empleada para incluir información en la cláusula. Usos atípicos, como el complejo verbal en el ejemplo 11, reflejan lo que podría interpretarse como una transición hacia la densificación a nivel de grupos y frases; no obstante, el empleo de este recurso no es tan sistemático como la construcción descrita de secuencias con cláusulas no finitas, y se trata de un recurso aislado dentro del

repertorio de estrategias de transición hacia la complejidad nominal.

Tal y como revela el ejemplo 12 (Tabla 10), la transición hacia el uso de recursos de complejización nominal parece estar precedida por estrategias de empaque de información ligadas a la complejidad sintáctica, principalmente mediante complejos de cláusulas no finitas y, en menor medida, complejos verbales.

Tabla 10. Necesidades respecto a la complejidad sintáctica en el flujo de información

(12)	
(12.1)	Se <i>evidencia</i> entonces cómo el presidente Trump <i>permanece</i> sin <i>lograr coordinar</i> medidas de alcance nacional
(12.2)	y, cuando lo <i>logra</i> ,
(12.3)	<i>parece</i> demasiado tarde,
(12.4)	por ejemplo Italia <i>cerró</i> todas sus escuelas el 4 de marzo
(12.5)	y <i>blindó</i> el país
(12.6)	cuando <i>tenían</i> menos de 10 mil casos.

Fuente: elaboración propia.

Necesidades de orden interpersonal

El análisis del archivo textual sugiere una apropiación adecuada de recursos discursivos y de convenciones para establecer el diálogo de voces en los textos. Se plantean, no obstante, necesidades referidas a la diversificación de repertorios para la expresión de posturas

actitudinales y para la atribución apropiada de fuentes.

El repertorio léxico de los estudiantes para la expresión de posturas actitudinales, que forma parte del sistema de actitud (Martin y White, 2005) es limitado, debido a que depende de un rango reducido de valoraciones

de carácter general. Se observa un uso generalizado de ciertas valoraciones en contextos discursivos que ameritan la selección de opciones más precisas. Uno de los términos más hallados en la realización de juicios de valor es “importante”, del cual se seleccionaron varios ejemplos (13 y 14 en la Tabla 11) para ilustrar el margen de mejora en la conformación de valoraciones con alta carga semántica. De

este modo, *importante* podría sustituirse por *costoso* en el ejemplo (13.2); y por *eficiente* en el ejemplo (14). Las dos alternativas propuestas no son intercambiables entre sí sin comprometer el significado, de forma que no se trata simplemente de sustituir con sinónimos válidos, sino de utilizar valoraciones precisas que expresen sutilezas actitudinales pertinentes en cada entorno textual.

Tabla 11. Necesidades respecto a la carga semántica de las valoraciones

(13)	
(13.1)	El segundo es la falta de liderazgo en los Estados Unidos,
(13.2)	pues mientras este país cuenta con el sistema médico y de investigación más <i>importante</i> del mundo,
(13.3)	la administración del presidente Trump se ha enfocado en mantener el virus fuera del país.
(14)	
(14.1)	Independiente a los anteriores factores el pilar más <i>importante</i> para combatir esta enfermedad es la prevención.

Fuente: elaboración propia.

Además de la necesidad de afinar la precisión de repertorios léxicos valorativos, la revisión del corpus TAA plantea la necesidad de fortalecer las habilidades para la atribución de voces autorales. Las elecciones de los estudiantes al atribuir a fuentes externas a menudo carecen de la precisión demandada por los registros académicos, de manera que se adjudican proposiciones a fuentes indeterminadas (*estudios, investigaciones*) o se reclama la

autoría de información citada de otros autores. Esto se observa en la Tabla 12: por un lado, el ejemplo 15 explicita la aplicación inconsistente de una norma o estilo de citación dado que, dentro de un texto, el mismo tipo de cita se plasma con fórmulas diferentes; por otro lado, el ejemplo 16 evidencia la utilización de un término en plural (*informes, investigaciones*) que difumina la autoría y dificulta rastrear el origen de la información.

Tabla 12. Necesidades respecto a la atribución de autoría

(15)	
(15.1)	Como lo menciona de <i>Figueroa et al. 2020</i> , “el Covid-19 es una enfermedad sin tratamiento farmacológico específico y con unos mecanismos de transmisibilidad y letalidad poco conocidos”.
(15.2)	Si los gobiernos deciden priorizar la economía,
(15.3)	esto supondría que gracias al poco conocimiento que se tiene del virus,
(15.4)	una posible cura tomará más tiempo en desarrollarse, según <i>Valentín, E, et al. 2020</i> .
(16)	
(16.1)	Según <i>informes</i> , la mayoría de los pacientes fallecidos tenían una edad promedio de 56 años,
(16.2)	y en gran parte padecían otras enfermedades (cardíacas, accidente cerebrovascular, diabetes, etc.) que tenían haberlos hecho más vulnerables al virus.

Fuente: elaboración propia.

Las necesidades asociadas a la metafunción interpersonal se relacionan, entonces, con dos rasgos: por un lado, el limitado rango y precisión de repertorios léxicos para la expresión de posturas evaluativas, que demanda una selección de términos con mayor carga semántica que valoraciones como *importante* o *mejor*; por otro lado, con la apropiación gradual de elementos valorativos que permiten integrar identidades académicas en el propio discurso y dialogar con ellas.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

El análisis de textos ATJ referido por la perspectiva metafuncional apunta a un abordaje integral de las necesidades de alfabetización académica en el inicio de la carrera, periodo que expone a los ingresantes a formas de representación de la experiencia, negociación de identidades y prácticas discursivas distintas a las habituales en contextos cotidianos y escolares (Aull, 2015; Benítez *et al.*, 2018). Respecto a los rasgos textuales, los resultados apuntan en la misma dirección que Crompton (2004) y Miller y Pessoa (2016) en relación con las dificultades para el logro de progresión temática. Las dificultades de tematización se reflejan en inconsistencias en la marcación ortográfica y en la tendencia a concatenar múltiples cláusulas subordinadas, prácticas que sugieren transferencia de estrategias discursivas propias de los registros orales, caracterizados por complejos clausulares de gran extensión (Halliday, 1998; Halliday y Matthiessen, 2014). Ante ello, se pone de manifiesto la necesidad de incorporar actividades que promuevan la familiarización con diversos esquemas de progresión temática, incluyendo esquemas lineales, constantes y de tema-hipertema (Fries, 1995).

La intervención pedagógica debe orientarse a generar conciencia sobre diversos métodos de desarrollo textual según los propósitos semióticos en cuestión, al incorporar de forma incremental tareas que involucren

su combinación. En este sentido, este trabajo concuerda con el propósito de que los estudiantes descubran que “lo normal es la hibridación entre los tres tipos que se combinan de forma que cada texto tenga un esquema de progresión temático-remático característico” (Borreguero, 2003: 33).

Las necesidades asociadas a la metafunción ideacional se centran en la construcción de la experiencia en torno a eventos y secuencias de actividad. Un aspecto clave desde el punto de vista del desarrollo de la escritura académica se refiere a la transición de la complejidad sintáctica mediante subordinación y articulación de complejos clausulares, hacia la complejidad nominal mediante el uso de nominalizaciones (Ortega, 2003; Ortega e Ibbertson, 2005; Bulté y Housen, 2014). La escritura de los estudiantes refleja aún una marcada preferencia por recursos de complejidad sintáctica y una apropiación relativamente limitada de recursos para la complejidad nominal. En palabras de Halliday (1998), los estudiantes optan más por una representación dinámica de la experiencia mediante recursos verbales que por una representación sinóptica mediante recursos nominales.

El uso de secuencias complejas de cláusulas no finitas que dificulta la legibilidad del texto parece poco motivado por el contexto discursivo. Se pone así en evidencia la ya mencionada preferencia de los aprendices por la concepción de la experiencia desde lo que Martin y Rose (2008) denominan “secuencias de actividad”, en las que prevalece la realización congruente de participantes y circunstancias. Cabe notar, sin embargo, que el uso de cláusulas finitas podría representar un estadio previo al desarrollo de la complejidad nominal, como han observado Bulté y Housen (2014). Es posible que, con la participación continuada en tareas de lectura y escritura académica, los aprendices lleguen a “saturar” la estrategia de construir secuencias con cláusulas no finitas y se apropien de la nominalización como una estrategia más eficiente para reunir información.

Estudios previos (Meneses y Ow, 2016; Menke y Strawbridge, 2019; Kuiken y Vedder, 2019) han llegado a conclusiones similares en contextos de inicio de carrera al señalar la escritura durante este periodo formativo como fase intermedia en la transición hacia la complejidad nominal propia de la alfabetización avanzada (Bulté y Housen, 2014). Los hallazgos aquí reportados sugieren que la escritura académica inicial en contextos hispanohablantes se sirve especialmente de complejos clausulares con cláusulas no finitas como estrategia de transición hacia recursos de complejidad nominal.

Al inicio de la carrera los estudiantes requieren tareas que desarrollen su conciencia de la posibilidad de realizar significados mediante nominalizaciones y otros recursos incongruentes. La preferencia por complejos clausulares intrincados, que sugiere transferencia de estrategias discursivas propias de la oralidad a contextos de escritura académica, precisa de estrategias instruccionales que permitan reconocer la naturaleza sinóptica propia de la representación de la experiencia en registros escritos académicos. El abordaje pedagógico de estas necesidades implica la incorporación de tareas de construcción guiada (Martin y Dreyfus, 2015) que involucren la articulación de grupos nominales mediante nominalización y anidamiento de cláusulas, según los requerimientos del contexto discursivo. Otra estrategia pedagógica potencialmente útil consiste en disponer actividades de reescritura que apunten a la sustitución de grupos léxicos verbales por grupos nominales, como se ilustra en Benítez *et al.*, (2021). En este proceso, las metáforas gramaticales construyen grupos léxicos nominales que, ubicados al inicio o al final del enunciado, disminuyen su complejidad sintáctica al desmontar la cláusula subordinada original. El objetivo, en consonancia con Mohan y Beckett (2003), es promover la transición de formas gramaticales congruentes hacia formas incongruentes basadas en la metáfora gramatical.

En relación con los rasgos interpersonales, los hallazgos coinciden con estudios como los de Aull y Lancaster (2014) y Castro y Sánchez (2013), que asocian la escritura al inicio de la carrera con la apropiación gradual de elementos valorativos que refieren a identidades académicas. La argumentación en contextos académicos exige la expresión de actitudes y la integración de voces autorales en la articulación de posturas evaluativas sobre aspectos específicos (Hunston y Thompson, 2000; Wu y Allison, 2005). A pesar de tratarse de una etapa inicial de exposición al registro académico, se aprecian estrategias interpersonales para expresar la adhesión o rechazo a voces autorales y para matizar posturas evaluativas propias mediante atenuación y realce, tal y como sostienen Martin y White (2005). La conciencia de la argumentación académica como una conversación en el sentido bajtiniano parece surgir desde etapas tempranas de la socialización académica (Aull y Lancaster, 2014).

La atribución es un recurso dialógico complejo que demanda equilibrio entre el reconocimiento de fuentes externas y la adjudicación de las proposiciones a una voz propia (Hood, 2010; 2017). Encontramos que más que denotar vacíos en el uso de convenciones de citación o el uso deliberado de estrategias de plagio (Li y Casanave, 2012; Pecorari, 2013), las elecciones de los estudiantes manifiestan estados transicionales de construcción de identidades como escritores académicos en formación. La cita de fuentes indeterminadas y el no reconocimiento de voces constituyen estrategias para lograr legitimidad en contextos académicos cuyas expectativas en cuanto a dialogicidad son marcadamente diferentes a las de los contextos de la cotidianidad y la escolaridad.

El factor distintivo en contextos hispanohablantes parece referirse al limitado rango y precisión de repertorios léxicos para la evaluación. Es posible que esta necesidad esté unida a la ausencia del otro, de un lector ideal que impulse procesos de significación interpersonal (Martin y White, 2005). La conciencia

tenor facilita la legitimación de la voz autoral propia, precondition para el despliegue de elecciones valorativas más variadas y precisas (Ho y Li, 2018). Son recomendables, por lo tanto, actividades orientadas a la ampliación de repertorios interpersonales mediante la contextualización de recursos valorativos asociados a la dimensión evaluativa que Martin y White (2005) llaman “valoración” (*valuation*). Esta dimensión, que incluye evaluaciones de importancia, relevancia, originalidad y utilidad, es la más ampliamente representada en registros académicos (Hood, 2017) y la de mayor elaboración léxica. No se trata simplemente de ofrecer listados de palabras o de promover el uso de sinónimos, sino de propiciar la conciencia de recursos valorativos diversos en contextos discursivos específicos.

Si bien la argumentación figura como un género recurrente en múltiples contextos disciplinares y niveles formativos (Wu, 2007; Newell *et al.*, 2011; Moreno-Fontalvo, 2020; Lizama, 2020), otros géneros como las explicaciones y los reportes son de frecuente circulación a lo largo del currículo universitario (Dreyfus *et al.*, 2015; Benítez *et al.*, 2018) y plantean dificultades específicas que exigen abordajes pedagógicos diferentes. Asimismo, es preciso identificar las exigencias de la argumentación propias de cada contexto disciplinar. Como indican Pessoa *et al.* (2018) y Rayas y Méndez-Puga (2017), el propósito social inherente a la argumentación se expresa mediante repertorios lingüísticos distintos según la estructura de conocimiento de la disciplina en cuestión. Es preciso, por último, anotar que el análisis de necesidades bajo la perspectiva metafuncional es de naturaleza logocéntrica y toma la producción textual como eje para el diagnóstico de dificultades de naturaleza lingüística. El análisis metafuncional no abarca necesidades afectivas, socioeconómicas y psicosociales que precisan de aproximaciones institucionales más amplias y que pudieran, de manera indirecta, incidir en el desarrollo lingüístico de los universitarios.

CONCLUSIONES

El presente estudio analiza las necesidades formativas de los estudiantes de primer ingreso alrededor de la escritura de textos ATJ desde la dimensión sistémico-funcional de *metafunción*. De esta manera, su utilidad se ilustra en el reconocimiento de los aspectos léxico gramaticales en los niveles ideacional, interpersonal y textual que caracterizan la escritura de estudiantes de primer ingreso. Nuestro trabajo subraya el valor de la perspectiva metafuncional en el análisis de las necesidades instruccionales en escritura académica de los ingresantes universitarios. La orientación analítico-discursiva subyacente al diagnóstico propuesto realza su potencial para guiar procesos de intervención pedagógica y retroalimentación basados en datos auténticos de producción textual estudiantil. El fomento de las habilidades de escritura sólo es posible si se enraíza en el contexto curricular, caracterizado por los vínculos sistemáticos entre los niveles y las progresiones cuidadosamente elaboradas de los textos, los materiales didácticos y las tareas. Es preciso, entonces, crear oportunidades curriculares para garantizar la expansión de las capacidades de creación de significados hacia niveles superiores.

Este trabajo no persigue establecer generalizaciones sobre los rasgos de la escritura de estudiantes de primer ingreso; sin embargo, supone un punto de partida para investigaciones con aparatos metodológicos complementarios que ofrezcan otras miradas sobre las características de los textos de estudiantes en este nivel. Futuras investigaciones podrían utilizar la perspectiva metafuncional para extender el análisis de las necesidades de aprendizaje en escritura argumentativa a contextos disciplinares específicos y a niveles avanzados de alfabetización académica. Aunque la perspectiva metafuncional asumida se inclina por un diagnóstico multidimensional de las necesidades de escritura académica en contextos de inicio de carrera, también es

válido proponer que investigaciones sucesivas exploren las necesidades asociadas a registros académicos distintos al argumentativo y a entornos de enseñanza disciplinar.

La perspectiva metafuncional adoptada en este trabajo posibilita un análisis contextualizado de las necesidades de aprendizaje en la alfabetización académica inicial mediante la identificación de las estrategias transicionales evidentes en la producción textual de los aprendices. En la metafunción ideacional destaca la preferencia por complejos de cláusulas no finitas como estrategia de empaque de información de probable rol transicional hacia

recursos de nominalización, al igual que la dificultad para marcar relaciones de causalidad entre unidades retóricas. En lo interpersonal, se recalca la necesidad de ampliar los repertorios valorativos para la expresión de posturas actitudinales y de afinar la precisión de las elecciones evaluativas según el contexto discursivo. Finalmente, en lo textual, se resalta la necesidad de fortalecer la conciencia de los métodos de desarrollo característicos del género argumentativo y de los marcadores textuales que indican los límites de unidades léxico-gramaticales, como la cláusula y el complejo clausular.

REFERENCIAS

- AKBARI, Zahra (2015), "Current Challenges in Teaching/Learning English for EFL Learners: The case of junior high school and high school", *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, pp. 394-401.
- ANDRIESEN, Jerry (2009), "Argumentation in Higher Education: Examples of actual practices with argumentation tools", en Nathalie Muller-Mirza y Anne Nelly Perret-Clermont (coord.), *Argumentation and Education: Theoretical foundations and practices*, Nueva York, Springer, pp. 195-213.
- ARRIETA, Beatriz y Rafael Meza (2002), "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, núm. 2, pp. 1-10.
- ARROYO-González, Rosario, Eric Fernández-Lancho y Javier de la Hoz-Ruiz (2021), "Technologies for Learning Writing in L1 and L2 for the 21st Century: Effects on writing metacognition, self-efficacy, and argumentative structuring", *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 20, pp. 87-116.
- AULL, Laura (2015), *First-Year University Writing: A corpus-based study with implications for pedagogy*, Nueva York, Palgrave.
- AULL, Laura y Zak Lancaster (2014), "Linguistic Markers of Stance in Early and Advanced Academic Writing: A corpus-based comparison", *Written Communication*, vol. 31, núm. 2, pp. 151-183.
- AZAR, Moshe (1999), "Argumentative Text as Rhetorical Structure: An application of rhetorical structure theory", *Argumentation*, vol. 13, núm. 1, pp. 97-114.
- BENÍTEZ, Teresa, Norma Barletta, Diana Chamorro, Jorge Mizuno y Gillian Moss (2018), "Reading and Writing across the Curriculum", en Akila Sellami-Baklouti y Lise Fontaine (eds.), *Perspectives from Systemic Functional Linguistics: An applicable theory of language*, Nueva York, Routledge, pp. 346-367.
- BENÍTEZ, Teresa, Yanuacelly Guariguata y Adriana Pérez (2021), "Pedagogía de géneros textuales para fomentar *engagement* en la escritura académica en educación superior", *Literatura y Lingüística*, núm. 43, pp. 309-348.
- BOLAÑOS-Guerra, Bernardo (2002), *Argumentación científica y objetividad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BORREGUERO Zuloaga, Margarita (2003), "Cómo se organiza la información textual. Reflexiones sobre la didáctica de la escritura", *Cuadernos de Filología Italiana*, vol. 10, pp. 27-48.
- BULTÉ, Bram y Alex Housen (2014), "Conceptualizing and Measuring Short-Term Changes in L2 Writing Complexity", *Journal of Second Language Writing*, vol. 26, pp. 42-65.
- CARVALLO, Silvia (1998), *Itinerarios críticos en el umbral universitario. Pedagogía de la escritura: complejidades y estrategias alternativas*, Posadas (Argentina), Secretaría de Investigación y Postgrado.
- CASTRO Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo (2013), "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- CHEUNG, Yin Ling y Tze Hui Low (2019), "Pre-University Students' Voice Construction in Argumentative Essays", *Regional Language Centre Journal*, vol. 50, núm. 2, pp. 269-284.

- CHRISTIE, Frances y James Robert Martin (1997), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*, Londres, Continuum.
- CRAMMOND, Joanna (1998), "The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing", *Written Communication*, vol. 15, núm. 2, pp. 230-268.
- CROMPTON, Peter (2004), "Theme in Discourse, Thematic Progression and Method of Development Re-evaluated", *Functions of Language*, vol. 11, núm. 2, pp. 213-249.
- DREYFUS, Shoshana, Sally Humphrey, Ahmar Mahboob y James Robert Martin (2015), *Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE project*, Basingstoke (UK), Palgrave Macmillan.
- EGGINS, Suzanne (2005), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, Nueva York, Continuum.
- FRIES, Peter (1995), "Themes, Methods of Development, and Texts", en Ruqaiya Hasan y Peter Howard Fries (eds.), *On Subject and Theme: A discourse functional perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 317-359.
- GALINDO, Angelmiro (2012), "Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la Universidad del Quindío", *Forma y Función*, vol. 20, núm. 2, pp. 115-137.
- GOVERNOR, Donna, Doug Lombardi y Cathie Duffield (2021), "Negotiations in Scientific Argumentation: An interpersonal analysis", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 58, núm. 1, pp. 1-36.
- GUERRA-Lyons, Jesus y Nayibe Rosado-Mendinueta (2020), "On the Notion of 'Owning a Forest': Ideological awareness and genre-based pedagogy in university critical literacy", *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 36, núm. 4, pp. 1-30.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1978), *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1979), "Modes of Meaning and Modes of Expression: Types of grammatical structure and their determination by different semantic functions", en David John Allerton, Edward Carney y David Holdcroft (eds.), *Function and Context in Linguistic Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 57-79.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1998), "Things and Relations", en James Robert Martin y Robert Veel (eds.), *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, Londres, Routledge, pp. 185-235.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood y Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HALLIDAY, Michael, Alexander Kirkwood y James Robert Martin (1993), *Writing Science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood y Christian Matthiessen (2014), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold Publisher.
- HO, Victor y Cissy Li (2018), "The Use of Metadiscourse and Persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 33, pp. 53-68.
- HOOD, Susan (2010), *Appraising Research: Evaluation in academic writing*, Londres, Palgrave.
- HOOD, Susan (2017), "Live Lectures: The significance of presence in building disciplinary knowledge", *Onomázein*, núm. 35, pp. 179-208.
- HUNSTON, Susan y Geoff Thompson (2000), *Evaluation in Text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- KUIKEN, Folkert e Ineke Vedder (2019), "Syntactic Complexity across Proficiency and Languages: L2 and L1 writing in Dutch, Italian and Spanish", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 29, núm. 2, pp. 192-210.
- LI, Yongyan y Christine Pearson Casanave (2012), "Two First-Year Students' Strategies for Writing from Sources: Patchwriting or Plagiarism?", *Journal of Second Language Writing*, vol. 2, núm. 21, pp. 165-180.
- LIU, Meihua y George Braine (2005), "Cohesive Features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduate", *System*, vol. 33, núm. 4, pp. 623-636.
- LIZAMA-Vidal, Margarita (2020), "Aproximación al ensayo académico como género de formación en ciencias sociales: el caso de sociología", *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 36, núm. 4, pp. 1-26.
- MARTIN, James Robert (1992), *English Text: System and structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- MARTIN, James Robert y Shoshana Dreyfus (2015), "Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning", en Sonja Starc, Carys Jones y Arianna Maiorani (eds.), *Meaning Making in Text: Multimodal and multilingual functional perspectives*, Londres/Nueva York, Palgrave/McMillan, pp. 265-298.
- MARTIN, James Robert y David Rose (2008), *Genre Relations: Mapping culture*, Londres, Equinox.
- MARTIN, James Robert y David Rose (2012), *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*, Londres, Equinox.
- MARTIN, James Robert y Peter Robert Rupert White (2005), *The Language of Evaluation. Appraisal in English*, Londres/Nueva York, Palgrave/Macmillan.

- MENESES, Alejandra y Maili Ow (2016), "Syntactic Development in Chilean Students' Narrative and Expository Discourse throughout Schooling: Different measures of syntactic complexity", *Estudios de Psicología*, vol. 37, núm. 1, pp. 135-161.
- MENKE, Mandy y Tripp Strawbridge (2019), "The Writing of Spanish Majors: A longitudinal analysis of syntactic complexity", *Journal of Second Language Writing*, vol. 46, s/pp.
- MILLER, Ryan y Silvia Pessoa (2016), "Where's your Thesis Statement and What Happened to your Topic Sentences? Identifying organizational challenges in undergraduate student argumentative writing", *Teaching English to Speakers of other Language Journal*, vol. 7, núm. 4, pp. 847-873.
- MOHAN, Bernad y Gulbahar Beckett (2003), "A Functional Approach to Research on Content-based Language Learning: Recasts in causal explanations", *Canadian Modern Language Review*, vol. 87, núm. 3, pp. 421-432.
- MORENO-Fontalvo, Vera (2020), "Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual", *Formación Universitaria*, vol. 13, núm. 2, pp. 11-20.
- MOYANO, Estela (2014), *La sección Discusión del artículo científico como género: construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- MUÑOZ, Nora y Mónica Musci (2013), *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*, Río Gallegos (Argentina), Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- NEWELL, George, Richard Beach, Jamie Smith y Jennifer Vanderheide (2011), "Review of Research: Teaching and learning argumentative reading and writing. A review of research", *Reading Research Quarterly*, vol. 46, núm. 3, pp. 273-304.
- ORTEGA, Lourdes (2003), "Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing", *Applied Linguistics*, vol. 24, núm. 4, pp. 492-518.
- ORTEGA, Lourdes y Gina Ibarra-Shea (2005), "Longitudinal Research in SLA: Recent trends and future directions", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, pp. 26-45.
- PALTRIDGE, Brian y Aek Phakiti (eds.) (2010), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londres, Continuum.
- PARODI, Giovanni (2010), "Written Discourse Genres. Towards an integral conception from a sociocognitive perspective", en Giovanni Parodi (ed.), *Academic and Professional Discourse Genre in Spanish*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 17-35.
- PESSOA, Silvia, Thomas Mitchell y Ryan Miller (2018), "Scaffolding the Argument Genre in a Multilingual University History Classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers", *English for Specific Purposes*, vol. 50, pp. 81-96.
- RAYAS Rojas, Laura Teresa y Ana María Méndez-Puga (2017), "Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades", *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 75, pp. 123-147.
- RUSSELL, David (2009), "Uses of Activity Theory in Written Communication Research", en Analisa Sannino, Harry Daniels y Kris Gutiérrez (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 40-52.
- RUSSELL, David (2010), "Writing in Multiple Contexts: Vygorskian CHAT meets the phenomenology of genre", en Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan Mcleod, Suzie Null, Paul Rogers y Amanda Stansell (eds.), *Traditions of Writing Research*, Nueva York, Routledge, pp. 353-364.
- SCHEN, Melissa (2013), "A Comparison of Biology Majors Written Arguments across the Curriculum", *Journal of Biological Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 224-231.
- SCHOLMAN, Merel y Vera Demberg (2017), "Examples and Specifications that Prove a Point: Identifying elaborative and argumentative discourse relations", *Dialogue & Discourse*, vol. 8, núm. 2, pp. 56-83.
- SONG, Yi y Ralph Ferretti (2013), "Teaching Critical Questions about Argumentation through the Revising Process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays", *Reading and Writing*, vol. 26, núm. 1, pp. 67-90.
- TAPIA, Mónica, Gina Burdiles y Beatriz Arancibia (2003), "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios", *Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 249-257.
- TERUYA, Kazuhiro y Christian Matthiessen (2015), "Halliday in Relation to Language Comparison and Typology", en Jonathan James Webster (ed.), *The Bloomsbury Companion to M.A.K. Halliday*, Londres, Bloomsbury, pp. 427-452.
- TORRES-Cacoullous, Rena (2006), "Las nominalizaciones de infinitivo", en Concepción Company Company (ed.), *Sintaxis histórica de la lengua española*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 1673-1738.
- TOULMIN, Stephen Edelston (2003), *The Uses of Argument*, Nueva York, Cambridge University Press.
- WOLFE, Christopher (2011), "Argumentation Across the Curriculum", *Written Communication*, vol. 28, núm. 2, pp. 193-219.

- WU, Siew Mei (2005), *Investigating Evaluative Language in Undergraduate Argumentative Essays*, Tesis de Doctorado, Singapur, Universidad Nacional de Singapur.
- WU, Siew Mei (2007), "The Use of Engagement Resources in High and Low-Rated Undergraduate Geography Essays", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 6, núm. 3, pp. 254-271.
- WU, Siew Mei y Desmond Allison (2005), "Evaluative Expressions in Analytical Arguments: Aspects of appraisal in assigned English language essays", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, núm. 1, pp. 105-127.
- ZÁRATE Fabián, Mario Clemente (2017), "La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior", *Educación Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 46-54.

Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile

RENÉ VALDÉS* | FABIÁN CAMPOS** | CARLA FARDELLA***

Este artículo reporta los resultados de un estudio que analiza las políticas educativas que interpelan y regulan la labor de los equipos directivos desde una perspectiva inclusiva y a la luz de los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Se realizó una revisión documental y un análisis temático de 24 textos oficiales publicados entre los años 1980 y 2020. Los resultados muestran que, en las políticas de liderazgo, coexisten cuatro versiones sobre la educación inclusiva que interpelan la labor de los equipos directivos: como programa de apoyo, como ambiente escolar, como conocimiento profesional y como asunto legal. Estos modos de interpe-lación conviven, a la vez, con otros que son propios de la NGP, como la promoción de un estilo de gestión basado en indicadores, en resultados y en la competencia. Las discusiones finales sugieren una contraposición de racionalidades que afectan las posibilidades de liderar escuelas inclusivas.

This article reports on the results of a study analyzing educational politics that question and regulate the work of managerial teams. This is done through an inclusive approach and according to the principle set forth by the new public management (known in Spanish as NGP) in Chile. We performed a documentary review and a thematic analysis of 24 official texts published between 1980 and 2020. Our results show that four versions of inclusive education coexist within leadership politics. They question the work of management teams as support programs, as school environments, as professional knowledge and as legal matters. These forms of questioning also coexist with other forms belonging to NGP, such as the advancement of a management style based on indicators, results and competency. Final arguments present a comparison of rationalities affecting the possibility of leadership within inclusive schools.

Palabras clave

Educación inclusiva
Neoliberalismo
Liderazgo
Educación y política
Política educativa

Keywords

Inclusive education
Neoliberalism
Leadership
Education and politics
Educational politics

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>

Recepción: 19 de octubre de 2021 | Aceptación: 24 de mayo de 2022

- * Docente-investigador en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: educación inclusiva; liderazgo escolar; migración-escuela. Publicación reciente: (2022, en coautoría con C. Fardella), "Liderar una escuela con orientación intercultural: discursos, tensiones y paradojas", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 15, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.leoi>. CE: rene.valdes@unab.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>
- ** Investigador del Centro de Investigación Líderes Educativos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctor en Psicología. Línea de investigación: liderazgo escolar. Publicación reciente: (2022, en coautoría con S. Galdames), "Headship through the Eyes of Time in Chile: The influence of a dictatorship in the life of head-teachers", *Manhajiyat Educational Magazine*, vol. 1, núm. 7, pp. 32-38. CE: fabian.campos@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-4636>
- *** Docente-investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctora en Psicología Social. Líneas de investigación: educación superior; trabajo; género. Publicación reciente: (2022, en coautoría con C. Broitman y H. Matter), "Activismo, resistencia y subjetividad académica en la universidad neoliberal", *Revista Izquierdas*, vol. 51, pp. 1-16. CE: carla.fardella@unab.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-2435>

INTRODUCCIÓN¹

La literatura internacional sobre liderazgo escolar posiciona al director de escuela como un factor diferenciador en el progreso de los aprendizajes de los estudiantes y en las trayectorias de mejora escolar de los centros educativos (Bush, 2016). Esto ha implicado avances teóricos relevantes en la comprensión de los discursos, las prácticas y las condiciones en que los líderes escolares desarrollan su trabajo (Daniëls *et al.*, 2019). Este asunto ha tenido impacto en cómo los sistemas educativos latinoamericanos abordan las tareas y demandas de los directivos y desarrollan políticas públicas (Vaillant, 2015; Weinstein y Muñoz, 2012). Un mínimo común lo podemos encontrar en las atribuciones de los directores escolares, los cuales ya no son considerados y evaluados sólo en su dimensión administrativa, sino que se espera que sean líderes que movilicen la dimensión pedagógica de las escuelas (Bolívar, 2019).

Debido precisamente a la contundente evidencia sobre el impacto de la variable directiva en la mejora de los aprendizajes y en el clima escolar, en Chile se han impulsado políticas educativas especialmente dirigidas a directores en el ámbito de la formación, selección, marcos de actuación y rendición de cuentas (Weinstein *et al.*, 2018). Diversas miradas longitudinales al rol del director en Chile muestran que éste ha pasado de ser un actor administrativo con poca relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a un líder pedagógico que, en compañía de su equipo directivo, conduce la transformación escolar de su escuela y consolida procesos que aseguren la cobertura del marco curricular de contenidos (Campos *et al.*, 2019).

Esta transformación se entiende no sólo en el ámbito de la mejora del rendimiento de los estudiantes, sino en la conducción de procesos escolares justos (Tintoré, 2018), inclusivos (Valdés, 2018; Fernández y Hernández, 2013) y,

más recientemente, interculturales (Jiménez y Valdés, 2021). De este modo, se espera que los equipos directivos den garantías de que pueden liderar el desarrollo de escuelas inclusivas, aspecto que, además, ha sido consolidado en diversos compromisos internacionales (Manghi *et al.*, 2020) mediante la promulgación de una diversidad de cuerpos normativos (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

Específicamente, en Chile se ha construido una definición de inclusión como un modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos, y que considera a los centros educativos como lugares equitativos, sin desigualdad ni discriminación para garantizar los aprendizajes (Ley 21.040, 2017). Esta definición es compartida por la investigación sobre educación inclusiva (Valdés y Pérez, 2021); sin embargo, los estudios muestran que el problema radica principalmente en la puesta en marcha de la inclusión en el ámbito escolar chileno. Esto se debe a la persistencia de una visión de mercado, de un modelo biomédico y de los altos niveles de segregación escolar presentes en el país (Manghi *et al.*, 2020; Jiménez y Valdés, 2021).

En este contexto, se espera que los equipos directivos sean actores protagónicos. Por ejemplo: según las “Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica”, en el marco del Decreto 83 en Chile (MINEDUC, 2015a: 39) se señala lo siguiente:

El rol del liderazgo y la participación e implicación efectiva del director/a y/o del equipo directivo son condiciones necesarias si se quiere asegurar éxito a este proceso, y a la implementación de cualquier medida tendiente a promover... los cambios que se requieren para avanzar en el reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje y hacia procesos curriculares más inclusivos.

¹ Estudio financiado por ANID/FONDECYT 3200192.

Como puede verse, el director y su equipo no sólo deben administrar las escuelas y conducir la mejora del rendimiento académico, sino que, además, deben procurar que las escuelas avancen hacia un modelo de inclusión, de justicia y de equidad. Dicho de otro modo, los equipos directivos deben traducir y ejecutar un conjunto de políticas educativas: unas son propias de su cargo, mientras que otras son propias del modelo al que el sistema educativo chileno se adscribe. Pero esto no es lo único. La literatura especializada advierte que la educación chilena absorbe de forma radical el giro neoliberal en Latinoamérica (Ruiz, 2019), así como que ha sido reconocida como experimento de neoliberalismo (Slachevsky, 2015) y un caso representativo de la nueva gestión pública (NGP) (Sisto, 2020).

La NGP es un modelo organizacional de ideas que se trasladan desde el ámbito privado al sector público con el propósito de hacerlo más competitivo y eficiente (Verger y Curran, 2014). Las características más representativas de este modelo son (Falabella, 2021; Gewirtz y Ball, 2000; Pollitt, 1995; Verger y Normand, 2015; Verger *et al.* 2019): 1) favorecer un estilo de gestión de corte privatizado; 2) incluir medidas de desempeño explícitas para evaluar las acciones; 3) introducir indicadores con foco en los resultados, más que en los procesos; 4) desagregar y descentralizar los servicios públicos; 5) hacer hincapié en la competencia como un incentivo para el logro de metas; y 6) introducir pagos e incentivos en función del rendimiento y de estándares.

Si bien, por un lado, se reportan algunos efectos positivos tras la instalación de la NGP, como la mejora de los resultados académicos a corto plazo, así como el aumento de libros, de computadores y de recursos para contratación de profesionales especialistas; por otro lado, la literatura internacional reconoce consecuencias perjudiciales como segregación, competencia entre escuelas, desprofesionalización docente y estrés e inconvenientes para entender los fines educativos y pedagógicos (Slachevsky, 2015; Verger y Curran, 2014; Sisto, 2020; Ruiz, 2019; Jiménez y Valdés, 2021).

Un modo de ilustrar la supremacía de la NGP es observar cómo se entiende la calidad educativa en Chile. La Agencia de Calidad de la Educación Escolar (servicio descentralizado creado en 2011), que tiene entre sus principales funciones evaluar y orientar a las escuelas en la mejora del rendimiento escolar, realiza todos los años una evaluación y categorización de las escuelas bajo los rótulos de alto, medio, medio-bajo e insuficiente con base en los resultados obtenidos en un conjunto de indicadores de calidad en una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se ha aplicado desde finales de la dictadura militar (1988). Las escuelas que alcanzan buenos resultados son premiadas y obtienen mayores niveles de autonomía; por el contrario, las escuelas que no alcanzan los resultados esperados corren el riesgo de cierre, ya que pueden perder el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) (Ley 20.248, 2008).

En los últimos años, la prueba SIMCE ha incorporado indicadores de desarrollo personal y social, sin embargo, el desempeño académico sigue siendo lo más importante a la hora de sistematizar efectos y consecuencias. Es necesario precisar que el sistema educativo chileno se divide en escuelas privadas, públicas-municipales y particulares-subvencionadas. Estas últimas representan la mayoría de centros escolares que eligen las familias para educar a sus hijos. Cabe aclarar, sin embargo, que con la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar (2015) se eliminó el financiamiento compartido de las escuelas particulares-subvencionadas; y con la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028) se crearon los servicios locales de educación pública (SLEP), que son órganos estatales encargados de administrar las escuelas públicas. Si bien esto cambia el panorama escolar, se mantiene la racionalidad de la prueba SIMCE y todas sus consecuencias.

Según lo señalado anteriormente, en el contexto chileno los equipos directivos deben

desplegar un conjunto de tareas y labores que emanan directamente de los múltiples sentidos de las políticas educativas, razón por la cual es importante hacerse las siguientes preguntas: ¿cómo se entiende la educación inclusiva en las políticas de liderazgo escolar y qué versiones se construyen?; ¿cómo son interpelados los equipos directivos desde estas versiones?; ¿cómo aparecen los principios asociados a la nueva gestión pública y cómo afectan la labor de los equipos directivos? Estas preguntas implican un problema de base que debe ser estudiado y que a la vez requiere mayor investigación y respaldo empírico. Por esta razón, este artículo tiene por objetivo analizar las políticas educativas que interpelan y regulan la labor de los equipos directivos desde una perspectiva inclusiva a la luz de los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Para ello será necesario identificar los mensajes, las interpelaciones, los patrones y las complejidades que se presentan y se configuran en los textos oficiales.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

Dado el objetivo del estudio se optó por un enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2015) y por el método de revisión documental

(Hochman y Montero, 2005). En línea con los planteamientos de Prior (2008), estudiar los documentos permite comprensiones explícitas, interpretativas y pragmáticas. Se entiende, así, que los textos no importan tanto por su contenido, sino por su capacidad de organizar y producir órdenes sociales (Potter, 1996). Con base en lo anterior, asumimos los documentos como prácticas discursivas que poseen funciones determinadas. Para el caso de este trabajo, esas funciones se enmarcan en diversas versiones sobre la educación inclusiva y la NGP que interpelan la labor directiva.

Muestra

La elección de los documentos se orientó por el criterio de representatividad (Íñiguez y Antaki, 1994), vale decir, los documentos seleccionados son relevantes por su función orientadora y porque movilizan acciones y prácticas concretas en el ámbito del liderazgo escolar. De esta manera, el corpus textual se compuso de 24 documentos oficiales (Tabla 1) sobre liderazgo escolar (leyes, decretos, ordinarios y documentos orientativos) de los últimos 40 años (1980-2020). Se excluyeron aquellos textos que si bien son relevantes por su fuerza política, no interpelan ni movilizan acciones concretas para los equipos directivos.

Tabla 1. Corpus textual por año y fuente

Año	Tipo	Documento
1980	Decreto Ley	N° 3.476 Sobre subvenciones a establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado
1981	Decreto con Fuerza de Ley	N° 1-3063 Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del dl. N° 3.063, de 1979 (municipalización)
1995	Ley	N° 19.410 Creación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño
1998	Decreto con Fuerza de Ley	N° 2 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales
2004	Ley	N° 19.961 Evaluación docente
2004	Ley	N° 19.979 Modificación jornada escolar completa
2005	Documento	Marco para la Buena Dirección (MBD)
2005	Ley	N° 20.006 Concursabilidad directores establecimientos municipales
2008	Ley	N° 20.248 Subvención escolar preferencial (SEP)
2009	Ley	N° 20.370 Ley General de Educación

Tabla 1. Corpus textual por año y fuente

(continuación)

Año	Tipo	Documento
2011	Decreto	Decreto 44: Determina forma de ejecución del plan de formación de directores
2011	Ley	N° 20.501 Calidad y equidad de la educación
2011	Ley	N° 20.529 Sistema Aseguramiento de la Calidad de la Educación
2011	Ley	N° 20.550 Modifica Ley 20.248 SEP
2012	Ley	N° 20.567 Modifica Ley 20.248 de Subvenciones Escolares, en materia de rendición
2013	Documento	Acuerdo N° 060/2013 Establece criterios de evaluación para los estándares indicativos de desempeño para establecimientos escolares y sus sostenedores
2013	Documento	Fundamentos estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores
2014	Documento	Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores
2015	Documento	Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE)
2016	Ley	N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas
2017	Ley	N° 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública
2017	Documento ministerial	Reporte para orientar el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile
2018	Documento ministerial	Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017
2020	Reglamento de ley	Ley N° 21.040 Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028

Fuente: elaboración propia.

Técnica de análisis

Para analizar los documentos se utilizó un análisis de contenido categorial (Krippendorff, 1990), y para ello se agruparon en categorías los datos textuales extraídos para seleccionar posteriormente aquéllos que permitieran realizar las inferencias y las interpretaciones más contundentes. Se privilegió el análisis categorial por sobre otras modalidades de análisis de contenido, en tanto éste no sólo incorpora el contexto del texto, vale decir el material, sino además el contexto social de su producción (Vázquez Sixto, 1994). Las fases de análisis fueron las siguientes:

1. *Organización y asimilación de los documentos.* La lectura y relectura de los documentos permitió tener una idea de éstos como unidad completa, rechazar o elaborar hipótesis interpretativas iniciales e identificar los primeros

mensajes e interpelaciones que estaban en la base de los datos.

2. *Codificación abierta.* Este proceso consistió en segmentar los textos en pequeñas unidades de significado que refirieran a las versiones sobre educación inclusiva y NGP y elaborar un libro de códigos. Esto dio como resultado un listado de nueve códigos con 67 citas asociadas en total. Luego, como sugieren Atkinson y Coffey (2003), se buscaron patrones y regularidades para ordenar los códigos y sus fragmentos. Para esto se consideraron los mensajes y patrones por cada versión: unas propias de la inclusión y otras de la NGP.
3. *Categorización.* La lectura sistemática de los códigos permitió agruparlos en categorías considerando fragmentos que refirieran al ámbito de la inclusión y de la NGP. Esto dio como resultado

nueve categorías: la primera agrupó 12 fragmentos y el resto de citas se distribuyó en las ocho categorías restantes. Además, para el caso de este trabajo, se priorizaron las categorías con mayor densidad de fragmentos. De esa manera se seleccionaron siete modos de interpelación, cuatro en función de una perspectiva de educación inclusiva (como programa de apoyo, como ambiente escolar, como conocimiento profesional-disciplinario y como un asunto legal) y tres considerando los principios de la NGP (desarrollo de un estilo de gestión propio del sector privado mediante medidas de desempeño, gestión de indicadores con foco en los resultados y en la competencia, y colaboración y desarrollo profesional).

4. Para dar garantías de validez (Flick, 2015) se desarrolló una triangulación de investigadores, lo que permitió que entre un grupo de académicos se compartiesen las categorías, las citas y los códigos con el propósito de minimizar las desviaciones derivadas del investigador. El resultado de esta triangulación develó acuerdo mayoritario en las categorías que se exponen en el apartado que sigue.

RESULTADOS

Cuatro modos de interpelación desde la educación inclusiva

La inclusión como programa de apoyo

En los documentos analizados es posible encontrar un conjunto de citas que permiten entender la inclusión como un programa de apoyo y de atención a la diversidad. Esta versión de la inclusión está relacionada con los Programas de Integración Escolar en Chile (PIE)² y el registro de estudiantes con necesidades

educativas especiales. Pero no se queda sólo allí. Los fragmentos que constituyen esta categoría refieren al despliegue de prácticas, recursos y dispositivos de escolarización para aquellos alumnos que no pueden adquirir los aprendizajes curriculares en la normalidad de los plazos establecidos, independientemente de si poseen o no una categoría diagnóstica. A continuación, se presentan dos citas ilustrativas:

Asegurar la cobertura del currículum y el logro de los objetivos de aprendizaje a todos los estudiantes en su contexto específico (énfasis en la inclusión, estudiantes con NEE, atención a la diversidad, discapacidad, migrantes) de acuerdo con los niveles y modalidades educativas (parvularia, básica, media, técnico-profesional, en contextos de una educación especial, de adultos, hospitalaria, en contexto de encierro, rural uni, bi y tri docente). Especial apoyo a los establecimientos en riesgo de cierre (Mineduc, Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Para esta estrategia es prioridad mejorar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes a través del apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico por parte de los SLEP. Ello se traduce en la necesidad de entregar más y mejor apoyo, mejorar la formación inicial y en servicio y desarrollar acompañamiento y retroalimentación continua en la práctica. Los ejes prioritarios que aborda este apoyo son el liderazgo y la gestión institucional y pedagógica, la gestión curricular, la inclusión, la convivencia y la participación ciudadana (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

En los fragmentos anteriores, el apoyo no queda sólo sujeto a las implicaciones diagnósticas de los estudiantes; por el contrario, como el foco está en optimizar el cumplimiento del currículo escolar, los apoyos se amplían, tanto

² El PIE, Programa de Integración Escolar, es una estrategia del sistema educacional que tiene el propósito de favorecer los aprendizajes en el salón de clases de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

según el tipo de alumnado (migrante o con discapacidad), como de acuerdo con el tipo de contexto escolar (urbano, rural o centro hospitalario), procurando siempre la cobertura curricular obligatoria. Esta versión de la inclusión tiene dos modos de interpelación claves para el equipo directivo: 1) el dominio técnico que implica gestionar la diversidad, ya que los directivos, especialmente las jefaturas técnicas pedagógicas, deben supervisar el trabajo de los profesionales que diseñan y aplican los programas y los dispositivos (como profesores de educación especial); y 2) la suposición explícita de que las necesidades siempre las tienen los estudiantes y que, por lo tanto, los apoyos se entienden como una acción para ellos pensados desde el mundo adulto y que deben ser liderados desde el equipo directivo.

La inclusión como ambiente escolar

Una segunda versión de cómo se entiende la inclusión es como una cualidad del ambiente en donde se prescribe la oferta educativa. Se entiende como el espacio de respeto donde se concreta y se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje, vale decir, como la calidad de las relaciones interpersonales. Esta versión de la inclusión tiene un fuerte componente ético:

Lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad (MBDLE, 2015).

De esta manera se proyecta desarrollar una serie de líneas de acción para implementar y evaluar una gestión curricular que resguarde la inclusión y los derechos de los estudiantes, generando una convivencia escolar positiva y con respeto a la diversidad, que acorte

las brechas de género y mejore la calidad y la equidad del servicio educativo (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Los fragmentos anteriores ponen el foco en los marcos de actuación, como elementos generadores de confianza y de participación, y en la convivencia escolar positiva, como elemento indispensable para promover calidad y equidad en el servicio que provee la escuela mediante un liderazgo escolar que resguarde el ámbito inclusivo. Esta versión de la inclusión interpela la labor directiva desde una implicación cultural: los equipos directivos deben cuidar los valores inclusivos, el trabajo en comunidad y los derechos de los estudiantes mediante un liderazgo pedagógico con una visión de futuro.

La inclusión como conocimiento disciplinario

En los documentos analizados aparece una tercera forma de entender la inclusión que se refiere al conocimiento profesional y disciplinario que se inscribe en las políticas de liderazgo, vale decir, como un saber que deben manejar los directivos para la consolidación de procesos inclusivos. Como pudimos identificar, esta versión aparece en los documentos clave de los últimos años debido, en parte, a la materialización de la inclusión en las políticas educativas nacionales:

Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley 20.903, 2016).

El conocimiento de los conceptos teóricos de inclusión, equidad y de las estrategias para

promoverlas, así como la comprensión de las políticas públicas en educación sobre esta materia, son una condición fundamental para asegurar la aceptación y el aprendizaje integral de todos los estudiantes (MBDLE, 2015).

En las citas anteriores es posible entender la inclusión como una competencia profesional, como un saber que debe ser adquirido y dominado por parte de directores y equipos directivos. En la medida en que esta competencia esté interiorizada se espera que permita un mejor desempeño profesional para el mejoramiento de la escuela. De la misma forma, el conocimiento teórico sobre la inclusión que posean los directivos se entiende como condición para una mejor escolarización del alumnado. Esta versión de la inclusión interpela la labor directiva en su formación profesional: los directivos deben estar informados sobre los planteamientos e implicaciones de la inclusión en el ámbito escolar.

La inclusión como un asunto legal

La cuarta y última versión de la inclusión pone a ésta como asunto legal, como una ley que se debe cumplir y respetar. Esto se debe, fundamentalmente, a la promulgación de la Ley de Inclusión del año 2015, la cual implicó cambios estructurales en el sistema educativo chileno y, además, un mayor protagonismo de los directores. El actuar de los equipos directivos implicaría desempeñarse bajo los preceptos de esta ley, y con los recursos y presupuestos que esto implica, para fundar sus acciones en los principios de las políticas nacionales:

La Estrategia deberá considerar objetivos, metas y acciones en las áreas de cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí, todo lo anterior según los recursos

que disponga el país y sus respectivos presupuestos (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Que, la Ley 21.040, en adelante la Ley, creó el Sistema de Educación Pública, cuyo objeto es que el Estado provea a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados por la Ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

En este sentido, la Educación Pública se compromete con total convicción a impulsar las políticas nacionales de inclusión, atención a la diversidad con especial énfasis en primera infancia, población migrante, discapacidad, interculturalidad y género, promoviendo la inversión temprana al considerar que las primeras experiencias moldean el futuro y rompen el círculo de la pobreza configurando un país más justo (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

La Estrategia Nacional se debe fundar en la normativa educacional y velar por su cumplimiento. Este marco legal considera...: Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501), Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Esta versión destaca una relación normativa de los equipos directivos con la inclusión. Se construye la idea de que normar intencionalmente los documentos enriquece las decisiones institucionales. Es decir, que la inclusión se asegura en la medida en que se cumple la ley. El principal modo de interrelación

ocurre a través de la protocolización de la inclusión y de las actuaciones de los líderes escolares, las cuales necesariamente deben enmarcarse en el cumplimiento de la ley.

Tres modos de interpelación desde la NGP Desarrollo de un estilo de gestión propio del sector privado que promueve medidas de desempeño explícitas

De la revisión realizada se levantan dos áreas que son propias del sector privado y que interpelan directamente el ejercicio directivo: recursos financieros y recursos humanos. La Ley 19.979 del año 2004, así como el Decreto 177 del año 2006 explicitan que es función del director gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. En los años siguientes se agregó a esta función mantener siempre disponible el balance del año anterior para las visitas de la Superintendencia de Educación Escolar (2013), así como la elaboración de presupuestos y el control de gastos, con el fin de asegurar la sustentabilidad de la institución (ACE, 2014).

Por otra parte, la normativa de los últimos 20 años otorga atribuciones a los directores en el ámbito de la gestión de recursos humanos, al menos en tres aspectos:

1. Definir cargos y funciones: definir los cargos y funciones del personal, mismos que cumplen con los requisitos estipulados para obtener y mantener el reconocimiento oficial (ACE, 2014).
2. Implementar un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal:
 - Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal regido por la Ley 19.464 (Ley 19.979, 2004, art. 7° bis).
 - Organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal regido por la Ley 19.464 (Ley 20.501, 2011c, art. 1°).

- Implementar un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal (ACE, 2014).
3. Despedir profesores: proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5 por ciento de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados según lo establecido en el artículo 70 de esta ley (Ley 20.501, 2011c, art. 1°).

Este estilo de gestión, propio del sector privado, promueve medidas de desempeño explícitas, las cuales se observan cuando el director de escuela asume el cargo. En ese momento debe firmar un convenio con su jefatura directa (sostenedor), donde se compromete con metas de desempeño específicas para los cinco años que estará en el cargo, y se establecen las consecuencias de su incumplimiento (que van desde una rebaja en su remuneración, hasta el despido):

Suscribirán con el respectivo sostenedor o con el representante legal de la respectiva Corporación Municipal un convenio de desempeño. Este convenio será público y en él se incluirán las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el periodo y los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente, con los correspondientes indicadores, medios de verificación y supuestos básicos en que se basa el cumplimiento de los mismos, así como las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento (Ley 20.501, 2011c, art. 33).

Además de las medidas de desempeño individual firmadas con su jefatura al momento de asumir el cargo, el director se compromete, junto a la escuela, a desarrollar un conjunto de acciones destinadas a mejorarla. Estas acciones contienen metas, plazos y responsables, y quedan consagrados en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). La ley que da origen al PME es la N° 20.248 del año 2008, donde se

indica que es la “comunidad del establecimiento escolar” la que elabora el PME (Ley 20.248, 2008, art. 7º, letra d). Sin embargo, el año 2011 se modificó esta ley y se insertó la figura del director en el proceso de elaboración:

Cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad que contemple acciones (Ley 20.550, 2011a, artículo único).

El plan de mejoramiento debe definir metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos. Se debe contar con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento (ACE, 2014).

Gestión con foco en indicadores y basado en resultados que favorezcan la competencia

Este estilo de gestión, propio del sector privado, también recoge lo vinculado al ambiente laboral, donde los profesionales deben focalizarse en metas de resultados más que en los procesos desarrollados. Las diversas políticas que hemos revisado empiezan a instalar un discurso que busca comprometer a la escuela y a su director en el logro de este tipo de resultados.

Traducir los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos (MINEDUC, 2015).

Los resultados obtenidos tendrán especial relación con la asignación de dinero y con la clasificación de los establecimientos escolares.

Para determinar la clasificación de los establecimientos se deberán considerar los resultados de aprendizaje de sus alumnos, medidos a través de los instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación para tal efecto. El número de mediciones en las cuales se muestren dichos resultados en ningún caso podrá ser inferior a dos (Ley 20.248, 2008, art. 66).

En este punto, la competencia aparece como un elemento constitutivo del trabajo que se realiza en las escuelas y, por lo tanto, interpela la labor de los directivos. La competencia configura las formas de operar que tiene actualmente el sistema escolar; se ha instalado en el discurso y en las prácticas de las mismas organizaciones escolares. Una forma de entenderla es la clasificación (ordenamiento) que se hace de las escuelas según su rendimiento escolar, la cual distribuye a los establecimientos escolares en categorías:

La ordenación de estos establecimientos la efectuará la Agencia de la Calidad de la Educación de acuerdo a los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares, y al grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (Ley 20.529, 2011b, art. 112).

En el caso de aquellos establecimientos educacionales que no exhiban una mejora significativa luego de tres años de haber sido ordenados como de Desempeño Insuficiente, la Agencia deberá informar a los padres y apoderados de dichos establecimientos educacionales sobre la situación en que éstos se encuentran (Ley 20.529, 2011b, art. 30).

En un discurso del presidente de la República, Sebastián Piñera (2011: 3), dejó claro que el propósito de este sistema de información pública no es otro que incentivar la libre competencia para que los padres puedan elegir a qué escuelas mandar a sus hijos:

Y por eso nosotros queremos ayudar a los padres, para que los padres ayuden a sus hijos. Y les vamos a entregar información en forma simple, clara, permanente, de cómo le está yendo a sus hijos, cómo es la calidad de la

escuela donde están sus niños, qué otras escuelas existen en la comuna o en el barrio.

Colaboración y desarrollo profesional

Durante los últimos cinco años, la legislación ha iniciado un camino distinto a los principios de la NGP respecto al rol de los directores de las escuelas chilenas, orientado a que funjan como líderes pedagógicos capaces de distribuir su liderazgo con otros profesionales de la escuela, y concentrar sus esfuerzos en el desarrollo profesional de sus profesores, para así garantizar el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Este modo de interacción implica un giro en relación a las versiones anteriores. Revisaremos tres ejemplos donde se observa este énfasis.

En el año 2015 surgió un nuevo Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE, 2015b: 18), dirigido “a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que éstos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela”. Este documento releva prácticas concretas para liderar el trabajo con otros, la responsabilización colectiva, el desarrollo profesional y el trabajo con profesores en el largo plazo, como claves de la mejora escolar.

En el año 2016 se dictó la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. La evidencia indica que cuando existen profesores que trabajan de manera colaborativa y reflexiva en la mejora de sus prácticas, y que aprenden unos de otros, ocurren cambios sustantivos en la cultura escolar (Ávalos, 2011). Esta ley le demanda a estos profesionales “desarrollar las competencias profesionales de los equipos docentes” (Ley 20.903, 2016, art. 1°), para lo cual contempla promover:

El trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos

que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ley 20.903, 2016, art. 19).

El último caso es en el año 2017, con la ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, en la que por primera vez se indica explícitamente en la legislación que el director debe “ejercer el liderazgo técnico-pedagógico en el establecimiento a su cargo” (Ley 21.040, 2017, art. 9). Esto contempla que, en conjunto con su equipo, debe organizar, planificar, supervisar, coordinar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como orientar el desarrollo profesional continuo de docentes y asistentes de la educación (Ley 21.040, 2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar las políticas educativas que interpelan y regulan la labor de los equipos directivos desde una perspectiva inclusiva y a la luz de los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Para ello se revisaron 24 textos oficiales entre los años 1980-2020.

Respecto de las políticas de liderazgo escolar, y en relación a la educación inclusiva, en los documentos fue posible identificar cuatro versiones sobre la inclusión que interpelan expresamente la labor directiva: como programa de apoyo, como ambiente escolar, como conocimiento profesional y como un asunto legal. Cada una de estas versiones, a través de sus citas y fragmentos, comunican discursos y prácticas que regulan la labor directiva e impulsan el desarrollo de determinadas acciones y prácticas. Los equipos directivos son interpelados en relación a su conocimiento profesional (saber de inclusión y de las leyes que la promueven) y en relación a sus modos de conducir una escuela (implicarse en la atención de la diversidad y en la promoción de ambientes

inclusivos). Estas versiones y sus modos de interpelación dialogan con la definición de inclusión señalada en la introducción de este trabajo, “compartida además por la investigación educativa”, que se entiende como modelo que responde a la diversidad en un lugar libre de discriminación (Ley 21.040, 2017), pero además introduce las competencias de su actividad profesional. Este elemento es relevante, ya que nos invita a preguntarnos por la formación de los equipos directivos en el ámbito de la inclusión (Quiroga y Aravena, 2018).

En relación a las versiones de la NGP presentes en las políticas de liderazgo, los resultados muestran tres modos de interpelación que afectan la labor de los equipos directivos: 1) la promoción expresa de un estilo de gestión propio del sector privado, 2) que promueve medidas de desempeño explícitas y basadas en indicadores con foco en los resultados, 3) que favorecen la competencia. Esto demuestra el fomento de un estilo *managerial* de dirección (Campos *et al.*, 2018) que legitima un modo de liderazgo gerencial para conducir la escuela mediante la centralidad del cargo directivo (Sisto, 2018a). Sin embargo, en los últimos años se observa en los documentos un giro hacia lo pedagógico y lo comunitario según el cual los líderes escolares deben preocuparse por la equidad y la justicia y desplegar acciones que posibiliten su desarrollo. Esto es coincidente con los planteamientos de Fernández y Hernández (2013) en cuanto a la importancia de una cultura profesional de colaboración y desarrollo de las personas en el ámbito de la inclusión.

Este giro presenta acercamientos y tensiones vinculadas a los modos de interpelación en relación a la educación inclusiva que coexisten en los documentos analizados. Por un lado, el alejamiento de los principios de la NGP registrado en la política durante los últimos años es, a su vez, un acercamiento a planteamientos que están detrás de las cuatro versiones de inclusión que también encontramos en este estudio. Este acercamiento permite que exista

una mayor alineación entre las distintas tareas que realiza el equipo directivo; como sostiene la literatura más reciente referida al liderazgo inclusivo, esto implica que tanto el equipo directivo como los profesores, los estudiantes y otros profesionales de la escuela y agentes de la comunidad busquen, cada uno desde su rol, propiciar acciones colectivas comprometidas con marcar la diferencia en el camino de la vida de todos los estudiantes (Valdés, 2018). El desafío para la política, así como para la formación continua de líderes escolares, radica en la explicitación de dichas comprensiones conceptuales, dado que éstas pueden otorgar una mirada integradora (y no diferenciada por los distintos marcos y normas) sobre las tareas y prácticas de liderazgo de los equipos directivos.

En relación a las preguntas iniciales, y según los documentos analizados, es posible encontrar una diversidad de versiones y modos de interpelación que afectan y organizan la labor de los equipos directivos: éstos deben implicarse en la gestión de la diversidad y en el desarrollo de ambientes inclusivos pero, al mismo tiempo, deben gestionar la escuela desde un estilo de corte privatizado y poner los esfuerzos y las motivaciones en los resultados, en los indicadores y en la competencia. Coexisten, por tanto, sentidos contrapuestos que rigen el trabajo de los equipos directivos, los cuales no se encuentran en un nivel estético, sino estructural y orgánico (Sisto, 2020).

El problema radica en que los principios de la NGP (como la fiscalización, la rendición de cuentas y la competencia) son contrapuestos a los principios de la inclusión (como el trabajo en comunidad, la colaboración y un enfoque de derechos) (Lerena y Trejos, 2015; Sisto, 2018b). Este doble mandato conforma un escenario escolar contradictorio y las posibilidades que tienen actualmente los equipos directivos para avanzar en equidad e inclusión en un escenario educativo altamente estandarizado quedan sujetas a la voluntad de los directivos y a las condiciones en que desempeñan su cargo. Según Slachevsky (2015), pensar la educación

desde una perspectiva *managerial* afecta expresamente la función socializadora de la escuela. Esto tiene, entre otras consecuencias, el debilitamiento de las relaciones interpersonales (Sisto, 2020). Por el contrario, para Booth y Ainscow (2015) pensar la educación desde una perspectiva inclusiva implica precisamente mayor participación, potenciar las relaciones con las comunidades, vincular las realidades locales y globales con la mejora de las comunidades escolares y sus valores; para avanzar en inclusión, vale decir, hay que construir comunidad, y no al revés (Valdés y Pérez, 2021). En referencia al sistema educativo chileno, los planteamientos de los Servicios Locales de Educación (SLEP) permiten un acercamiento a los principios inclusivos y un alejamiento de los principios de la NGP.

Es posible observar, por lo tanto, que la coexistencia de enfoques implica, a la vez, una contraposición de sentidos y racionalidades. Esto tiene su correlato en la literatura internacional sobre liderazgo escolar y educación inclusiva. La evidencia, principalmente en Europa e Hispanoamérica, plantea que las racionalidades neoliberales se presentan como barreras estructurales para consolidar un modelo inclusivo en educación, ya sea por el exceso de dimensiones administrativas y la permanencia de la homogeneidad y la competencia (Fernández y Hernández, 2013), la preocupación constante por el rendimiento académico (Rodríguez-Izquierdo, 2016), la preminencia del mercado (De Matthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y McLeskey, 2013) o la consolidación de modelos estandarizados para entender los fines educativos (Sisto, 2020).

Las políticas educacionales, en su función performativa (Bell y Stevenson, 2006), construyen verdades y un marco de acción sobre lo que debe pasar en la escuela (Tseng, 2015). En este escenario, y según los hallazgos, los equipos directivos quedan arrojados al espacio discordante de un doble mandato donde roles, posiciones y subjetividades se construyen sobre un escenario educativo paradójico (Angelini y Arvanitis, 2021) en el que los directivos

no sólo deben articular los mandatos emanados de la diversidad de políticas, sino que, a la vez, deben articular enfoques que se basan en el desencuentro de significados múltiples y contradictorios (Ball *et al.*, 2011).

Una dimensión que no deja de ser relevante en el análisis es la perspectiva histórica de las políticas revisadas. Al igual que en otras partes del mundo (Hall y Gunter, 2015; Klitgaard, 2007; Verger y Curran, 2015; Verger y Normand, 2015; Wiborg, 2013), la implementación de la NGP avanza de manera transversal a los distintos partidos políticos (de derecha, centro o izquierda) que gobiernan el país. Las políticas avanzan desde el gobierno militar, con la salida de las escuelas y liceos públicos del Estado, hasta los gobiernos de derecha (2010-2013; 2017-2021), pasando por gobiernos liderados por partidos de centro izquierda (demócrata cristianos 1990-1999), y de izquierda (socialistas 2000-2009; 2014-2017). Es necesario destacar que, en los últimos años, el desarrollo de políticas ha dado cuenta de normativas que se apartan de los principios del NGP, lo que significa un cambio relevante en materia escolar. Sin embargo, esto no quita que los documentos creen un escenario de tensión y dobles mandatos.

Finalmente, los hallazgos permiten proyectar tres líneas de trabajo: 1) indagar en la formación de los directivos desde una perspectiva inclusiva; 2) comprender cómo los planteamientos de la NGP afectan la identidad de los equipos directivos; y 3) estudiar cómo las escuelas, especialmente sus líderes, resuelven en la práctica cotidiana la paradoja de dos enfoques que están sólidamente afianzados en las políticas educativas. En cuanto a las limitaciones, es necesario precisar que, en este trabajo, se consideraron aquellos documentos que interpelan directamente la labor directiva, por tanto, se excluyeron documentos normativos y procedimentales que, si bien no están dirigidos a los líderes escolares, igualmente sugieren acciones que deben gestionar los equipos directivos; por ejemplo, documentos propios de inclusión o propios de un modelo intercultural.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de Educación (2014), “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sostenedores”, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf (consulta: 19 de octubre de 2021).
- ATKINSON, Paul y Amanda Coffey (2003), “Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing”, en James Holstein y Jaber Gubrium (eds.), *Inside Interviewing*, Thousand Oaks, Sage, pp. 415-428.
- BALL, Stephen, Meg Maguire, Annette Braun y Kate Hoskins (2011), “Policy Actors: Doing policy work in schools”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 625-639.
- BELL, Les y Howard Stevenson (2006), *Education Policy: Education policy process, themes and impact*, Londres, Routledge.
- BOLÍVAR, Antonio (2019), *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid, La Muralla.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2015), “Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion”, Madrid, OEI.
- BUSH, Tony (2016), “Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo”, en José Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 19-44.
- CAMPOS, Fabián, René Valdés y Paula Ascorra (2019), “¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile”, *Calidad en la Educación*, vol. 51, pp. 53-84.
- DANIËLS, Ellen, Annie Hondeghem y Filip Dochy (2019), “A Review on Leadership and Leadership Development in Educational Settings”, *Educational Research Review*, vol. 27, pp. 110-125.
- DE MATTHEWS, David y Hanne Mawhinney (2014), “Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 50, núm. 5, pp. 844-881.
- FALABELLA, Alejandra (2021), “The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, testing, and accountability”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 57, núm. 1, pp. 113-142.
- FERNÁNDEZ, José María y Antonio Hernández (2013), “Liderazgo educativo e inclusión educativa. Estudio de casos”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 27-41.
- FLICK, Uwe (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GEWIRTZ, Sharon y Stephen Ball (2000), “From ‘Welfareism’ to ‘New Managerialism’: Shifting discourses of school headship in the education marketplace”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 253-268.
- Gobierno de Chile (1980), “Decreto N° 8.144 reglamenta Decreto Ley N° 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza del Ministerio de Educación”, en: <https://www.leychile.cl/Consulta/m/mail?idNorma=19462&org=> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (1998), Decreto con Fuerza de Ley N° 2 fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, en: <https://www.leychile.cl/Consulta/rn/mail?idNorma=127911&org=> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (1995), Ley N° 19.410 Modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de Ley N° 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala el Ministerio de Educación, en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30777> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2004), Ley 19.979 Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales, del Ministerio de Educación, *Diario Oficial de la República de Chile*, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2005), Ley 20.006, de 22 de marzo, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2006), Decreto N° 177 Modifica Decreto N° 453, de 1991 del Ministerio de Educación, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=249020> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2008), Ley 20.248, de 01 de febrero, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2009), Ley 20.370, de 12 de septiembre, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2011a), Ley 20.550 que Modifica Ley 20.248 SEP, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030934> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2011b), Ley 20.529, de 11 de agosto, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2011c), Ley 20.501, de 26 de febrero, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

- Gobierno de Chile (2012), Ley 20.567 que modifica la Ley N° 20.248 de subvenciones escolares en materia de rendición del Ministerio de Educación”, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036885&tipoVersion=0> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2016), Ley 20.903, de 01 de abril, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2017), Ley 21.040, de 16 de noviembre, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2015a), “Diversificación de la enseñanza. Decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica”, en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2015b), “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar”, en: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2020), “Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028”, Reglamento de ley, Dirección de Educación Pública.
- HALL, David y Helen Gunter (2015), “New Public Management in England: The permanent instability of neo-liberal reform”, *Educação y Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 743-758.
- HOPPEY, David y James McLeskey (2013), “A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School”, *The Journal of Special Education*, vol. 46, núm. 4, pp. 245-256.
- HOCHMAN Elena y Maritza Montero (2005), *Investigación documental: técnicas y procedimientos*, Caracas, Panapo.
- ÍÑIGUEZ, Lupicinio y Charles Antaki (1994), “El análisis del discurso en psicología social”, *Boletín de Psicología*, vol. 44, pp. 57-75.
- JIMÉNEZ, Felipe y René Valdés (2021), “Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno”, *Educar*, vol. 57, núm. 2, pp. 347-361.
- KLITGAARD, Michael (2007), “Why are They Doing it? Social democracy and market-oriented welfare state reforms”, *West European Politics*, vol. 30, núm. 1, pp. 172-194.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- LERENA, Bruno y Jimmy Trejos (2015), “Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 145-160.
- MANGHI, Dominique, María Leonor Conejeros, Andrea Bustos, Isabel Aranda, Vanessa Vega y Katuska Díaz (2020), “Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 175, pp. 114-134.
- PIÑERA, Sebastián (2011), “Discurso de promulgación Ley N° 20.529”, en: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4584/>
- POTTER, Jonathan (1996), *Representing Reality: Discourse, rhetoric and social construction*, Londres, Sage.
- PRIOR, Lindsay (2008), “Reposing Documents in Social Research”, *Sociology*, vol. 42, núm. 5, pp. 821-836.
- QUIROGA, Marta y Felipe Aravena (2018), “La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile”, *Calidad en la Educación*, vol. 49, pp. 82-111.
- RAMÍREZ-Casas del Valle, Lorena y René Valdés (2019), “El ‘caso’ como dispositivo de las prácticas escolares”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, núm. 3, pp. 240-262.
- RODRÍGUEZ-Izquierdo, Rosa María (2016), “Educación inclusiva: perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 3, pp. 22-34.
- RUIZ, Carlos (2019), *La política en el neoliberalismo. Experiencias latinoamericanas*, Santiago de Chile, LOM.
- SISTO, Vicente (2018a), “Inclusión ‘a la chilena’. La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, núm. 23, pp. 1-20.
- SISTO, Vicente (2018b), “Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile”, *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, vol. 7, núm. 53, pp. 141-156.
- SISTO, Vicente (2020), “La escuela abandonada a evaluaciones y estándares confinada en el managerialismo”, *Praxis Educativa*, vol. 15, pp. 1-26.
- SLACHEVSKY, Natalia (2015), “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”, *Educação e Pesquisa*, vol. 41, pp. 1473-1486.
- TINTORÉ, Mireia (2018), “Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo”, *Perspectiva Educativa*, vol. 57, núm. 2, pp. 100-122.

- TSENG, Chun-Ying (2015), "Changing Headship, Changing Schools: How management discourse gives rise to the performative professionalism in England (1980s-2010s)", *Journal of Education Policy*, vol. 30, núm. 4, pp. 483-499.
- VAILLANT, Denise (2015), "Liderazgo educativo en América Latina: tendencias y desafíos", *GestiónArte*, vol. 1, núm. 2, pp. 31-35.
- VALDÉS, René (2018), "Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión", *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, pp. 51-66.
- VALDÉS, René y Nibaldo Pérez (2021), "Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva", *Revista F@ro*, vol. 1, núm. 33, pp. 45-59.
- VÁZQUEZ Sixto, Félix (1994), *Análisis de contenido categorial: el análisis temático. Documento de trabajo*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- VERGER, Antoni y Marta Curran (2014), "New Public Management as a Global Education Policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting", *Critical Studies in Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 253-271.
- VERGER, Antoni y Marta Curran (2015), "La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán", *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 675-697.
- VERGER, Antoni y Romuald Normand (2015), "Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global", *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 599-622.
- VERGER, Antoni, Clara Fontdevila y Lluís Parcerisa (2019), "Reforming Governance through Policy Instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 248-270.
- WEINSTEIN, José y Gonzalo Muñoz (2012), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile, CEPPE-Fundación Chile.
- WEINSTEIN, José, Gonzalo Muñoz y Rosario Rivero (2018), "Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 5-27.
- WIBORG, Susanne (2013), "Neo-liberalism and Universal State Education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011", *Comparative Education*, vol. 49, núm. 4, pp. 407-423.

Especificidad de los estudios de género

Implicaciones para la evaluación del desempeño en investigación

GUADALUPE PALACIOS-NÚÑEZ*

Las publicaciones científicas en estudios de género desde diferentes disciplinas se han incrementado a nivel mundial y esto ha provocado que se caracterice como un campo interdisciplinario. Este trabajo presenta un panorama general para observar cómo está estructurado este campo en México, a partir del análisis de las publicaciones en revistas indizadas en Web of Science y técnicas bibliométricas. Los resultados muestran que los estudios de género presentan una gran especificidad por la manera en que emergieron, puesto que se realizan desde distintas disciplinas consolidadas que no dialogan entre sí (no hay interdisciplina), lo cual provoca fragmentación y ausencia de comunidades científicas con agendas de investigación comunes. Estos fenómenos no sólo se deben a la falta de reconocimiento de la especificidad de este campo, sino también a su falta de institucionalización, y afectan la evaluación del desempeño de quienes se dedican de manera exclusiva a los estudios de género.

There has been an increase in scientific publications on gender studies at a global level. Therefore, they have begun to be characterized as an interdisciplinary field. The present article offers a general overview of the field and how it is structured in Mexico, through the use of journals indexed in Web of Science and through bibliometric techniques. Results show it has great specificity, related to how it emerged. Gender studies are carried out within distinctly consolidated disciplines that do not interact with each other (not interdisciplinary). This causes fragmentation and the absence of scientific communities with common investigative agendas. This is not merely due to a lack of recognition of specificity in this field, but also to its lack of institutionalization, and it affects performance assessment for people exclusively devoted to gender studies.

Palabras clave

Estudios de género
Fragmentación de la ciencia
Evaluación de la investigación
Bibliometría
Dispersión de los estudios de género

Keywords

Gender studies
Fragmentation in science
Assessments during research
Bibliometrics
Dispersion in gender studies

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60921>

Recepción: 27 de octubre de 2021 | Aceptación: 17 de mayo de 2022

- * Becaria posdoctoral del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Políticas Públicas. Líneas de investigación: ciencia y tecnología; desarrollo; mujeres académicas. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con J.D. Botero A.), "Do Women Ask the Same Questions as Men in Social Sciences?", *Women's Studies International Forum*, vol. 91, marzo-abril. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102571>; (2020, en coautoría con M. Wulschner), "Resistencias y desafíos de las mujeres de la meseta purépecha ante la violencia de las políticas de ajuste estructurales", *Mulheres, Feminismos e a Defesa Dos Territórios e Dos Bens Comuns na América Latina. O público e o privado*, vol. 18, núm. 35, pp. 67-92. CE: guadalupe_palacios@cieg.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6564>

INTRODUCCIÓN¹

Los estudios de género emergieron en las ciencias sociales y las humanidades como un campo de conocimiento que estudia la construcción social del género. Esta área de estudio se originó en los movimientos sociales que luchaban contra la opresión y las desigualdades que sufren las mujeres como consecuencia de los roles de género que les son asignados. Por ello, las primeras investigaciones versaban sobre las mujeres o el feminismo. Empero, al incluirse como objeto de estudio en otras disciplinas, el concepto “género” se ha utilizado y definido de maneras muy diversas, de acuerdo con las áreas de investigación donde se aplica y las corrientes de pensamiento que respaldan las investigaciones. Debido a esto, a este nuevo campo de investigación se le denomina “estudios de género”, y está conformado por varias disciplinas independientes que incluyen la variable género y que, recientemente, se ha extendido hasta las llamadas ciencias duras (Hoppen, 2020).

En el ámbito de la bibliometría y la ciencia-metría, estudios de género previos han analizado las desigualdades en diversas áreas de conocimiento desde los indicadores tradicionales. Los resultados muestran el predominio en diferentes países de una baja participación de las mujeres en la mayoría de las áreas del conocimiento, una producción inferior de artículos científicos, las bajas tasas de citación que reciben, los sesgos de género en las citas y su segregación disciplinar (Andersen y Nielsen, 2018; Dion *et al.*, 2018; Potthoff y Zimmermann, 2017; Thelwall, 2020; Van den Besselaar y Sandström, 2016). Más relacionado con el tema de estudio de este trabajo, se han realizado análisis bibliométricos para caracterizar los estudios de género a nivel mundial y en algunos países, así como su conformación disciplinar (Hoppen, 2020; Söderlund y Madison, 2015).

Es necesario analizar los estudios de género desde los indicadores bibliométricos tradicionales debido a que han sido ampliamente utilizados en América Latina para evaluar la actividad científica, a pesar de sus limitaciones. Así mismo, en México el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) basa la evaluación del desempeño en investigación de manera heterónoma y homogénea en todas las áreas de conocimiento en el Journal Citation Report (JCR) y el SCImago Journal Rank (SJR), y favorece los manuscritos publicados en revistas indizadas en Web of Science y Scopus. Sin embargo, la producción y el impacto en revistas indizadas al SCI o SJR no muestra los impactos académicos y sociales más amplios y ha fortalecido la producción de conocimiento con fines comerciales en detrimento de la ciencia abierta (Becerril *et al.*, 2018; Gil-Antón y Contreras-Gómez 2017; Vasen y Lujano, 2017).

Esta política del CONACyT es causada por el control monopólico de Occidente sobre la producción y los flujos del conocimiento, lo cual se debe al imperialismo intelectual o académico que ocurre de manera simultánea con el imperialismo político y económico. Este fenómeno permanece intacto desde el siglo XVI y comenzó con el establecimiento del control directo de las universidades y las editoriales por parte de las potencias colonizadoras. En la actualidad, se presenta en forma de “neoimperialismo” y “neocolonialismo”, y causa dependencia académica, la cual genera que las instituciones sean receptoras pasivas de la agenda, los métodos de investigación y las ideas de Occidente, y que se consideren intelectualmente inferiores. La dependencia académica también se refleja en la estructura de la propiedad intelectual y las métricas de evaluación de la investigación, que obstaculizan la descolonización del conocimiento y

¹ Guadalupe Palacios-Núñez es becaria del Programa de Becas Postdoctorales de la UNAM en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género. Este trabajo se realizó bajo la supervisión de la Dra. Ana Gabriela Buquet Corleto.

la eliminación de la dependencia académica (Alatas, 2003).

Las métricas para evaluar la investigación se basan principalmente en dos indicadores bibliométricos: producción e impacto. Debido a que el número de publicaciones científicas y las citas han sido ampliamente utilizados como criterios por los comités de evaluación de la investigación a nivel mundial para otorgar nombramientos, distinciones, becas, fondos y ascensos, los estudios de la ciencia con perspectiva de género han analizado las diferencias históricas en estos indicadores, con el fin de verificar si el menor número de académicas en niveles superiores se debe a diferencias en el desempeño en comparación con sus pares académicos (Thelwall, 2020).

Respecto al indicador de impacto, en el ámbito académico se espera que las citas se den por el mérito científico o la relevancia de los hallazgos presentados en las publicaciones, sin importar el género o popularidad de quien lo escribe. Sin embargo, puede ocurrir que se decida citar a un autor por su prominencia, lo que ocasiona el “efecto Mateo” (así referido el fenómeno de acumulación de bienes, riqueza o fama), o que por prejuicios contra las mujeres se evite citar sus trabajos al considerarlos de menor relevancia y atribuir sus hallazgos a sus colegas masculinos, lo que genera el “efecto Matilda” (Potthoff y Zimmermann 2017). Los estudios que han buscado evidencia del “efecto Matilda” o del “efecto Mateo” en los diversos campos de conocimiento han encontrado que la mayor proporción de mujeres en una disciplina reduce estos efectos y aumenta la atribución de ideas al trabajo de las académicas (Dion *et al.*, 2018).

En este sentido, las bases de datos del SNI han registrado, en el último decenio, una mayoría de mujeres (89.34 por ciento) que hacen investigación en estudios de género (CONACyT, 2021). Por ello, en este trabajo, en lugar de revisar estos indicadores de acuerdo con el género de las autorías, el análisis se centrará en las referencias bibliográficas utilizadas, debido a

que estas prácticas repercuten en la evaluación de la investigación y en la consolidación e institucionalización del campo de conocimiento.

Otra dimensión que se puede observar en las referencias bibliográficas utilizadas es si el conocimiento producido es interdisciplinario. Los estudios bibliométricos previos que han hecho caracterizaciones de las publicaciones de los estudios de género han resaltado su carácter interdisciplinario y ofrecen, como evidencia, la gran diversidad de disciplinas que participan en la producción de conocimiento, tales como educación, sociología, historia, literatura, salud pública y psicología, entre otras (Hoppen, 2020; Lundgren *et al.*, 2015; Söderlund y Madison, 2015). Empero, no muestran ninguna métrica de interdisciplinariedad que respalde estas afirmaciones.

La interdisciplina puede ser medida a través de las colaboraciones científicas de investigadores de diferentes disciplinas (Russell *et al.*, 2006). Rhoten (2004) señala que la investigación interdisciplinaria sustancial se expresa en interacciones; el número promedio de conexiones es de seis personas de distintas disciplinas. En los estudios de género a nivel mundial, 75.58 por ciento de las publicaciones tienen uno o dos autoras/es y, aunque la tendencia a la autoría única ha disminuido, sigue siendo frecuente, lo cual es una característica reconocida en el campo de las humanidades y las ciencias sociales (Hoppen, 2020). En el caso de las publicaciones mexicanas de 1975 al 2020, 34.4 por ciento son de autoría única y 50 por ciento no supera los cinco autores. Los documentos que mayor número de autores tienen son intradisciplinarios y están dentro del campo de la psicología social. El gran número de autores en estas publicaciones a menudo se debe a que son estudios de caso que abarcan varios países. Por este motivo, el análisis sobre interdisciplina se basó en redes de cocitación, en lugar de las coautorías.

En este contexto, este trabajo presenta un panorama general para observar cómo están estructurados los estudios de género en

México. Para ello se realiza una caracterización a partir de indicadores bibliométricos construidos con las publicaciones en revistas indizadas en Web of Science (WoS), con el objetivo de analizar las limitaciones de los indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación del desempeño en investigación de este campo que presenta una alta especificidad. Así mismo, se analizan las referencias bibliográficas utilizadas, ya que estas prácticas repercuten en la evaluación de la investigación y en la consolidación e institucionalización del campo.

El análisis se realizó a partir de la observación de los siguientes indicadores bibliométricos: producción, impacto, estructura disciplinar y referencias bibliográficas utilizadas. La producción medida por el número de publicaciones anuales y el impacto medido por el número de citas son las dos métricas más utilizadas en la evaluación del desempeño en investigación en México. La estructura disciplinar conformada por las principales áreas que producen conocimiento en este campo permiten determinar si existe predominio de algunas disciplinas o si hay una gran dispersión entre muchas áreas del conocimiento. Las referencias bibliográficas compartidas posibilitan identificar a las autoras o autores más influyentes, la existencia de sesgos de género en la bibliografía utilizada y las comunidades científicas alrededor de temas de interés en común o la fragmentación del campo, lo cual repercute en su consolidación.

Cabe resaltar que este estudio no es exhaustivo, ni tiene como fin ofrecer una discusión teórica sobre los estudios de género, sino que es exploratorio y descriptivo, por lo cual puede contribuir a identificar futuras líneas de investigación. Con este propósito, el primer apartado describe las técnicas bibliométricas, *software* y datos utilizados. En el segundo apartado se presentan los indicadores bibliométricos y se discuten los resultados señalando sus limitaciones.

METODOLOGÍA

Este trabajo se basó en técnicas bibliométricas para recuperar y analizar toda la producción científica mexicana publicada en revistas indizadas en WoS. La búsqueda se realizó por tema, desde el Core Collection de Web of Science, utilizando las palabras (feminism OR gender OR women) y por dirección (Mexico NOT New Mexico). Los resultados se refinaron por las categorías de WoS que pertenecen a las ciencias sociales y las humanidades. Se obtuvieron 2 mil 104 artículos para el periodo, los cuales se usaron para el análisis de cocitación, que se enfoca en detectar redes de conocimiento de autores con temas de interés en común con base en la cantidad de referencias compartidas (Zhao y Strotmann, 2008).

Con estos datos se construyó una matriz para relacionar artículos con referencias utilizando el *software* *isi.exe*,² la cual sirvió para generar una red de dos modos en Pajek (De Nooy *et al.*, 2018) y mapear el conjunto de artículos que tienen referencias compartidas. Después de observar la distribución de las referencias se estableció un umbral de al menos tres referencias compartidas, se eliminaron las relaciones con un umbral más bajo y se extrajo el componente mayor, para concluir en un total de 375 publicaciones (13 por ciento), las cuales comparten de 3 a 29 referencias. Para particionar la red se aplicó el algoritmo de modularidad VOS-“Multi-Level Coarsening + single Refinement” con una resolución de 0.5 y se obtuvo un total de 58 clúster con un VOS=0.986, que es un valor cercano a uno, lo cual indica una alta calidad de agrupación.

La visualización de los clústeres se generó también en Pajek, el cual agrupó en nodos del mismo color los artículos que comparten las mismas referencias. Las aristas indican el número de referencias compartidas y, por lo tanto, las relaciones entre artículos. A diferencia del análisis de cocitación, que se basa

² Disponible en: <http://www.leydesdorff.net> (consulta: 13 de mayo de 2021).

en documentos únicos sin importar si son del mismo autor, para identificar a las autoras y los autores más influyentes o más citados se consideró la frecuencia de aparición de los nombres del total de la muestra. Después, con los clústeres se construyeron módulos temáticos y se analizó la similitud de temas para observar intereses de investigación en común.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

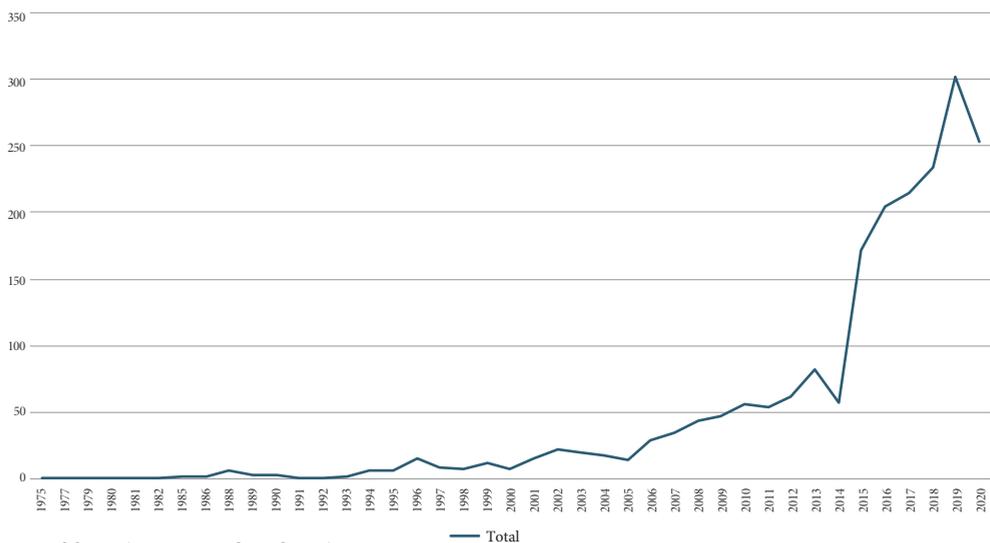
Se estima que los estudios de género iniciaron en la década de 1970, en Estados Unidos, con la tercera ola del movimiento feminista de activistas académicas (Hoppen, 2020). En el caso de México, los resultados muestran una producción exigua a partir de 1975 con una tendencia creciente a partir de 1996 (Gráfica 1), año en el que se observa un incremento del 150 por ciento de la producción.

Esto pudo deberse a que, desde la década de 1990, en todo el mundo se dio un aumento en el número de publicaciones y una tendencia a la institucionalización de los estudios de género, así como un mayor número de áreas del conocimiento involucradas; y después de 2010 se amplió el número de revistas

de estudios de género (Hoppen, 2020). Este incremento, en el caso de México, en la última década (Gráfica 1), es el resultado de la implementación de una política de evaluación del CONACyT que exige publicaciones de artículos científicos en revistas indexadas al JCR para entrar y promoverse dentro del SNI. Por ello, la mayoría de las publicaciones son artículos (1 mil 552) y muy pocos son artículos cortos para ponencias (153) o capítulos de libros (109).

En general, el crecimiento en las publicaciones que se observa en la Gráfica 1 para todo el periodo (1975-2020) coincide con el lento avance en la institucionalización de los estudios de género en México, que se observa en la creación de programas o posgrados en la Universidad Nacional Autónoma de México (1992), la Universidad de Colima (1994), la Universidad Autónoma Metropolitana (1998, 2017), El Colegio de México (1983, 2002), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2009), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (2014), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (2015) y la Universidad Veracruzana (2017), entre otras (CIEG, 2020). Así mismo, algunas de estas universidades son las que más publicaciones tienen (Tabla 1).

Gráfica 1. Número de publicaciones científicas por año



Fuente: elaboración propia con datos de WoS.

Tabla 1. Universidades con más publicaciones

Universidad	Número
Universidad Nacional Autónoma de México	324
El Colegio de México	99
Tecnológico de Monterrey	95
Instituto Nacional de Salud Pública	91
Universidad de Guadalajara	91
Universidad Autónoma de Nuevo León	65
Universidad Autónoma Metropolitana México	60
Universidad Veracruzana	55
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	49
Universidad Autónoma del Estado de México	49

Fuente: elaboración propia con datos de WoS.

La caída en la producción en el año 2020 se debe al impacto de la crisis generada por la pandemia de COVID-19 en las universidades y centros de investigación, que afectó fuertemente la productividad científica de las mujeres, quienes tuvieron que adaptarse de manera abrupta a un entorno *online* y a nuevos modelos educativos (López Belloso *et al.*, 2021). Dado que los hogares se convirtieron en espacios de trabajo, las medidas de confinamiento afectaron especialmente a las mujeres con responsabilidades de cuidado. Las académicas tuvieron que dedicar mayor tiempo a la crianza de los hijos y a la educación desde el hogar, entre otras tareas de cuidados, lo cual ocasionó una disminución en la productividad de la investigación. A nivel mundial, desde el inicio de la pandemia las mujeres han presentado y publicado menor cantidad de artículos que los hombres (Górska *et al.*, 2021).

Si bien estas tendencias en la producción se observan en general en todas las áreas del conocimiento, el primer desafío que presenta el indicador de productividad, basado en el conteo de publicaciones, es que no muestra el número real de manuscritos en el campo, debido a que las bases de datos (como WoS y Scopus) no contienen la categoría “estudios de género” en su clasificación disciplinar. Las búsquedas deben realizarse utilizando

conceptos para buscar en títulos, resúmenes y palabras clave, lo cual ocasiona que los resultados incluyan artículos que utilizan la palabra género en el sentido del sexo biológico o como una variable de un estudio que no se escribió desde la perspectiva de género (Söderlund y Madison, 2015). La categoría “*women’s studies*” de WoS deja fuera una gran cantidad de estudios de género y arroja como resultado 313 manuscritos en la búsqueda de toda producción histórica de México.

Así mismo, si el documento no incluye la palabra género queda fuera de los resultados de búsqueda, pese a pertenecer a este campo del conocimiento, porque las búsquedas que se pueden realizar se limitan al uso de las palabras en el texto. Esto implica que los artículos de las posturas postmodernas que rechazan los conceptos que implican dualismos quedan fuera. Es claro, por lo tanto, que la cobertura de las bases de datos es poco fiable en este tema (Lundgren *et al.*, 2015). Aunque existen bases de datos exclusivas sobre estudios de género, éstas no son un referente para los comités de evaluación, los cuales se basan en el número de publicaciones dentro de sus disciplinas.

Lo anterior se debe a la exigua institucionalización y falta de reconocimiento de la especificidad de este campo en el país, lo cual se puede observar en el funcionamiento del SNI,

que es un referente nacional en política de evaluación científica. Hasta el 2019, el SNI no consideraba a los estudios de género como un campo de conocimiento, sino como una especialidad dentro de otros campos de estudio, lo que ocasionaba que las investigadoras tuvieran que adscribirse y ser evaluadas en ellos; y esto las colocó en desventaja.

En el 2020, los estudios de género se reconocieron como una especialidad dentro del SNI y en el 2021 se incluyeron como un campo de conocimiento en el área de humanidades y ciencias sociales; sin embargo, en el resto de las áreas no existe la posibilidad de seleccionarlos como campo de estudio. Es el caso del área de ciencias de la conducta y educación, donde la producción en este tema es alta. Otro inconveniente del sistema es que las subcategorías del campo están mal definidas y son inadecuadas para incluir la amplia diversidad de investigaciones que se producen. La plataforma sólo permite clasificar la producción en: “políticas públicas y ciudadanía”; “cuerpo y

sexualidades”; “feminismo, historia y cultura”; y “salud y género”.

La falta de reconocimiento e institucionalización de este campo y el fomento de la investigación intradisciplinaria también ha afectado los patrones de citación, debido a que no se posibilita la acumulación de citas por la segregación de la investigación en una gran cantidad de disciplinas. Además, esto representa barreras para el intercambio e integración del conocimiento porque las citas reflejan la integración de los resultados de la investigación, sin lo cual no se puede saber cómo están relacionados los hallazgos (Potthoff y Zimmermann, 2017). Al analizar las referencias utilizadas en las investigaciones de género mexicanas no sólo se observa dispersión entre autores de diferentes disciplinas, sino también sesgos de género. De los 100 autores más citados, 48 por ciento son mujeres y 52 por ciento son hombres (Tabla 2); muchos de ellos no realizaron investigaciones sobre género.

Tabla 2. Autoras y autores más citados en los estudios de género

Rank	Autora	Frecuencia	Rank	Autor	Frecuencia
3	Judith Butler	115	1	Pierre Bourdieu	146
4	Ursula Oswald Spring	100	2	Michel Foucault	115
5	Marta Lamas	98	9	Amartya Sen	59
6	Marcela Lagarde	88	10	Hans Günter Brauch	58
7	Joan Wallach Scott	66	12	Roberto Castro Pérez	48
8	Raewyn Connell	66	14	Andersson Neil	45
11	Rita Segato	49	15	Douglas S. Massey	44
13	Brígida García	48	16	Murray Straus	43
18	Naila Kabeer	39	17	Albert Bandura	41
19	Emma Zapata Martelo	39	20	Geert Hofstede	37

Fuente: elaboración propia con datos de WoS.

Estudios previos han señalado que los varones reciben más citas porque publican más que las mujeres (Aksnes *et al.*, 2011; Van den Besselaar y Sandström, 2016). Sin embargo, en todas las áreas del conocimiento también existe evidencia de sesgos en las citas

por homofilia de género, lo que causa que los académicos citen con mayor frecuencia autores masculinos y que las académicas sean más propensas a citar a sus pares femeninas (Potthoff y Zimmermann, 2017; Thelwall, 2020). Dado que las mujeres constituyen una

masa crítica en el campo, cabría esperar más citas a trabajos de mujeres; si este fenómeno no se presenta, no se pueden descartar sesgos negativos de género implícitos en las prácticas de citación, incluso en las áreas más feminizadas del conocimiento y en los trabajos de autoras femeninas (Dion *et al.*, 2018).

En el caso de las publicaciones mexicanas, la dispersión disciplinar contribuye a estos sesgos de género. Por ello, Potthoff y Zimmermann (2017) señalan que no se puede afirmar que se evita citar el trabajo de mujeres por prejuicios, sino que esto se debe al alcance de las contribuciones en ciertos campos de investigación, la conformación de la estructura del conocimiento, la fragmentación de la ciencia y los límites temáticos, que generan que las académicas citen principalmente fuentes de su propia área de investigación. Aunque los estudios de género han ido evolucionando

hacia un campo por derecho propio, las teorías y métodos utilizados se derivan de otras disciplinas con una trayectoria académica más larga, lo cual se relaciona con un menor número de citas en comparación con los métodos intradisciplinarios (Söderlund y Madison, 2015).

El desarrollo de las perspectivas de género dentro de otras disciplinas académicas, distintas a los estudios de género *per se*, ocasiona que no haya un predominio de las citas del pensamiento feminista. Esto genera una gran variación del impacto, ya que el promedio de citas es 9.65, empero, la desviación estándar es de 15.53, debido a que las citas varían de cero (en 54 por ciento de los artículos) a 341. De un total de 10 mil 157 citas, sólo 9 artículos tienen más de 100 citas y algunos de ellos no fueron escritos desde la perspectiva género, sino que sólo incluyeron la variable “género” (Tabla 3).

Tabla 3. Los 10 artículos más citados

Año	Título	Revista	Citas
1994	“Continuities in Transnational Migration - an Analysis of 19 Mexican Communities”	<i>American Journal of Sociology</i>	341
2001	“How does Gender Affect the Adoption of Agricultural Innovations? The case of improved maize technology in Ghana”	<i>Agricultural Economics</i>	242
2010	“La Via Campesina: The birth and evolution of a transnational social movement”	<i>Journal of Peasant Studies</i>	194
2001	“Designing Agricultural Technology for African Women Farmers: Lessons from 25 years of experience”	<i>World Development</i>	158
2011	“Revisiting the Gender Gap in Time-Use Patterns: Multitasking and well-being among mothers and fathers in dual-earner families”	<i>American Sociological Review</i>	153
2002	“The Acceptability of Self-Collected Samples for HPV Testing vs. the Pap Test as Alternatives in Cervical Cancer Screening”	<i>Journal of Women’s Health & Gender-based Medicine</i>	136
2006	“Physical and Sexual Assault of Women with Disabilities”	<i>Violence Against Women</i>	126
2007	“The Determinants of Research Output and Impact: A study of Mexican researchers”	<i>Research Policy</i>	122
2008	“Knowledge and Use Value of Plant Species in a Raramuri Community: A gender perspective for conservation”	<i>Human Ecology</i>	102
2000	“Making Carpet by the Mile”: The emergence of a Mexican immigrant community in an industrial region of the US historic South”	<i>Social Science Quarterly</i>	94

Fuente: elaboración propia con datos de WoS.

Esto se debe a que las investigaciones de género se dan dentro de una amplia gama de preocupaciones que incluyen la variable “género” tanto de manera centralizada como periférica. Por ello, las investigadoras publican en revistas de sus respectivas disciplinas, no en revistas de género, porque escriben desde

un enfoque intradisciplinario. El número de revistas donde se publica es muy alto (844) y las que más concentran publicaciones no están especializadas en género (Tabla 4). Es el caso de la *International Journal of Sexual Health*, con el número más alto de publicaciones (52).

Tabla 4. Revistas con mayor número de publicaciones

Revista	Número de artículos
<i>International Journal of Sexual Health</i>	52
<i>Revista Inclusiones</i>	39
<i>American Journal of Human Biology</i>	39
<i>Revista Ra Ximhai</i>	28
<i>Historia Mexicana</i>	27
<i>Value in Health</i>	25
<i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i>	25
<i>Noesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades</i>	25
<i>Agricultura Sociedad y Desarrollo</i>	25
<i>Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México</i>	24

Fuente: elaboración propia con datos de WoS.

Hoppen (2020) reporta tendencias similares a nivel mundial en este campo de estudio, con una producción muy dispersa entre revistas, instituciones y países. Estados Unidos, que es el país con mayor producción, posee sólo 2.24 por ciento del total. Para el caso de México esto se pudo corroborar al revisar dónde fueron publicados los artículos más citados, ya que sólo dos artículos están publicados en revistas especializadas en género (Tabla 3). La dispersión disciplinar presenta desventajas para las académicas dedicadas exclusivamente a esta área, porque las citas no sólo son indicadores de impacto, sino también de visibilidad e influencia (Andersen y Nielsen, 2018). Esto ocasiona que las académicas que están haciendo investigaciones de género sean evaluadas con los criterios de otras áreas del conocimiento más consolidados; es decir, con tasas de producción, citación y visibilidad más altas.

Al analizar el contenido de los títulos y las palabras clave se hace evidente que los estudios

de género en México se caracterizan por contener investigaciones enfocadas en su propio campo y sin relación con los estudios sobre la distribución asimétrica del poder entre hombres y mujeres o el género como constructo social y cultural. Si bien esto se debe a que no existe una categoría disciplinar en las bases de datos para clasificar los estudios de género adecuadamente, y las búsquedas no permiten hacer una discriminación idónea de los resultados, también es consecuencia de que las autoras y los autores publican en revistas que no se especializan en este campo, aun cuando escriben desde la perspectiva de género.

Otro desafío en este campo es que la amplia y vaga definición de los estudios de género causa dificultades para analizarlos desde la bibliometría, en comparación con otras áreas de investigación (Lundgren *et al.*, 2015; Söderlund y Madison, 2015; Madison y Söderlund, 2016). Es el caso de las colaboraciones interdisciplinarias, que en general se reflejan en las coautorías y las

disciplinas de adscripción de los coautores. Sin embargo, en los estudios de género esto se dificulta debido a la tendencia a la autoría única, como se mencionó en la introducción.

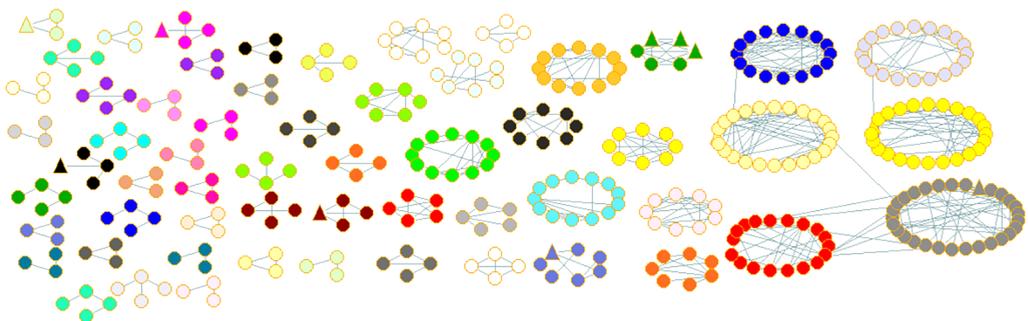
Las colaboraciones interdisciplinarias son valiosas porque generan comunidades científicas en torno a problemas de investigación complejos que requieren contribuciones de diversas áreas. La colaboración interdisciplinaria se mide por el número de interacciones cercanas para crear conocimiento, en contraposición con individuos vagamente conectados que se insertan en la estructura tradicional disciplinar (Rhoten, 2004). Debido a la falta de información sobre redes informales, su estudio se ha basado en estructuras formales, identificadas a través de las publicaciones en un tema. Estas comunidades pueden observarse al agrupar autoras y autores en redes bibliográficas por medio del análisis de cocitación, mismo que detecta grupos densamente conectados, lo cual indica que están leyendo los mismos textos, que comparten intereses u objetivos y que dotan de un significado similar a sus conceptos (Teixeira, 2011).

En el caso de México, dado que los estudios de género tienen escaso nivel de institucionalización (Buquet *et al.*, 2020), es importante analizar cómo está conformada la estructura de conocimiento, lo cual posibilitará determinar

si es un campo interdisciplinario. Para revisar esta cuestión se realizó un análisis de cocitación o referencias bibliográficas en el que se pueden observar los patrones de comportamiento de las comunidades disciplinarias, así como la estructura intelectual de las áreas de conocimiento, a través de su aparato referencial (Zhao y Strotmann, 2008). Este análisis permite hacer inferencias sobre los paradigmas en dominios de conocimiento, debido a que un documento citado está relacionado en contenido con los documentos que lo citan y las citas son indicadores de uso, calidad, impacto, influencia y obsolescencia de la literatura científica (Garfield y Merton, 1979).

Las comunidades científicas se caracterizan por tener un patrón de referencias en común. Esto no sólo implica que están leyendo la misma literatura, sino que comparten objetivos científicos, lo cual podría conducir a múltiples programas de investigación interconectados, en lugar de trabajar en agendas aisladas de investigación. Dado que no todo tema de estudio tiene desarrollo de comunidades científicas, se debe evidenciar la existencia de estos vínculos densos entre investigadores e identificar temas interrelacionados a través de autores influyentes en el campo para determinar la dirección de un tema (De Solla Price, 1963; Teixeira, 2011).

Gráfica 2. Clústeres de referencias compartidas



Fuente: elaboración propia en Pajek con datos de WoS.

A mayor cantidad de referencias bibliográficas compartidas mayor es la cohesión de una comunidad, debido a que los autores comparten objetivos de investigación y los dotan del mismo significado, lo que conduce a la institucionalización de un campo de conocimiento. Como se puede observar en las redes bibliográficas de la Gráfica 2, éste no es el caso de los estudios de género en México, ya que de 2 mil 104 publicaciones sólo 375 (13 por ciento) comparten de 3 a 29 referencias. Por lo tanto, no es un campo consolidado e interdisciplinario, ya que la interdisciplina implica cruzar las fronteras disciplinares “para crear una base común de explicación” (Wilson 1998: 8) y un modelo integrador multiobjetivo. Las conexiones interdisciplinarias son fundamentales porque permiten investigar problemas complejos de manera unificada al fusionar saberes para crear nuevo conocimiento (Rhoten, 2004).

A nivel mundial los estudios de género son un campo de estudio en crecimiento, pero

en algunos países son apenas una disciplina emergente, lo cual se refleja en sus contenidos y las citas (Söderlund y Madison, 2015). Éste es el caso de México, ya que, a diferencia de otros campos de estudio que se caracterizan por tener clústeres con una alta cantidad de nodos densamente conectados al interior, la Gráfica 2 muestra una exigua cantidad de clústeres con esas características.

Además, al organizar estos clústeres en módulos temáticos, contruidos mediante una asociación semántica de los títulos de los artículos, se puede observar que, aunque hay temas de interés compartidos (Tabla 5), son pocos los clústeres que citan los mismos autores (Gráfica 2); de ello se puede inferir que sus programas de investigación específicos no están dirigidos a un objetivo común, ya que no hay grupos cohesionados que aborden problemas bien definidos, sino investigadores aislados (Rhoten, 2004).

Tabla 5. Módulos temáticos de los estudios de género

Módulo	Clústeres	Tema	Vértices
1	1, 3, 8, 9, 12, 22, 26, 37	Mujeres en la economía y la empresa	96
2	5, 6, 10, 21, 28, 33, 36, 40, 42	Salud de las mujeres (cáncer, reproducción, menstruación, anti-concepción, VIH, aborto, peso)	61
3	19, 20, 27, 30, 32, 49	Mujeres, liderazgo y comportamiento organizacional	45
4	13, 16, 17, 18, 23	Violencia contra las mujeres y masculinidad	42
5	14, 39, 41, 46, 51	Estudios antropológicos de la mujer	23
6	4, 15, 44	Trata de mujeres con fines de explotación y trabajo sexuales	23
7	2, 34, 55, 56	Programas sociales para mujeres	17
8	11, 45, 48	Mujeres, ecología y sustentabilidad	12
9	7, 54	Matemáticas y género	11
10	29, 38, 58	Estudiantes, género y TIC	9
11	35, 57	Orientación sexual y actitudes	7
12	31, 50	Migración y género	7
13	24, 25	Mujeres en la literatura y lingüística	7
14	52, 53	Mujeres y uso de la tecnología	6
15	43	Mujeres en la academia y la ciencia	5
16	47	Familia, embarazo y adolescentes	4
		Total	375

Fuente: elaboración propia en Pajek con datos de WoS.

La poca cantidad de artículos que comparten referencias (13 por ciento) con umbrales bajos evidencia que los estudios de género en México muestran fragmentación, la cual se presenta donde hay falta de interrelaciones. La fragmentación de la ciencia es preocupante porque plantea límites para el intercambio, la integración y el crecimiento acumulativo del conocimiento; así mismo, representa un gran obstáculo para que los hallazgos de la investigación adquieran importancia (Potthoff y Zimmermann, 2017).

Esto podría deberse a que gran parte de la producción se da en otras áreas consolidadas que incluyen la variable “género” en sus investigaciones, pero que no están vinculadas a

los estudios feministas, lo cual ocurre a nivel mundial, no sólo en México (Hoppen, 2020). El término “estudios de género” se usa para denotar una diversidad de enfoques intradisciplinarios o intermedios y, en algunos casos, también interdisciplinarios (Lundgren *et al.*, 2015).

Aun con las limitaciones que presenta el indicador de interdisciplina basado en los datos de WoS, no se puede descartar que sea una aproximación válida que hace evidente la fragmentación, debido a que no hay consensos teóricos en el campo (Lundgren *et al.*, 2015). En este sentido, las publicaciones mexicanas se relacionan con 259 categorías disciplinares de WoS y sólo 45 de ellas se identifican como estudios de la mujer (Tabla 6).

Tabla 6. Principales categorías de WoS relacionadas con los estudios de género

Disciplina	Publicaciones
Social sciences, interdisciplinary	239
Education & educational research	213
History	126
Humanities, multidisciplinary	126
Sociology	78
Economics	69
Psychology, clinical; public, environmental & occupational health; social sciences, interdisciplinary	52
Women's studies	45
Social issues	45
Political science	42

Fuente: elaboración propia con datos de WoS.

La conformación de los estudios de género, tan dispersa en diferentes disciplinas y revistas, plantea desventajas para las académicas dedicadas de manera exclusiva a este campo, ya que los indicadores bibliométricos se consideran imparciales y son muy utilizados por los comités de evaluación de la investigación, los cuales se establecen de manera disciplinar. Entre los retos que presentan los estudios de género también está la conformación de la estructura académica actual de las universidades, que en realidad no está preparada para transitar hacia la interdisciplina,

ni ofrece incentivos para ello. Además, en las evaluaciones las prácticas interdisciplinarias no son recompensadas por igual en comparación con la investigación disciplinaria (Rhoten, 2004).

El reconocimiento de esta especificidad en Europa ha generado que, dentro del campo de las humanidades y las ciencias sociales, se haya propuesto utilizar el “mercado de género” para facilitar la organización de la evaluación en: enfoque de género, perspectivas de género y aspectos de género. Esta taxonomía no se refiere al “nivel de contenido de género”,

sino a que la investigación demuestre conocimiento de la tradición de los estudios de género para contabilizarla como publicación dentro del campo. Esto implica que los “estudios de género” connota una forma de pensar, no un campo que puede ser delimitado (Lundgren *et al.*, 2015). Más que una solución, esto es un ejemplo de un esfuerzo institucional por adoptar criterios más justos de evaluación.

Dado que la ciencia afirma basarse en la meritocracia, las diferencias en la productividad y las citas relacionadas con el género sirven para justificar las brechas en las carreras académicas. Revisar la estructura de un campo y sus indicadores contribuye a visibilizar si las desigualdades están relacionadas con sesgos de género, lo que hace más lento el avance de las investigadoras y las limita a puestos inferiores, manteniéndolas infrarrepresentadas (Van den Besselaar y Sandström, 2016).

Finalmente, esta mirada a los estudios de género hace visible la imperiosa necesidad de superar el neoimperialismo o neocolonialismo académico, que influye en la política científica de nuestro país y, por ende, en los sistemas de evaluación y flujos de conocimiento al privilegiar los fines comerciales (Alatas, 2003). Al utilizar el JCR y el SJR como referentes se impide que se visualice el impacto científico, económico, político, social y cultural de los resultados de la investigación en la región. Si bien no existen instrumentos para medir estos cambios o determinar cuánto ha contribuido una investigación a generarlos, es innegable que se necesita reconsiderar los indicadores para evaluar la investigación (Reale *et al.*, 2017), sobre todo en un campo tan específico como los estudios de género.

CONCLUSIONES

Este trabajo presenta un panorama de los estudios de género en México a través de un estudio exploratorio y descriptivo de las publicaciones científicas en WoS, para determinar las implicaciones de la investigación en materia de

evaluación. Las técnicas bibliométricas aplicadas posibilitaron identificar una gran dispersión entre disciplinas, revistas y citas, así como la inexistencia de comunidades científicas con agendas de investigaciones comunes, lo cual evidencia la falta de institucionalización del campo y de reconocimiento de las investigadoras, que deben adscribirse a otros campos del conocimiento consolidados. Esto las deja en una posición de desventaja en los procesos de evaluación de la investigación, ya que deben ser comparadas con pares de disciplinas con indicadores del desempeño más sólidos.

Los resultados también muestran las limitaciones de los indicadores tradicionales y la necesidad de institucionalizar el campo, al reconocer su especificidad en los procesos de evaluación. Así mismo, es crucial cohesionarse en torno a agendas comunes de investigación, ya que la fragmentación de la ciencia no permite integrar los resultados y plantea serias limitaciones para la comprensión de un fenómeno. Aunque se espera que las citas se den por la relevancia y calidad de un trabajo, no por las características o el género de los autores, en sociología de la ciencia hay evidencia sólida que demuestra que la reputación o prominencia de un autor influye en las decisiones de citación y ocasiona el llamado “efecto Mateo”. Por ello, se debe reflexionar sobre las prácticas de citación (Potthoff y Zimmermann, 2017).

Revisar el estado de los estudios de género a través de indicadores bibliométricos tiene relevancia debido a que en México actualmente es obligatorio pertenecer al SNI para desempeñarse en investigación en las universidades del país; además, los comités de evaluación del SNI valoran la cantidad por encima de la calidad, porque evaluar la calidad implicaría mayor cantidad de recursos humanos y tiempo para poder hacer revisiones cualitativas con expertos en cada línea de investigación. Dado lo anterior, las evaluaciones se limitan a indicadores cuantitativos basados en las métricas de WoS y Scopus (Castaños-Lomnitz, 2006), las cuales implican una lógica comercial que

funciona en contra de las publicaciones en acceso abierto (AA) no comercial, que se producen para considerar las peculiaridades y las necesidades de nuestra región (Becerril *et al.*, 2018). Los resultados de este trabajo muestran

las limitaciones del sistema de evaluación vigente, cuyos criterios de valoración no pueden medir el impacto político, cultural, social y económico que han tenido los estudios de género.

REFERENCIAS

- AKSNES, Dag W., Kristoffer Rorstad, Fredrik Piro y Gunnar Sivertsen (2011), "Are Female Researchers Less Cited? A large-scale study of Norwegian scientists", *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 62, núm. 4, pp. 628-636.
- ALATAS, Syed Farid (2003), "Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences", *Current Sociology*, vol. 51, núm. 6, pp. 599-613.
- ANDERSEN, Jens Peter y Mathias Wullum Nielsen (2018), "Google Scholar and Web of Science: Examining gender differences in citation coverage across five scientific disciplines", *Journal of Informetrics*, vol. 12, núm. 3, pp. 950-959.
- BECERRIL García, Arianna, Eduardo Aguado López, Karina Batthyány, Remedios Melero, Fernanda Beigel, Gabriel Vélez Cuartas, Guillermo Banzato, Cecilia Rozemblum, Claudio Amescua García, Omar Gallardo y Joel Torres (2018), *América: una estructura sostenible e impulsada por la comunidad para el conocimiento abierto en América Latina y el Sur global*, México, Redalyc/UAEM/CLACSO/UNLP/UdeA.
- BUQUET Corleto, Ana Gabriela, Helena López González de Orduña y Hortensia Moreno Esparza (2020), "Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 167, pp. 178-196.
- CASTAÑOS-Lomnitz, Heriberta (2006), "Social Sciences and Science Policies in Mexico", *Science and Public Policy*, vol. 33, núm. 2, pp. 115-123.
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género (2020), *Proyecto de creación del programa de posgrado en estudios de género*, México, UNAM-CIEG.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2021), "Bases de datos del Sistema Nacional de Investigadores", en: <https://www.conacyt.gob.mx/Archivo-Hist%C3%B3rico.html> (consulta: 7 de mayo de 2021).
- DE NOOY, Wouter, Andrej Mrvar y Vladimir Batagelj (2018), *Exploratory Social Network Analysis with Pajek: Revised and expanded edition for updated software*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE SOLLA Price, Derek (1963), *Little Science, Big Science*, Nueva York, Columbia University Press.
- DION, Michelle L., Jane Lawrence Sumner y Sara McLaughlin Mitchell (2018), "Gendered Citation Patterns across Political Science and Social Science Methodology Fields", *Political Analysis*, vol. 26, núm. 3, pp. 312-327.
- GARFIELD, Eugene y Robert K. Merton (1979), *Citation Indexing: Its theory and application in science, technology, and humanities*, Nueva York, Wiley.
- GIL-Antón, Manuel y Leobardo Eduardo Contreras-Gómez (2017), "The National System of Researchers: mirror and model?", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 184, pp. 1-19.
- GÓRSKA, Anna Maria, Karolina Kulicka, Zuzanna Staniszewska y Dorota Dobija (2021), *Deepening Inequalities: What did COVID-19 reveal about the gendered nature of academic work?*, Warszawa (Polonia), European Union, Gender Work and Organization.
- HOPPEN, Natascha Helena Franz (2020), "What are Gender Studies: Characterization of scientific output self-named gender studies in a multidisciplinary and international database", *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, vol. 25, pp. 01-30.
- LÓPEZ Belloso, María, María Silvestre Cabrera e Irene García Muñoz (2021), "Igualdad de género en instituciones de educación superior e investigación", *Investigaciones Feministas*, vol. 12, núm. 2, pp. 263-270.
- LUNDGREN, Silje, Margrit Shildrick y David Lawrence (2015), "Rethinking Bibliometric Data Concerning Gender Studies: A response to Söderlund and Madison", *Scientometrics*, vol. 105, núm. 3, pp. 1389-1398.
- MADISON, Guy y Therese Söderlund (2016), "Can Gender Studies be Studied? Reply to comments on Söderlund and Madison", *Scientometrics*, vol. 108, núm. 1, pp. 329-335.
- POTTHOFF, Matthias y Fabian Zimmermann (2017), "Is There a Gender-based Fragmentation of Communication Science? An investigation of the reasons for the apparent gender homophily in citations", *Scientometrics*, vol. 112, núm. 2, pp. 1047-1063.

- REALE Emanuela, Dragana Avramov, Kubra Canhial, Claire Donovan, Ramón Flecha, Poul Holm, Charles Larkin, Benedetto Lepori, Judith Mosoni-Fried, Esther Oliver, Emilia Primeri, Lidia Puigvert, Andrea Scharnhorst, András Schubert, Marta Soler, Sándor Soòs, Teresa Sordé, Charles Travis y René Van Horik (2017), "A Review of Literature on Evaluating the Scientific, Social and Political Impact of Social Sciences and Humanities Research", *Research Evaluation*, vol. 27, núm. 4, pp. 298-308.
- RHOTEN, Diana (2004), "Interdisciplinary Research: Trend or transition", *Items and Issues*, vol. 5, núm. 2, pp. 6-11.
- RUSSELL, Jane M., Shirley Ainsworth y Nora Narváez-Berthelemot (2006), "Colaboración científica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su política institucional", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 29, núm. 1, pp. 56-73.
- SÖDERLUND, Therese y Guy Madison (2015), "Characteristics of Gender Studies Publications: A bibliometric analysis based on a Swedish population database", *Scientometrics*, vol. 105, núm. 3, pp. 1347-1387.
- TEIXEIRA, Aurora A.C. (2011), "Mapping the (in)Visible College(s) in the Field of Entrepreneurship", *Scientometrics*, vol. 89, núm. 1, pp. 1-36.
- THELWALL, Mike (2020), "Female Citation Impact Superiority 1996-2018 in Six Out of Seven English-Speaking Nations", *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol. 71, núm. 8, pp. 979-990.
- VAN DEN BESSELAAR, Peter y Ulf Sandström (2016), "Gender Differences in Research Performance and its Impact on Careers: A longitudinal case study", *Scientometrics*, vol. 106, núm. 1, pp. 143-162.
- VASEN, Federico e Ivonne Lujano Vilchis (2017), "Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 62, núm. 231, pp. 199-228.
- WILSON, Edward O. (1998), *Consilience: The unity of science*, Nueva York, Random House.
- ZHAO, Dangzhi y Andreas Strotmann (2008), "Author Bibliographic Coupling: Another approach to citation-based author knowledge network analysis", *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 45, núm. 1, pp. 1-10.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Otra Edad Media

La Querrela de las Mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia

JANIRE CASTRILLO* | IRATXE GILLATE** | DORLETA APAOLAZA-LLORENTE***

En este estudio defendemos la inclusión de la Querrela de las Mujeres, movimiento de respuesta frente los discursos misóginos vigentes en la Edad Media europea, como contenido para trabajar en el aula de historia de educación secundaria. Para ello, efectuamos una revisión historiográfica a través de la cual localizamos un compendio de textos históricos que emanaron del debate, mismos que ofrecemos como materiales con los que trabajar las desigualdades de género en el pasado y el presente. Tras ello, disertamos en torno al potencial que la temática presenta para la introducción de diferentes estrategias de innovación en la didáctica de la historia, como el tratamiento de las mujeres como sujeto histórico, el desarrollo del pensamiento histórico desde ángulos dispares y la promoción de una conciencia ciudadana favorable a la igualdad de género.

In this study we defend the inclusion of the Woman Question, a movement responding to the misogynistic discourse current during the European Middle Ages, as content to be studied in secondary education history classes. For this, we have performed a historiographic review to locate a compendium of historical texts belonging to this debate. We offer them as material to discuss gender inequality in the past and present. Afterwards, we discussed the potential this subject has for introducing different innovative strategies in the teaching of history, such as the treatment of women as historical subjects, the development of historical thought from disparate perspectives and the promotion of favorable civic awareness on the issue of gender inequality.

Palabras clave

Enseñanza de la historia
Mujeres
Educación para la igualdad
Género
Coeducación

Keywords

Teaching of history
Women
Inequality education
Gender
Co-education

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60928>

Recepción: 4 de noviembre de 2021 | Aceptación: 10 de agosto de 2022

- * Profesora adjunta del Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España). Doctora en Historia. Líneas de investigación: didáctica de la historia; coeducación y educación para la ciudadanía. Publicación reciente: (2021, en coautoría con I. Gillate, U. Luna y N. Vicent), "Las mujeres medievales en los libros de primaria: crítica y propuestas", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 51. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147313>. CE: janire.castrillo@ehu.eus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8128-9090>
- ** Profesora del Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España). Doctora en Psicodidáctica. Línea de investigación: educación patrimonial y enseñanza de la historia. Publicación reciente: (2021, en coautoría con J. Castrillo, N. Vicent y U. Luna (2021), "Las mujeres medievales en los libros de primaria: crítica y propuestas", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 51. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147313>. CE: iratxe.gillate@ehu.eus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6449-1804>
- *** Profesora adjunta en el Departamento de Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España). Doctora en Historia. Líneas de investigación: didáctica de la historia; educación inclusiva; didáctica de la historia del arte. Publicación reciente: (2021), "Las tertulias artísticas dialógicas como clave para traer el arte a las aulas", *Revista Iber*, vol. 104, julio, pp. 62-66. CE: dorleta.apaolaza@ehu.eus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0228-1478>

INTRODUCCIÓN¹

Me preguntaba cuáles podrían ser las razones que llevan a tantos hombres clérigos y laicos a vituperar a las mujeres, criticándolas bien de palabra, bien en escritos y tratados. No es que sea cosa de un hombre o dos, ni siquiera se trata de ese Mateolo, que nunca gozaron de consideración porque su opúsculo no va más allá de la mofa, sino que no hay texto que esté exento de misoginia. Al contrario, filósofos, poetas, moralistas, todos —y la lista sería demasiado larga— parecen hablar con la misma voz para llegar a la conclusión de que la mujer es mala por esencia y naturaleza.

CHRISTINE DE PIZÁN
La ciudad de las damas, 1405
(tomado de Vargas, 2010: 29).

La asignatura de historia no puede ceñirse a efectuar una trasmisión de conocimientos académicos sobre el pasado, sino que debe de servir para aprender a significarlos y movilizarlos para analizar y comprender fenómenos cotidianos. Por ese motivo, antes de introducir en el aula cualquier tipo de contenido histórico habría que preguntarse por el valor o utilidad formativa que tiene para ayudar a los discentes a comprender realidades del presente, cuestionarlas e imaginar cambios que posibiliten nuevos escenarios futuros, basados en la convivencia, la tolerancia y la empatía.

Son muchas las críticas respecto al diseño de los manuales escolares que, repletos de contenidos de corte positivista a modo de sucesión de hechos, fechas, conceptos y personajes, asociados mayoritariamente al devenir político de las naciones, fomentan un aprendizaje básicamente descriptivo del pasado, sin un análisis crítico del mismo (Miralles y Belmonte,

2004; Sáez-Rosenkraz y Popow, 2018; Magaña-Hidalgo, 2019). Así, se está reivindicando la conveniencia de un nuevo paradigma en la cultura escolar que permita al profesorado incluir en sus programaciones contenidos más eficaces para preparar al alumnado para la comprensión del presente y el ejercicio de una ciudadanía democrática (Sáiz y Colomer, 2014; Souto y López Facal, 2016).

Entre las temáticas relacionadas con el aprendizaje de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico y la adquisición de la competencia ciudadana debería situarse, en un lugar central, la relativa a las desigualdades de género (García Luque y Peinado, 2015). Ciertamente, la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres es uno de los mayores retos a los que se enfrentan las sociedades actuales. Es evidente que, a pesar del logro de la equidad formal, materializada en el plano legal y de derechos en muchos países, todavía existen desigualdades de género a amplios niveles: el reparto de las tareas reproductivas, la brecha salarial, el llamado “techo de cristal”, o en su rostro más dramático, la violencia machista. En ese contexto, parece pertinente plantear el reforzamiento de la coeducación en los centros educativos mediante el cambio de las metodologías de enseñanza con el fin de contribuir a desarrollar en el alumnado una conciencia ciudadana crítica con las diferencias de género y fomentar así el progreso social.

Desde diferentes instancias se impulsa, cada vez con mayor contundencia, la necesidad de trabajar la igualdad de género. Por ejemplo, constituye el quinto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 para transformar el mundo (ONU, 2015); además, en el documento titulado *Educación 2030. Declaración de Incheón* delineado por la UNESCO el punto 8 indica su compromiso con

¹ El presente trabajo se llevó a cabo en el marco del Proyecto de Investigación PID2021-124356NB-I00, Violencia y transformaciones sociales en el nordeste de la Corona de Castilla (1200-1525), del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España; del Grupo Consolidado de Investigación del Gobierno Vasco, Sociedad, poder y cultura (siglos XIV-XVIII) (IT1465-22), del Grupo Consolidado de Investigación GIPYPAC (IT1193-19) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, y por el proyecto Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial (PID2019-106539RB-I00) del MINECO/FEDER.

programas que tengan en cuenta cuestiones de género:

Reconocemos la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Por consiguiente, nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas (UNESCO, 2016: 8).

En el ámbito español, de donde parte nuestro trabajo, la legislación vigente es también favorable a la introducción de medidas para fomentar la igualdad de género. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación indica, entre los fines de la educación plasmados en el preámbulo, la necesidad de que en la escuela se aprenda a realizar una “valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”. Asimismo, el artículo 23, referente a los objetivos de la etapa secundaria, se refiere a la necesidad de “respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos”.

Todo ello está reconocido en la posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que promueve en el artículo 1 “el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. Igualmente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato recoge, entre los objetivos de la etapa secundaria marcados en el artículo 11, “ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres”, como valores comunes de una sociedad plural y para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Sin embargo, cuando el anexo de esa última ley demarca los contenidos que deberán trabajarse en la asignatura de Geografía e historia a lo largo de la educación secundaria, se prescriben, casi exclusivamente, temáticas de corte político, y se deja de lado una historia más social. Por ejemplo, en relación a la Edad Media se propone trabajar contenidos como: la caída del Imperio Romano, los reinos germánicos, el feudalismo, Al Ándalus, los reinos cristianos, el florecimiento de las ciudades y o el arte románico, gótico e islámico.

Convencidas de que ese tipo de contenidos curriculares no facilitan trabajar en las aulas a favor de las finalidades educativas de la historia y de la adquisición de competencias ciudadanas, en el presente trabajo proponemos el abordaje de la Querrela de las Mujeres en las aulas y analizamos su potencial pedagógico. Frente a las carencias que presentan algunos manuales al tratar la Edad Media (Sáiz, 2010; Castrillo *et al.*, 2021), dicha temática permite trabajar el periodo desde el prisma de las finalidades de la enseñanza de la historia vinculadas a la educación para la ciudadanía.

Nuestro planteamiento se basa en analizar una serie de textos históricos nacidos en el marco del citado movimiento, antecedente de la polémica feminista, y busca fomentar entre el alumnado el desarrollo de una conciencia crítica en torno a las desigualdades de género de ayer y hoy mediante la reflexión y el debate. Seguimos un enfoque similar al de varias propuestas emergidas recientemente para tratar en las aulas la condición de género en distintas épocas históricas, a través del uso de textos que reflejan la mentalidad sobre las mujeres y las desigualdades que las afectaban (Fernández Valencia, 2010; Amores, 2019; Molina-Torres y Marques, 2021). Como novedad, añadimos el estudio de los contradiscursos que nacieron de la mano de mujeres y hombres, en este caso del bajomedievo, para defender la condición femenina y la dignidad de las mujeres.

Hemos estructurado el estudio en tres apartados: en el primero, realizamos un breve estado de la cuestión en torno a los estudios que han demarcado el significado, contenido y evolución de la Querella de las Mujeres. Con ello, identificamos las principales líneas argumentativas que afloraron en el seno del movimiento, mismas que usamos para localizar y ofrecer, en el segundo apartado, una antología de textos creados por los protagonistas del movimiento, en aras de que puedan llevarse como materiales a las aulas de secundaria. En el tercer apartado disertamos en torno al potencial que ofrece la Querella, como contenido escolar, para abordar distintas claves de innovación de la didáctica de la historia. Entre ellas figuran la posibilidad de tratar a las mujeres como sujeto histórico, de trabajar el pensamiento histórico con fuentes primarias y desde la empatía, y de desarrollar las competencias ciudadanas mediante el abordaje de cuestiones socialmente relevantes.

LA QUERELLA DE LAS MUJERES: ¿DE QUÉ HABLAMOS?

Desde sus inicios en los años setenta, la historia de las mujeres ha constituido una línea de investigación fructífera en el panorama hispano y ha dado lugar a una considerable producción científica (Segura, 2015). En las dos últimas décadas, las líneas de investigación se han visto diversificadas y la Querella de las Mujeres ha emergido como un campo de indagación relevante entre medievalistas y modernistas. No en vano, condensa uno de los “contrapoderes” que, al operar desde distintas lógicas, echan por tierra el tópico de que, a las mujeres, de manera generalizada, les correspondió una posición social subordinada en aquella época. Surgida en el siglo XIII y extendida hasta el XVIII, la Querella constituyó un movimiento de respuesta a las ideas misóginas; una defensa de la dignidad y capacidad para el razonamiento de las féminas en el debate intelectual que se libró entre la gente

culta y, de manera especial, en los ambientes cortesanos (Vargas, 2016).

En efecto, la Baja Edad Media fue un periodo en el que los discursos misóginos tuvieron amplia cabida en cánones, tratados y obras literarias. Pese al reconocimiento que parecía haber otorgado a las mujeres el culto mariano en el siglo XII, se las siguió perfilando como seres lujuriosos, desenfrenados, chismosos y causantes de alborotos vecinales (Beteta, 2009). En paralelo, se imputó al sexo femenino una serie de cualidades de debilidad o fragilidad, reunidas en el concepto de *infirmitas feminarum* o *sexus imbecillitas*. Y, bebiendo de fuentes tan diversas como el aristotelismo, el derecho romano o la patrística, fue construyéndose un auténtico “discurso de la inferioridad natural de las mujeres” (Núñez, 2010).

El desprecio de teólogos y moralistas hacia lo femenino abarcó campos y argumentos bien distintos. Por ejemplo, Burchard de Worms, eminente canonista, indicó en el *Decretum* (ca. 1023) que la menstruación era contaminante y que las mujeres recurrían a la masturbación, a los consoladores, al uso de anticonceptivos, al bestialismo, al aborto... (Thomasset, 1992: 70). Álvaro Pelayo, penitenciario de la corte de Aviñón, en su *De statu et planctu ecclesiae* (1332) señala 102 causas que demostraban la peligrosidad de las mujeres, tachándolas de “armas del diablo” o “madres del error” e imputándoles la culpabilidad de la expulsión del paraíso (Valerio, 2012). En el apogeo de la tradición misógina, surgió, en el seno de la literatura demonológica, toda una corriente que vinculaba a las mujeres con las malas artes de brujería, con obras extremas como el *Malleus Maleficarum* de Kramer y Sprenger, que perfilaron lo femenino como objeto de particular atención por parte del demonio (Beteta, 2011).

Frente a esas voces de denuedo y menosprecio se erigió la Querella. Se articuló a través de obras que vieron la luz en distintos países europeos, de manera dispersa (Kelly, 1984). Según Segura (2011: 19), desde planteamientos

literarios muy estrictos la Querella es “un movimiento intelectual con el que se relacionan textos que denigran a las mujeres y tienen la respuesta en otros en los que se defienden sus virtudes”. Pero el término puede adquirir una trascendencia mayor al reunir en sí todos los escritos de mujeres que no se ajustaron a los principios patriarcales dominantes. De ese modo, la Querella sería un tipo de pensamiento que se percibe en distintas obras y que constituye la base teórica para la defensa de las mujeres, a modo de antecedente de las reivindicaciones realizadas por sus derechos en épocas históricas posteriores.

Una de las figuras pioneras y más destacables del debate fue, indudablemente, Christine de Pizán, de origen italiano y vinculada a la corte francesa porque su padre servía allí como alquimista. Su obra *La ciudad de las damas*, escrita en 1405 como reacción al discurso insultante del sonado *Roman de la Rose*, redactado por Guillaume de Lorris y Jean de Meung durante en el siglo XIII, escenificaba una ciudad alegórica de mujeres virtuosas, históricas y mitológicas, y hacía un compendio de sus biografías (Vargas, 2010).

Otro foco importante de mujeres “quere-ladas” fue Italia. Mención aparte merece la escritora Isotta Nogarola que, en su tratado *De pari aut impari Evae atque Adae peccato*, de 1451, plantea la corresponsabilidad de Adán y Eva en la caída del Paraíso. Su diálogo remitía a la tesis de la culpabilidad compartida, si bien por otra parte tendía a atribuir a Eva una responsabilidad menor, precisamente por su naturaleza más débil (King, 1991). También encontramos a Laura Cereta, quien tuvo que defenderse de quienes la acusaron de haber plagiado su obra de astronomía en varias epístolas de 1488 y 1492 (Arriaga y Sánchez, 2020).

En los reinos hispánicos, las primeras obras asociadas a la Querella surgieron tras la publicación, en 1438, del *Corbacho* o *Reprobación del amor mundano* de Alfonso Martínez de Toledo, arcipreste de Talavera, muy crítico con las mujeres. En respuesta, durante

los años cuarenta del siglo XV se escribieron varias obras en defensa de las mujeres. Entre ellas destacan el *Triunfo de las donas* (1444) de Juan Rodríguez del Padrón, en la que el autor intenta probar con 50 razones la excelencia de las mujeres (Vargas, 2013); el *Tratado en defensa de virtuosas mugeres* (1445) de Diego de Valera, una retahíla hagiográfica de mujeres virtuosas (Serrano, 2012); el *Libro de claras y virtuosas mugeres* (1446) de Álvaro de Luna, válido del rey Juan II (Fuente, 2010); o el *Jardín de las nobles donzellas* (1468), de fray Martín de Córdoba, que realizaba una interpretación alternativa de la actitud de Eva en el marco de los sucesos del pecado original (Sánchez, 2001). En dichas obras, no siempre es posible hallar argumentos nítidos a favor o en contra de las mujeres, pues a menudo se encuentran posicionamientos intermedios o ambiguos que no son fáciles de clasificar. Así, mientras que en algunas obras se resaltan aquellas virtudes femeninas más loadas en la mentalidad patriarcal, en otras se realzan los aspectos varoniles que adquirirían determinadas mujeres, y en algunas otras se recurre a dotar de mayor mérito a sus logros, precisamente por ser seres más débiles (Coderch, 2011).

También algunas mujeres intervinieron en la polémica. Teresa de Cartagena escribió su segunda obra, *Admiración operum Dey*, a finales del siglo XV, para responder a quienes la habían acusado de no ser la autora de su escrito precedente, *Arboleda de los enfermos* (ca. 1481). Defendía la capacidad intelectual de las mujeres para leer, escribir y pensar igual que los hombres, pero aludiendo siempre a la omnipotencia de Dios como base (Rivera, 1992; Majuelo, 2011).

También Isabel de Villena, abadesa de la Trinidad de Valencia, en su *Vita Christi* de 1497, relee la vida de Jesús desde una óptica que brindaba un cometido relevante a las mujeres de su entorno. Presenta, además, a la Virgen María como reina y papisa, a modo de modelo práctico de la ciencia del gobierno humano, desde un principio femenino de

autoridad fundamentado en la maternidad, que rompía con los postulados de género dominantes (Graña, 2016).

En el tránsito entre la Edad Media y la Modernidad, la tónica argumentativa de la Querella cambió sustancialmente. En lugar de lanzar críticas despiadadas hacia las mujeres, diversos autores intentaron erigir un modelo de “buena mujer”, con el cual se impuso a las féminas un severo código de conducta en las relaciones sociales. Éste pasaba fundamentalmente por la promoción de la castidad, el recato, la obediencia y el comedimiento. Incidieron en la construcción de ese arquetipo autores como fray Juan López de Salamanca en sus *Evangelios moralizados* (ca. 1460), el humanista Juan Luis Vives en *Instrucción de la mujer cristiana* (1523) o fray Luis de León en *La perfecta casada* (1583) (Martín, 2002). Así, también durante la Edad Moderna distintos escritos trataron de defender a las mujeres, en muchos casos criticando el encorsetamiento al que se las sometía. Por ejemplo, en el siglo XVII la escritora María de Zayas haría profundas críticas a ese tipo de planteamientos, acusando a los hombres de limitar la existencia de las mujeres a vivir encerradas en el ámbito doméstico y obsesionadas por la honra (Arredondo, 2010).

LA QUERELLA DE LAS MUJERES COMO CONTENIDO PARA LLEVAR AL AULA

Esbozamos en este apartado las claves para abordar la Querella de las Mujeres como contenido escolar a partir de una antología de textos históricos, relativamente breves y sencillos, producidos por quienes protagonizaron el movimiento, y también algunas pautas acerca de cómo llevarlos a las aulas.

El conjunto de textos, extraídos de tratados de la época medieval, refleja las principales líneas argumentativas que estuvieron presentes en el seno del debate. Así, entre los escritos se hallan los de algunos pensadores misóginos, cuya lectura permite conocer los discursos que legitimaban las asimetrías entre

la posición social de hombres y mujeres en la Edad Media; y, por otro lado, se hallan textos producidos por personajes que defendieron a las mujeres, que sirven para aproximarse al discurso contestatario de la época y para descubrir a las mujeres como agentes de reivindicación e impulsoras de cambios en el pasado.

El análisis de esos materiales como actividad de aprendizaje puede servir para trabajar la conciencia del alumnado respecto a la existencia de desigualdades de género en épocas pasadas. En paralelo, se puede ejercitar la capacidad de aplicar la perspectiva de género para identificar las “nuevas” formas de desigualdad que actualmente están vigentes en nuestras sociedades, para adquirir competencias sociales y ciudadanas y llegar a concluir los cambios necesarios para avanzar en la igualdad. Así, se conseguiría problematizar un contenido de la historia medieval, establecer nexos con el presente y ahondar en la competencia para interpretar realidades sociales desde un enfoque histórico. Se trata, en definitiva, de preguntarnos, al mirar a la Edad Media, si perduran algunas discriminaciones por género o si pueden detectarse otras.

No en vano, con la Querella, casi sin quererlo, se pone sobre la mesa el conflicto de la desigualdad de género y a quienes lo han protagonizado en distintos momentos de la historia. De esa manera, se pueden trabajar conceptos de la función ética de la historia, desde contextos históricos lejanos, y dar pie al trabajo acerca de los antecedentes a la polémica feminista actual.

Textos que ilustran el discurso misógino

Comenzamos exponiendo algunos extractos de obras misóginas que denigraban a las mujeres y les brindaban un trato vejatorio, con argumentos que bebían de distintas fuentes. A través de ellos, el alumnado puede conocer diversos tipos de razonamiento con los cuales, en la Edad Media, se justificó que las mujeres fuesen un colectivo de segunda clase en términos sociales. Las líneas argumentativas

misóginas que abordan los escritos son: las amparadas en la biología aristotélica, las basadas en determinados pasajes de la Biblia, las afirmaciones sobre la maldad “natural” de las mujeres y la necesidad de que recibiesen una instrucción modélica para ser “buenas”.

En primer lugar, mostramos dos textos que ilustran cómo en la Edad Media, los postulados de la biología aristotélica concebían a las mujeres como *mas ocasionatus*, u hombres imperfectos, de naturaleza y fisiología más frágil y débil, y con menor capacidad de raciocinio (Cuadro 1).

Cuadro 1. Textos misóginos asociados con la biología aristotélica

Giovanni Boccaccio “Corbaccio” (c. 1355)

“La mujer es un animal imperfecto, agitado por mil pasiones desagradables y abominables hasta en el recuerdo, no ya en la conversación: lo que si los hombres mirasen como debían, no de otra manera se acercaría a ellas” (Maeso, 2008: 5).

Pere Torroella “Coplas de las calidades de las donas” o “Maldezir de las mugeres” (1458)

“Mujer es un animal que se dice hombre imperfecto, procreado en el defecto del buen calor natural; aquí se incluyen sus males e la falta del bien suyo e pues le son naturales cuando se muestran tales, que son sin culpa suya concluyo” (Archer, 2001: 271).

Fuente: Archer, 2001: 271; Maeso, 2008: 5.

A continuación, mostramos cuatro textos que versan sobre los entonces habitualmente considerados “pecados y vicios” de las mujeres, desde la visión de que ellas tenían una mayor inclinación a pecar, a la lujuria y la riña, eran astutas y parleras. Se incluyen entre ellas dos

extractos asociados a la literatura brujomanóica, que permiten al alumnado descubrir afirmaciones de la época acerca de que las féminas poseían un mayor riesgo de asociarse con el diablo y convertirse en brujas (Cuadro 2).

Cuadro 2. Textos sobre la “maldad” intrínseca a las mujeres y sus “pecados y vicios”

Giovanni Boccaccio “Corbaccio” (ca. 1355)

“La mujer ser mucho parlera, regla general es de ello: que no es mujer que no quisiere siempre hablar y ser escuchada. Y no es de su costumbre dar lugar a que otra hable delante de ella; y si el día un año durase, nunca se hartaría de hablar... Siempre están hablando, librando cosas ajenas: aquella cómo vive, qué tiene, cómo anda, cómo se casó y cómo la quiere su marido mal, cómo ella se lo merece, cómo en la iglesia oyó decir tal cosa...” (Archer, 2001: 33-34).

Andrés el Capellán “De amore”, “Tratado sobre el amor” (s. XII)

“La mujer no sólo es considerada avara por naturaleza, sino también envidiosa, maldiciente, ladrona, esclava de su vientre, inconstante, inconsecuente con sus palabras, desobediente, rebelde a lo prohibido, machada con el vicio de la soberbia, ávida de vanagloria, mentirosa, borrachina, charlatana, incapaz de guardar un secreto, lujuriosa en exceso, dispuesta a todos los vicios e incapaz de sentir amor por un hombre” (Archer, 2001: 41).

Inocencio VIII, “Summis desiderantus affectibus” (1484)

“Se encuentran infectados de la herejía de los brujos más mujeres que hombres. De ahí que, lógicamente, no se pueda hablar de herejía de brujos, sino de brujas, si queremos darle nombre; y loado sea el Altísimo que ha preservado hasta hoy al sexo masculino de semejante abominación” (Beteta, 2011: 57).

Kramer y Sprenger, “Malleus malleficarum” (1486)

“Su corazón es una red, porque es inescrutable la malicia que reina en su corazón, sus manos son laos porque allí donde las ponen por el maleficio, allí realizan cuanto intentan con la complicidad con el Diablo... Toda malicia es nada comparado con la malicia de la mujer... Una mujer que piensa sola, piensa mal” (Beteta, 2011: 59-61).

Fuente: Archer, 2001: 33-34, 41; Beteta, 2011: 57, 59-61.

Exponemos también tres textos que basan su razonamiento misógino en diferentes argumentos bíblicos, fundamentalmente en

la primacía de la creación del hombre en el Génesis y la culpabilidad de Eva en el pecado original (Cuadro 3).

Cuadro 3. Textos misóginos basados en argumentos bíblicos

Juan Teutónico, "Apparatus" (1218)

"Dios no es glorificado a través de la mujer como a través del hombre, porque a través de la primera mujer entró el primer pecado" (Beteta, 2011: 64).

Francesc Eiximenis, "Lo libre de les dones" (ca. 1388)

"[Eva] luego fue privada de la gracia de Dios y de la justicia original, y fue herida en natura, conviene a saber que del seso que había, perdió gran parte" (Archer, 2001: 39).

Kramer y Sprenger, "Malleus malleficarum" (1486)

"Podrá notarse además que hay como un defecto en la formación de la primera mujer, porque fue formada de una costilla curva, es decir, de una costilla del pecho, que está torcida y es como opuesta al varón. De este defecto procede también, que como es animal imperfecto, siempre engaña" (Beteta, 2010: 87).

Fuente: Archer, 2001: 39; Beteta, 2010: 87; Beteta, 2011: 64.

Para terminar con la línea misógina, brindamos el ejemplo de un texto que señala la necesidad de brindar una instrucción modélica a todas las mujeres, partiendo de la premisa de

que les convenía estar recluidas en el espacio doméstico y ser educadas para ser castas, humildes y recatadas (Cuadro 4).

Cuadro 4. Texto sobre la necesidad de las mujeres de recibir una instrucción modélica

Juan Luis Vives, "Formación de la mujer cristiana" (1523)

"Ante todo la mujer debe saber que la castidad es la virtud más importante para ella y es la única que tiene el valor de todas las demás... Por motivo alguno será arrogante, ni por su hermosura, ni por su simpatía, ni por su alcurnia, ni por sus recursos, sabiendo que han de desaparecer en poco tiempo y que a la soberbia, por su parte, le está preparado un castigo eterno...". "Conviene que el linaje femenino sea sosegado y complaciente por naturaleza, precisamente por ser débil y estar muy necesitado de ayuda ajena" (Vives, 1523: 119, 122).

Fuente: Vives, 1523: 119, 122.

Textos que ilustran la defensa de las mujeres

En las líneas que siguen pasamos a mostrar extractos de obras que reflejan un posicionamiento de defensa de las mujeres. Este conjunto de textos puede servir para que el alumnado conozca las bases en las que en la Edad Media se sustentaba la defensa de la feminidad, y para que descubra cómo algunas mujeres y algunos hombres alzaron sus voces en contra del discurso misógino imperante en la sociedad medieval. De esta manera podrán percatarse de la existencia de movimientos de

reivindicación y cambio en épocas pasadas, en los que las mujeres fueron agentes activos, y adquirir algunos referentes históricos femeninos. Los textos reflejan las distintas líneas discursivas a través de las cuales se intentó defender la condición femenina: las críticas sobre la ausencia de su acceso a la educación, el realce de varias virtudes asociadas a la feminidad, las retahílas de mujeres virtuosas o ejemplares, y las interpretaciones alternativas de determinados pasajes de la Biblia, que situaban a las mujeres en un lugar mejor.

Comenzamos mostrando dos textos que reflejan la reivindicación del acceso a la cultura para las mujeres, como base para poder desarrollar todo su potencial cognitivo ya

que, según sus autoras, era precisamente la carencia de una educación de calidad la causa de su menor actividad intelectual (Cuadro 5).

Cuadro 5. Textos que reivindican el acceso de las mujeres a la cultura

Christine de Pizán, “La ciudad de las damas” (1405)

“Fueron los prejuicios de tu madre los que te impidieron, en tu juventud, profundizar y ampliar tus saberes, pues quería confinarte en los trabajos de aguja que son ocupación habitual de las mujeres” (Pizán, 1999: 16).

Teresa de Cartagena, “Admiración operum Dey” (segunda mitad s. XV)

“La causa porque los varones se maravillan que mujer haya hecho tratado es por no ser acostumbrado en el estado femineo, mas solamente en el varonil. Ca los varones hacer libros y aprender ciencias y usar de ellas, tienenlo así en uso de antiguo tiempo que parece ser habido por natural curso por esto ninguno se maravilla. Y las hembras que no lo han habido en uso, ni aprenden ciencia, ni tienen el entendimiento tan perfecto como los varones, es habido por maravilla” (Cabré, 1993: 49-50).

“Si fuera costumbre mandar a las niñas a la escuela e hiciéranles luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y las ciencias por igual que ellos” (Majuelo, 2011: 101).

Fuente: Cabré, 1993: 49-50; Majuelo, 2011: 101; Pizán, 1999: 16.

Seguidamente, presentamos cuatro textos que basan la defensa de las mujeres en el realce de las virtudes “femeninas”, al destacar cualidades o atributos como el esfuerzo que

hacían en la maternidad, su carácter cariñoso y tierno, casto, honesto, piadoso, obediente y humilde (Cuadro 6).

Cuadro 6. Textos en los que se realzan algunas virtudes “femeninas”

Juan Rodríguez de la Cámara, “Triunfo de las donas” (1438-1441)

“Por cuatro naturales razones mayor afección se debe a la mujer que al varón traer. La primera, por ser toda razonable criatura de la mujer, es a saber, de la madre, naturalmente más amada. La segunda, por ser más cierta del maternal deudo. La tercera, por traer de ella más parte en la generación. La cuarta, por haber sido, más trabajada en su creación. Et por consiguiente, según afección ordenada, como seas de la mujer más amado, y más beneficios hallas de ella recibido, más la debes amar” (Maeso, 2008: 3).

Diego de Valera, “Tratado en defensa de las mujeres” (1445)

“Cuando Juan Cocacio escribió este libro Corbacho era enamorado de una dueña florentina, y como él fuese en edad aborrecible para ser amado, ella burlaba mucho de él y amava a otro mancebo florentín... Por causa de una, así osadamente de todas maldecía” (Archer, 2001: 47).

Pere Torroella, “Razonamiento en defensión de las donas” (segunda mitad del s. XV)

“Confieso yo a vos, las mujeres y mis siempre señoras que, con desatiendo de enamorada pasión movido y creencia sin causa y venganza sin injuria, compuse las coplas aquellas que de mujeres mal dicen” (Archer, 2001: 48).

Álvaro de Luna, “Libro de claras y virtuosas mujeres” (1446)

“Presentáronse ante los ojos de nuestra consideración las virtudes, e obras maravillosas grandezas e claras vidas de muchas mujeres virtuosas, así santas, como imperiales, e reales, duquesas, e condesas, e de muchos otros estados; porque inhumana cosa nos pareció de sufrir que tantas obras de virtud, y ejemplos de bondad hallados en el linaje de las mujeres fuesen callados, y enterrados en las oscuras de la olvidanza” (De Luna, 2008: 213).

Fuente: Archer, 2001: 47, 48; De Luna, 2008: 213; Maeso, 2008: 3.

Pasamos ahora a exponer tres textos que recurren a la descripción de modelos de mujeres virtuosas o ejemplares de la Antigüedad Clásica, mujeres de la Biblia o determinadas

santas, para defender las bondades y las capacidades de acción femeninas en distintos ámbitos (Cuadro 7).

Cuadro 7. Textos que recurren a modelos de mujeres virtuosas

Clemente Sánchez de Vercial, “Libro de los exenplos por A.B.C” (s. XIV)

“Dizen que el emperador Theodosio ovo una mugier muy sancta la qual amava mucho. E andava por los espítales e visitava los pobres e los enfermos, e con sus manos propias les aparejava de comer e les ponía la messa e dava agua a manos, e fazia todos los otros officios vergonzosos” (Haro, 1995: 470).

Anónimo, “Espéculo de los legos” (s. XIII)

“Leese en la Vida de Santa Brigida, uirgen, que commo un uaron la cobdigiase auer por muger, ella rogó a Dios que le enbiase alguna fealdad corporal porque cesase aquel orne de su petición, e perdió la uista de un ojo por la gracia de Dios” (Haro, 1995: 472).

Laura Cereta, “Carta en defensa de la educación liberal de las mujeres” (1488)

“Leemos como Saba de Etiopia, con su corazón imbuido de poder divino, solucionó los misterios del egipcio Salomón... No me entretendré con Tulliola, hija de Cicerón, Terencio y Cornelia, todas mujeres romanas que llegaron a poseer los más elevados conocimientos... Así, tus palabras odiosas se refutan con estos argumentos, que te obligan a aceptar que la naturaleza ofrece a todos la misma libertad para aprender” (Cabré, 1993: 51).

Fuente: Cabré, 1993: 51; Haro, 1995: 470, 472.

Para terminar, presentamos dos extractos de obras que basan su alegato favorable a las mujeres en la realización de interpretaciones alternativas de determinados pasajes de la

Biblia y que cuestionan tanto la primacía del hombre en la Creación, como la culpabilidad exclusiva de Eva en la caída del paraíso (Cuadro 8).

Cuadro 8. Textos que defienden a las mujeres haciendo interpretaciones alternativas sobre algunos pasajes de la Biblia

Issota Nogarola, “De pari aut impari Evae atque Adae peccato” (1451)

“Eva pecó mucho menos, haciendo caso a la astuta serpiente, que Adán, que había sido creado por Dios con perfecta sabiduría y conocimiento, al escuchar la persuasión y la voz imperfecta de una mujer” (Bertomeu, 2007: 21).

Teresa Cartagena, “Arboleda de los enfermos” (segunda mitad s. XV)

“De ser la hembra ayudadora del varón, leámoslo en el Génesis, que después que Dios hubo formado al hombre del limo de la tierra y hubo inspirado en él espíritu de vida, dijo: ‘No es bueno que sea el hombre solo; hagámosle adjuntorio semejante a él’. Y bien se podría aquí argüir cuál es de mayor vigor, el ayudado o el ayudador... E así se conserva e sostienen la natura humana, la cual... sin estos ejercicios e trabajos domésticos y femeninos que dan fuerza, vigor y subsidio al varón, no podría vivir el hombre... Así que estas priminencias ya dichas de los varones... non otorga por eso mayor exçelencia al varón” (Majuelo, 2011: 102).

Fuente: Bertomeu, 2007: 21; Majuelo, 2011: 102.

ALGUNAS CLAVES PARA LLEVAR LA QUERELLA DE LAS MUJERES AL AULA

Como recomendación para introducir esos textos en el aula, proponemos trabajar primero

su contextualización histórica. Se requiere haber trabajado contenidos sobre la Edad Media durante el curso para garantizar un conocimiento básico del periodo histórico en el que nació el movimiento. Se puede comenzar con

una lluvia de ideas previa acerca de las opiniones que existían entonces sobre las mujeres, seguida de una explicación del profesorado sobre algunos rasgos esenciales de la mentalidad medieval, que puede acompañarse con películas o documentales que reflejen algún tipo de discriminación por género.

Posteriormente, puede efectuarse el análisis crítico de los textos históricos; y para ello es recomendable que el alumnado trabaje en grupos heterogéneos y que reciba una serie de textos que contengan posicionamientos divergentes. Se les puede pedir que detecten, primero, si pertenecen a la corriente misógina o a la defensa de las mujeres, y después, en qué sublínea de argumentación cabe situarlos, de acuerdo con el esquema clasificatorio que se anotó más arriba. Para facilitar la labor interpretativa se puede ofrecer al alumnado un esquema de los argumentos básicos que afloraron en el seno de la Querella de las Mujeres y una plantilla para registrar datos básicos sobre los textos; podrán recurrir a Internet para la búsqueda de información complementaria sobre algún aspecto. Una manera de consolidar las ideas básicas sobre la Querella puede ser exponer los resultados ante la clase e ir buscando puntos comunes y de confrontación entre unos y otros documentos para crear un retrato conjunto acerca de la mirada proyectada sobre las mujeres medievales en esa época.

Para terminar, se puede pedir al alumnado que examine una serie de noticias de prensa sobre las desigualdades y reivindicaciones de género actuales, comparándolas después con las que afectaron a las mujeres en la sociedad medieval, para que así puedan ahondar en la conexión afectiva y la empatía con los y las protagonistas de la Querella. Puede ser oportuno terminar con un debate en el que el alumnado opine acerca de las desigualdades de género pasadas y presentes, de manera que se fomente el pensamiento crítico y la forja de ideas propias. Para asegurar el intercambio de opiniones, el profesorado puede plantear algunas preguntas para la reflexión que inciten

al alumnado a pensar de manera crítica, por ejemplo, en torno al modo en que se materializa la desigualdad en cada época, los modos de protesta, los nexos comunes, las repercusiones en la vida personal o las posibles vías para superar las diferencias de género en la actualidad.

LA QUERELLA DE LAS MUJERES: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y ENGARCE CON LÍNEAS DE INNOVACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

La introducción de la Querella de las Mujeres como contenido escolar puede resultar beneficioso y enriquecedor, puesto que engarza con diversas líneas de innovación de la didáctica de la historia, como son el tratamiento de las mujeres como sujeto histórico, el desarrollo del pensamiento histórico y la adquisición de competencias ciudadanas.

El tratamiento de las mujeres como sujeto histórico

Una de las aportaciones que puede suponer abordar la Querella de las Mujeres en las aulas es que implica trabajar un contenido de la historia de las mujeres con entidad propia, y no como un apéndice o complemento de otros, lo cual puede contribuir a subsanar las carencias que los libros de texto presentan en ese ámbito. En efecto, las investigaciones sobre el tratamiento de las mujeres en los manuales escolares de distintos países siguen criticando una menor presencia de personajes femeninos y haciendo hincapié en la persistencia de un discurso básicamente androcéntrico, que olvida tratar contenidos específicos de la historia de las mujeres (Vaíllo, 2016; Clark *et al.*, 2005). Esto supone que, de facto, en la historia enseñada usualmente se ignoran los espacios y funciones femeninas al tratar las distintas etapas históricas; se les resta valor y se refuerza la idea de que las mujeres no han realizado aportaciones que merezcan la pena ser recordadas, despojándolas así de significatividad

histórica (Fernández Valencia, 2005; Hahn *et al.*, 2007). Ese manifiesto vacío de los materiales escolares respecto a contenidos relacionados con la historia de las mujeres requiere de la implicación del profesorado para la creación de discursos más igualitarios y para desarrollar pedagogías coeducativas que subsanen las desigualdades. La Querella de las Mujeres es una oportunidad en esa dirección.

Pero, además, la Querella es una temática que permite al alumnado descubrir a las mujeres como agentes activas en el devenir histórico, ya que ellas cobraron voz y un protagonismo activo en el movimiento a través de las reivindicaciones que plasmaron en sus obras literarias. Con este material se lleva al aula un relato nutrido de referentes históricos femeninos, con figuras que incidieron con sus actos en la sociedad de su tiempo y sin las cuales no puede explicarse el pasado (Pagès y Sant, 2012; Schmeichel, 2014). Estamos, por lo tanto, ante un contenido de extraordinario valor para convertir a las mujeres en sujeto histórico.

El desarrollo del pensamiento histórico

La Querella de las Mujeres también permite trabajar el desarrollo del pensamiento histórico, desde diferentes ángulos. Por una parte, se presta a la experimentación con fuentes primarias, ya que existen multitud de textos escritos por hombres y mujeres coetáneos que pueden ser analizados. Ésta es una de las bases para aprender a historiar, pues exige al alumnado la construcción de una interpretación sobre el documento que tiene delante; fomenta la capacidad de razonamiento y, sobre todo, el pensamiento analítico, interpretativo y crítico (Sánchez y Miralles, 2014; Gómez *et al.*, 2018). Esa estrategia pone en valor los conceptos de segundo orden o de análisis frente a los de primer orden o sustantivos, que son el resultado final de la investigación histórica y se enseñan como “historia escrita”. Los primeros constituyen pilares necesarios para conocer la verdadera naturaleza de la investigación histórica y su impartición en contextos

educativos ha sido avalada como beneficiosa para iniciarse y comprender la esencia de la disciplina (Seixas, 2017).

Por otro lado, el análisis de los escritos que reflejan el testimonio y voz de quienes protagonizaron la Querella da pie a realizar una aproximación a la historia de manera más humanizada (Rüsen, 2012; Seixas, 2015), al promover la empatía histórica y la conexión emocional del alumnado con los personajes del pasado, sus vivencias, sus modos de pensar, sentir y actuar, a la vez que mejora la comprensión del pasado (Perrotta y Haeussler, 2020). No puede olvidarse que la empatía es un elemento clave para que los escolares den sentido a prácticas y modos de pensar del pasado, que hoy parecen absurdas, y puedan comprender las intenciones y la visión de quienes vivieron en el pasado para valorar mejor distintas situaciones (Davison, 2017; Bartelds *et al.*, 2020).

La Querella se presta a trabajar la empatía desde los postulados que Endacott y Brooks (2013) consideran adecuados: a) contextualización histórica y presentación de los personajes; b) investigación con fuentes históricas; c) *display phase* o demostración de lo aprendido por el alumnado; y d) reflexión sobre las conexiones entre lo pasado y lo actual, a partir de la confrontación entre los sentimientos o vivencias de los personajes históricos con las propias. Para lograr una verdadera conexión afectiva es relevante tratar la Querella de las Mujeres desde el prisma de las diferencias de género. Ello permite trabajar los conceptos de cambio y continuidad en la historia, e indagar en antecedentes al fenómeno social actual de las desigualdades de género al comparar la realidad pasada con situaciones que afectan hoy en día al alumnado.

La adquisición de competencias ciudadanas

La Querella de las Mujeres, como contenido escolar, permite abordar la Edad Media desde una de las principales finalidades de la enseñanza de la historia: la construcción de

conocimientos propios que ayuden al alumnado a comprender diversas realidades sociales que le circundan, para facilitar así su ubicación en el mundo y su participación activa y democrática en el mismo (Pagès, 2007). En efecto, se trata de un contenido que puede problematizarse para reflexionar y debatir sobre un hecho socialmente relevante: las desigualdades de género que, tanto en el pasado como en el presente, implican la existencia de posicionamientos divergentes, ante los cuales el alumnado ha de formarse una opinión propia.

El abordaje de las denominadas cuestiones socialmente candentes en la escuela ha sido una reivindicación frecuente en los últimos años, ya que permite al alumnado acercarse a la vida real y aumentar su participación e interés (Monteagudo y Moreno, 2019). Además, como implican algún tipo de conflicto de valores o intereses en torno al cual debatir, promueven el desarrollo del pensamiento crítico y las capacidades argumentativas (Hess, 2002; López Facal y Santidrián, 2011; Goldberg y Savenije, 2018).

Las desigualdades de género encajan con los criterios para la selección de temáticas controvertidas establecidas por Merchán y García (1997): la recurrencia del tema respecto a los problemas básicos de la sociedad (desigualdad, poder, conflicto...), la gradación de complejidad en cuanto a las características del conocimiento que se moviliza y la diversidad de miradas posibles de adoptar. También se prestan a conjugar los cuatro elementos que Hand y Levinson (2012) señalan para el éxito de un debate de esa tipología: la preparación previa, la interacción constructiva de varios puntos de vista, un diseño que facilite el intercambio de opiniones y la elección de un tema accesible.

Por lo tanto, introducir el debate sobre las desigualdades de género existentes en nuestras sociedades, o en las sociedades medievales con la Querella de las Mujeres, es una posibilidad pertinente. Más aún si consideramos lo que algunos estudios han dejado de manifiesto: que, en general, buena parte del alumnado

de educación básica desconoce las nociones sobre la aplicación de la perspectiva de género (Castrillo *et al.*, 2019), como entre futuros docentes que están formándose en la universidad (Díez Bedmar, 2015; Ortega, 2017). En ese sentido, quizá la mayor aportación que la inclusión de la Querella de las Mujeres puede brindar en el ámbito educativo es su uso para educar la mirada del alumnado en la detección de las desigualdades entre hombres y mujeres del pasado para compararlas después con las del presente y concluir los cambios necesarios para avanzar en la igualdad. De tal manera, la temática sirve para convertir la enseñanza de la historia en “instrumento para transformar la realidad, capacitar al alumnado como ciudadano crítico con su tiempo y capaz de comprometerse con su sociedad y actuar para la mejora de ésta” (Molina-Puche *et al.*, 2017: 335).

CONCLUSIÓN

Abordar la Querella de las Mujeres en las aulas de secundaria constituye una iniciativa que permite cumplir con los postulados co-educativos que distintas leyes del ámbito de la educación, mencionadas en la introducción, señalan. Se trata de un contenido que puede facilitar el necesario cambio de paradigma de la enseñanza de la historia para superar el modelo tradicional basado en la impartición de conocimientos memorísticos y pasar a trabajar la competencia para interpretar realidades sociales desde un enfoque histórico. La temática es válida para dotar de utilidad a la enseñanza de la Edad Media como herramienta para tomar conciencia acerca de una situación del presente a través del análisis crítico del pasado: las desigualdades de género. Al tratar a las mujeres como sujeto histórico y analizar fuentes históricas que recuperan la voz de personajes del pasado y sus modos de pensar, el alumnado se puede ejercitar en el diálogo sobre la igualdad de trato entre mujeres y hombres para superar los comportamientos sexistas actuales.

REFERENCIAS

- AMORES, Pedro Antonio (2019), "La perspectiva de género mediante las novelas ejemplares. Un ejemplo de didáctica crítica y de pedagogía lenta", *Clio. History and History Teaching*, vol. 45, pp. 168-218.
- ARCHER, Robert (2001), *Misoginia y defensa de las mujeres: antología de textos medievales*, Madrid, Cátedra.
- ARREDONDO, Soledad (2010), "La Querella de las Mujeres en el marco narrativo: la conclusión de los *Desengaños amorosos* de María de Zayas", en Cristina Segura (coord.), *La Querella de las mujeres. Análisis de textos*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 131-148.
- ARRIAGA, Mercedes y Carlos Sánchez (2020), *Laura de Cereta en la Querella de las Mujeres*, Madrid, Dikynson.
- BARTELD, Hanneke, Geerte M. Savenije y Carla Van Boxtel (2020), "Students' and Teachers' Beliefs about Historical Empathy in Secondary History Education", *Theory & Research in Social Education*, vol. 48, núm. 4, pp. 549-551.
- BERTOMEU, María José (2007), "Transgredir aquellas reglas de silencio impuestas a las mujeres: Isotta Nogarola e Isabella di Morra", *Lectora*, vol. 13, pp. 17-27.
- BETETA, Yolanda (2009), "Representaciones de la sexualidad femenina en la literatura medieval y su influencia en la consideración de las mujeres", *Arenal*, vol. 16, núm. 2, pp. 213-233.
- BETETA, Yolanda (2010), "Súcubos, hechiceras y monstruos femeninos. Estrategias de desautorización femenina en el 'Exemplum' medieval", en Cristina Segura (coord.), *La querella de las mujeres. Análisis de textos*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 75-103.
- BETETA, Yolanda (2011), "De la costilla de Adán a concubina del diablo. La demonización de los saberes y del cuerpo femenino en el 'Malleus malleficarum'", en Cristina Segura (coord.), *La Querella de las mujeres III. Antecedentes de la polémica feminista*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 45-73.
- CABRÉ, Mònica (1993), "La ciencia de las mujeres en la Edad Media. Reflexiones sobre la autoría femenina", en Cristina Segura (ed.), *La voz del silencio II*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 41-74.
- CASTRILLO, Janire, Iratxe Gillate, Onintza Odriozola y Teresa Campos-López (2019), "¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso", *Clio. History & History Teaching*, vol. 45, pp. 11-29.
- CASTRILLO, Janire, Iratxe Gillate, Úrsula Luna y Naiara Vicent (2021), "Las mujeres medievales en los libros de primaria: crítica y propuestas", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 51, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- CLARK, Roger, Kieran Ayton, Nicole Frechette y Pamela J. Keller (2005), "Women of the World, Re-Write! Women in American world history high school textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s", *Social Education*, vol. 69, núm. 1, pp. 41-45.
- CODERCH, Marion (2011), "Escapando de la molición mujeril: virtudes femeninas y atributos de género en los tratados de defensa de las mujeres (XIV-XV)", en Cristina Segura (coord.), *La Querella de las mujeres III. Antecedentes de la polémica feminista*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 75-90.
- DAVISON, Martyn (2017), "Teaching about the First World War Today: Historical empathy and participatory citizenship", *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 16, núm. 3, pp. 148-156.
- DE LUNA, Álvaro (2008[1446]), *Libro de claras y virtuosas mujeres*, Burgos, Junta de Castilla y León.
- DE PIZÁN, Christine (1999[1405]), *La ciudad de las damas*, Madrid, Siruela.
- DÍEZ-BEDMAR, M^a Consuelo (2015), "Enseñanza de la historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género. Repercusiones en la universidad", *Clio: History and History Teaching*, vol. 41, pp. 1-16.
- ENDACOTT, Jason L. y Sarah Brooks (2013), "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy", *Social Studies Research & Practice*, vol. 8, núm. 1, pp. 41-58.
- FERNÁNDEZ Valencia, Antonia (2005), "Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 18, pp. 5-24.
- FERNÁNDEZ Valencia, Antonia (2010), "Género e historia: una perspectiva didáctica", en M^a José Clavo-Sebastián y M^a Ángeles Goicoechea-Gaona (coord.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género*, Logroño, Universidad de La Rioja, pp. 147-176.
- FUENTE, M^a Jesús (2010), "Voces profemeninas en la querella de las mujeres: Álvaro de Luna y el *Libro de las claras y virtuosas mujeres*", en Cristina Segura (coord.), *La Querella de las mujeres. Análisis de textos*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 105-129.
- GARCÍA Luque, Antonia y Matilde Peinado (2015), "LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 80, pp. 65-72.
- Gobierno de España (2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE N^o 106, de 4

- de mayo 2006), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España (2013), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE N° 295, de 10 de diciembre 2013), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España (2014), Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE n° 3, 3 de enero 2015), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- GOLDBERG, Tsafir y Geerte M. Savenije (2018), "Teaching Controversial Historical Issues", en Scott A. Metzger y Lauren McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, pp. 503-526.
- GÓMEZ, Cosme J., Jorge Ortuño y Pedro Miralles (2018), *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*, Barcelona, Octaedro.
- GRAÑA, M^a del Mar (2016), "Mariología, reginalidad y poder en Isabel de Villena. Una teoría política femenina del siglo XV", *Mirabilia. Electronic Journal of Antiquity & Middle Ages*, vol. 22, núm. 1, pp. 96-127.
- HAHN, Carole L., Jean Bernard-Powers, Margaret S. Crocco y Christine Woysner (2007), "Gender Equity in Social Studies", en Susan Klein, Barbara Richardson, Dolores A. Grayson, Lynn H. Fox, Cheris Kramarae, Diane S. Pollard y Carol Anne Dwyer (eds.), *Achieving Gender Equity through Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 335-357.
- HAND, Michael y Ralph Levinson (2012), "Discussing Controversial Issues in the Classroom", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 44, núm. 6, pp. 614-629. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- HARO, Marta (1995), "De las buenas mujeres: su imagen y caracterización en la literatura ejemplar de la Edad Media", en Juan Paredes (ed.), *Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, Granada, 27 septiembre-1 octubre 1993, vol. II, Granada, Universidad de Granada, pp. 457-476.
- HESS, Diana E. (2002), "Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from skilled teachers", *Theory & Research in Social Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 10-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- KELLY, Joan (1984), *Women, History and Theory. The Essays of Joan Kelly*, Chicago/Londres, University of Chicago Press.
- KING, Margaret (1991), "Isotta Nogarola, umanista e devota (1418-1466)", en Ottavia Niccoli (ed.), *Rinascimento al femminile*, Roma-Bari, Laterza, pp. 3-33.
- LÓPEZ Facal, Ramón y Victor Manuel Santidrián (2011), "Los 'conflictos sociales candentes' en el aula", *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 69, pp. 8-20.
- MAESO Fernández, M^a Estela (2008), "Defensa y vituperio de las mujeres castellanas", en *Coloquio Familia y organización social en Europa y América siglos XV-XX*, Murcia-Albacete, 12-14 diciembre de 2007. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.23692>
- MAGAÑA-HIDALGO, José Orestes (2019), "El contenido de los libros de historia de México en bachillerato: un discurso didáctico o nacionalista... ¿cómo lograr una empatía histórica y un conocimiento significativo?", *Clío. History and History Teaching*, vol. 45, pp. 251-267.
- MAJUELO, Miriam (2011), "Teresa de Cartagena en la Querrela de las Mujeres", en Cristina Segura (coord.), *La Querrela de las Mujeres III. Antecedentes de la polémica feminista*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 91-124.
- MARTÍN, Aurelia (2002), "Las mujeres y la 'Paz en la casa' en el discurso renacentista", *Chronica Nova*, vol. 29, pp. 217-244.
- MERCHÁN, Francisco Javier y Francisco F. García (1997), "El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 61, pp. 9-12.
- MIRALLES, Pedro y Pedro Belmonte (2004), "Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en el bachillerato", en María Isabel Vera-Muñoz y David Pérez i Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*, Alicante, AUPDCS, pp. 619-629.
- MOLINA-Puche, Sebastián, Pedro Miralles, Blanca Deusdad y M^a Begoña Alfageme (2017), "Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 331-354.
- MOLINA-Torres, M^a Pilar y L. Alberto Marques (2021), "¿Para qué leer a los autores grecorromanos? Una perspectiva coeducativa en la formación del alumnado de secundaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 96, núm. 35.1, pp. 29-48. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.77995>
- MONTEAGUDO, José y Juan Ramón Moreno (eds.) (2019), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Universidad de Murcia.
- NÚÑEZ, M^a Isabel (2010), "Alteridad y negación histórico jurídica del raciocinio femenino", en Rosalía Rodríguez y M^a José Bravo (eds.), *Experiencias jurídicas e identidades femeninas*, Madrid, Dykinson, pp. 417-442.

- ONU (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf (consulta: 30 de septiembre de 2020).
- ORTEGA, Delfin (2017), *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981#page=1> (consulta: 30 de septiembre de 2020).
- PAGÈS, Joan (2007), “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en Rosa M^a Àvila, Rafael López y Estibaliz Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, AUPDCS, pp. 205-216.
- PAGÈS, Joan y Edda Sant (2012), “Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?”, *Cadernos de Pesquisa do CDHS*, vol. 25, núm. 1, pp. 91-117.
- PERROTTA, Katherine y Chara Haeussler (2020), “Can’t Stop this Feeling: Tracing the origins of historical empathy during the Cold War Era, 1950-1980”, *Educational Studies*, vol. 56, núm. 6, pp. 599-618. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1837832>
- RIVERA, M^a Milagros (1992), “La ‘Admiración de las obras de Dios’ de Teresa de Cartagena y la Querrela de las Mujeres”, en Cristina Segura (ed.), *La voz del silencio. Fuentes directas para la historia de las mujeres*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 277-300.
- RÜSEN, Jörn (2012), “Forming Historical Consciousness towards a Humanistic History Didactics”, *Antíteses*, vol. 5, núm. 10, pp. 519-536.
- SÁEZ-Rosenkraz, Isidora y Monika Popow (2018), “Currículum, requerimientos institucionales y libros de texto en educación básica en Chile”, *Didacticae*, vol. 4, pp. 42-59.
- SÁIZ, Jorge (2010), “What Kind of Medieval History should be Taught and Learned in Secondary School?”, *Imago Temporis. Medium Aevum*, vol. 4, pp. 357-372.
- SÁIZ, Jorge y Juan Carlos Colomer (2014), “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de educación primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, *Clío. History and History Teaching*, vol. 40, pp. 1-19.
- SÁNCHEZ, Blas (2001), “Una particular visión de la mujer en el siglo XV: ‘Jardín de nobles doncellas’ de fray Martín de Córdoba”, *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, vol. 80, núm. 141, pp. 291-299.
- SÁNCHEZ, Raquel y Pedro Miralles (2014), “Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro”, *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 278-298.
- SCHMEICHEL, Mardi (2014), “‘Women Made it a Home’: Representations of women in social studies”, *Pedagogies: An International Journal*, vol. 9, núm. 3, pp. 233-249. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.921622>
- SEGURA, Cristina (2011), “Presentación”, en Cristina Segura (coord.), *La Querrela de las Mujeres III. Antecedente de la polémica feminista*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 7-21.
- SEGURA, Cristina (2015), “Cómo construimos la historia de las mujeres desde las universidades españolas”, *Revista de Historiografía*, vol. 22, pp. 255-271.
- SEIXAS, Peter (2015), “A History/Memory Matrix for History Education”, *Public History Weekly*, vol. 4, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>
- SEIXAS, Peter (2017), “A Model of Historical Thinking”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, núm. 6, pp. 593-605. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- SERRANO, Florence (2012), “Del debate a la propaganda política mediante la Querrela de las Mujeres en Juan Rodríguez del Padrón, Diego de Valera y Álvaro de Luna”, *Talia Dixit: Revista Interdisciplinaria de Retórica e Historiografía*, vol. 7, pp. 97-115.
- SOUTO, Xosé Manuel y Ramón López Facal (2016), “¿Es la crisis un contenido educativo de geografía e historia?”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 84, pp. 7-13.
- THOMASSET, Claude (1992), “La naturaleza de la mujer”, en Georges Duby y Michelle Perrot (eds.), *Historia de las mujeres en Occidente. La Edad Media*, Madrid, Taurus, pp. 61-92.
- UNESCO (2016), *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (consulta: 30 de noviembre de 2022).
- VAÍLLO, María (2016), “La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 27, pp. 97-124.
- VALERIO, Adriana (2012), “Introducción. La Biblia en el centro: la *renovatio ecclesiae* y el surgimiento de la subjetividad femenina (ss. XIII-XV)”, en Kari Borresen y Adriana Valerio (eds.), *La Biblia y las mujeres. Medioevo II (siglos II-XV). Entre recepción e interpretación*, Madrid, Verbo Divino, pp. 15-48.

- VARGAS, Ana (2010), “‘La ciudad de las damas’ de Christine de Pizan: obra clave de la Querella de las Mujeres”, en Cristina Segura (coord.), *La Querella de las Mujeres. Análisis de textos*, Madrid, Al-Mudayna, pp. 21-27.
- VARGAS, Ana (2013), “Sobre los discursos políticos a favor de las mujeres (‘El triunfo de las donas’ de Juan Rodríguez de la Cámara)”, *Arenal*, vol. 20, núm. 2, pp. 263-288.
- VARGAS, Ana (2016), *La Querella de las Mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres*, Madrid, Fundamentos.
- VIVES, Juan Luis (1523), *Formación de la mujer cristiana*, Biblioteca Valenciana Digital, en: <https://bivaldi.gva.es/es/corpus/unidad.do?posicion=1&idCorpus=1&idUnidad=10066> (consulta: 8 de enero de 2021).

Espacios y lugares

La creación artística como variable mediadora

MARÍA VICTORIA MARTÍNEZ VÉREZ* | JAVIER ALBAR MANSOA**

El propósito del presente trabajo es provocar una reflexión acerca de cómo la disposición del espacio educativo afecta a la vivencia de las actitudes relacionadas con el “saber ser”. Para ello se propone una acción artística denominada “espacios (de *okupación*) y lugares (del ser), que utiliza la *performance* como herramienta mediadora entre el espacio y los contenidos transversales ligados a la inteligencia emocional. Los datos, obtenidos mediante el proceso artístico, son analizados a través de la investigación-acción, con el uso combinado de tres técnicas: el análisis de documentos gráficos, la observación participante y la entrevista. Los resultados obtenidos se desgranán en forma de relato creativo, de modo tal que dialoguen entre sí, de acuerdo con las dimensiones que dan forma al objeto de estudio. Se concluye que la *performance* es una práctica artística que facilita los aprendizajes actitudinales ligados a la inteligencia emocional y social.

The goal of the present work is to encourage a reflection on how the disposition of educational spaces affects our experience of attitudes related to the know-how of “being.” We propose an artistic action we’ve termed “(occupational) spaces and (being) places.” It employs performance as a tool of mediation between space and its cross contents related to emotional intelligence. Data, obtained from this artistic process, is analyzed through the investigation-action method, through the combined use of three different techniques: graphic document analysis, participant observation and interviews. The results we obtained were processed into creative stories and were made to converse amongst themselves, in accordance to the scope governing our study’s subjects. In conclusion, we consider performance an artistic practice that can ease attitudinal learning related to emotional and social intelligence.

Palabras clave

Educación artística
Papel del docente
Formación profesional superior
Creación artística
Ambiente educacional
Actitud del docente

Keywords

Artistic education
The role of teachers
Advanced vocational training
Artistic creation
Educational environment and teacher attitudes

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790>

Recepción: 22 de febrero de 2020 | Aceptación: 24 de agosto de 2022

- * Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED sede A Coruña) (España). Doctora en Sociología. Líneas de investigación: sociología; educación; arte y *performance*; creación artística. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con J. Albar-Mansoa y M. Pallarès-Piquer), “No lugares, escuela e identidad: la *performance* como herramienta educativa”, *Educação & Sociedade*, núm. 43. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.244848>; (2019, en coautoría con P.J.A. Mansoa), “Tinta de mar: arte de acción en la formación profesional docente”, *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, núm. 87, pp. 137-150. CE: vita.martinez.verez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8417-5101>
- ** Profesor Contratado Doctor del Departamento de Escultura y Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctor en Bellas Artes. Líneas de investigación: arte en contextos de salud y contextos sociales; arte y educación; arte y pensamiento visual; creación artística. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con N. Antúnez), “Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte”, *Kepes*, vol. 19, núm. 25, pp. 191-221; (2022, en coautoría con N.A. del Cerro), “Aprendizaje servicio en proyectos de arte y salud”, *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, núm. 15, pp. 81-95. CE: pjalbar@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-1780>

INTRODUCCIÓN

Ocupar un espacio es diferente a tener un lugar. Mientras que los espacios nos remiten a coordenadas físico-temporales, los lugares hablan en términos socioafectivos y habitan en el Otro.

Existen personas e instituciones que ocupan espacio, y otras que son lugar de todos. El sistema educativo debe dar lugar, en los espacios que ofrece, a la creación compartida, porque, de no ser así, perdería su esencia, en paralelos y meridianos incomprensibles.

VITA MARTÍNEZ, 2017

En el ámbito artístico es habitual representar conceptos a través de la *performance*; sin embargo, no lo es tanto hacerlo en el contexto de la formación reglada, para abordar el aprendizaje vivencial de los aspectos actitudinales que definen el “saber ser”; se le considera, incluso, una suerte de extravagancia más o menos tolerada por la dirección de los centros y la inspección educativa ya que, tal y como señala Rincón (2018), el sistema educativo nace como respuesta a la necesidad que tiene el liberalismo de organizar la sociedad a través de las prácticas pedagógicas.

Si introducir la *performance* como herramienta mediadora en el ámbito curricular es novedoso, investigar acerca de los resultados de su aplicación lo es más todavía (Folch *et al.*, 2020). Pero resulta necesario invertir tiempo en ello ya que, para dar valor y abrir caminos fiables a la expresión artística en campos que no le son propios, resulta más útil, parafraseando a Unamuno, con-vencer al sistema educativo de que otra forma de aprender es posible en lugar de tratar vencerlo a fuerza de la imposición de un hecho que, por muy performativo que sea, ha de explicarse para poder ser entendido.

Esta propuesta juega a “aprender a ser” con el alumnado al utilizar la *performance* en lugar de pizarrón en los talleres de la formación

profesional, y parte de la definición ofrecida por Moreno *et al.* (2013: 450), quienes consideran, que “las *performances* funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de las acciones reiteradas”.

En este sentido, la *performance* tiene un conjunto de rasgos que la convierten en herramienta educativa:

1. Parte de las aptitudes personales y permite su desarrollo (Acaso y Nuere, 2005).
2. Favorece el aprendizaje a través de la representación de una idea (Terrones, 2013).
3. Gira en torno a un proceso de significación que permite reelaborar los sucesos. Así, las personas se proyectan a través de la escenificación y repiensa simbólicamente el hecho representado (Moreno *et al.*, 2013).
4. Se desarrolla dentro de la escena de la contemporaneidad; tiene un carácter poliédrico y utiliza recursos que pueden provenir de una gran variedad de fuentes (Tejo, 2017).
5. La metáfora grupal, que da cuerpo a la *performance*, permite crear un espacio de libre expresión, ajeno al enjuiciamiento (Moreno *et al.*, 2013).
6. Como línea argumental, es decir, como objeto de estudio (variable dependiente), “la performatividad define nuevos espacios, teorías y producciones conectadas entre sí y que se desarrollan sobre un análisis micro político” (Segura y Simó, 2017: 222).
7. “Y garantiza un arte participativo, construido en coexistencia con los actores y los observadores, quienes tratan de resignificar el espacio conquistado, el cual deja de ser neutro para ser concebido como una estructura cultural” (Segura y Simó, 2017: 221).

CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA

Proceso de investigación-acción

La experiencia que relata este trabajo se analiza desde el paradigma de la investigación acción, en cuanto que: 1) se trata de un proceso educativo que engloba varias situaciones de enseñanza-aprendizaje ligadas a los aspectos actitudinales de gestión emocional propios del “saber ser”; 2) plantea un método de abordaje diferente, basado en el aprendizaje por proyectos; y 3) evalúa los resultados obtenidos de la aplicación del mismo, e integra las colaboraciones de los participantes, los aprendizajes y los modos de saber.

Utilizar la investigación-acción permite aportar alternativas de explicación comprensiva sobre la realidad e identificar los aspectos de transformación y optimización. En contraposición a aquellas investigaciones interpretativas que, aun explicitando el universo educativo desde los sujetos investigados, acaban por dejar en un segundo plano al alumnado en la tarea de generar conocimiento, la investigación-acción educativa crea conocimiento al establecer un diálogo entre teoría y praxis; y lo hace a la estela de la inmersión en la práctica de la realidad.

En consecuencia, la enseñanza ya no es interpretada como “una actividad lineal donde las conductas del profesorado son causas y el aprendizaje del alumnado, efectos” (Latorre, 2003: 9). Este método plantea una intersección en la cual los discursos educativos desarrollan propuestas de acción que crean construcción común, contextualizada y significativa de conocimiento profesional práctico (Elliot, 1990). En cierta manera, a partir de una situación (socioeducativa) determinada, la investigación-acción procura optimizar la entidad de la acción misma; su finalidad es dotar de elementos que sirvan para facilitar los criterios prácticos en situaciones concretas; así mismo, la asunción de las hipótesis que plantea no está tan condicionada por pruebas de veracidad sobre la realidad, como sí por su eficacia

en el momento de ayudar a las personas a actuar de la manera más acertada posible.

En consecuencia, los espacios físicos que ocupan el alumnado y el profesorado se conciben como intersecciones en las que se crea (y se re-crea) el currículo; espacios dinámicos, abiertos, inestables, habilitados para desarrollar prácticas de mejora en la educación con base en la reestructuración del propio centro escolar como institución y como contexto de desarrollo profesional.

En este sentido, la experiencia objeto de estudio se dio en el Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) Anxel Casal, centro de referencia regional de los ciclos formativos de la familia de servicios a la comunidad, en el módulo transversal de habilidades sociales, impartido a los futuros mediadores comunicativos y educadores infantiles.

La indagación pública (Pink, 2014), que implica la co-investigación de los participantes y que pretende ser accesible a “todos los públicos”, supone considerar “la participación como producción de formas de conocimiento arraigadas en un contexto y capaces, si es necesario, de ir más allá de los formatos textuales para abrirse a lo multisensorial, visual, e incluso a los formatos artísticos” (Macaya, 2017: 395). En este caso, la creación de diferentes contextos, tanto en el aula del primer ciclo de educación infantil, como en la mejora de las habilidades comunicativas de personas con dificultades sensoriales, se considera parte del proceso formativo de los ciclos superiores de los servicios a la comunidad; por ello, es importante que tanto la profesora como el alumnado se replanteen los roles de mediador y de docente para no caer en la reproducción sistemática de lo que, precisamente, se intenta evitar, ya que, tal y como señala García Ferrer (2018), para construir el futuro antes es necesario deconstruir el presente.

Las dimensiones que definen el objeto de estudio (Ruiz-Olabuenaga, 2012), en torno a las cuales se centran las técnicas de investigación empleadas, son las siguientes: 1) el espacio aula como referente educativo; 2) los roles

(horizontales y verticales) del profesorado y del alumnado; y 3) los cambios en la percepción del espacio.

Para conocer y profundizar en el análisis del relato simbólico de los participantes se utilizaron, de forma combinada, tres técnicas de investigación: el análisis de documentos gráficos, la observación participante y la entrevista.

Respecto al análisis documental, Tejo (2017) señala que la comparación de textos (gráficos, escritos, audiovisuales), en relación con los contextos de producción, nos ofrece una idea de la evolución del objeto de estudio. En cuanto a la observación participante, ésta nos permite comprender el objetivo de la investigación en el medio y en el tiempo en el que se produce, lo cual configura un método de acercamiento a la realidad pues “es el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar” (De Ketele y Postic, 1992: 41).

Guasch (1997: 7) señala que se trata de “un instrumento idóneo para recuperar el sentimiento en las ciencias sociales”, ya que supone ir más allá de la imagen externa e implica superar los sentidos para dar paso al sentimiento. Este aspecto es importante para investigar un contexto, ya que, “si como propone Weber la acción humana es radicalmente subjetiva, su comprensión sólo puede conseguirse subjetivamente” (Guasch, 1997: 11).

Por último, la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) facilita la fluidez en la conversación a la vez que permite controlar las dimensiones que definen el objeto de estudio; de este modo, ni se dispersan los discursos y quedan sin tratar los aspectos centrales de la investigación, ni se coartan las palabras que conducen al interlocutor de un hilo al otro. Encontrar este equilibrio entre estructura y diálogo no siempre es fácil de lograr, aunque es posible alcanzarlo a través de la conversación fluida en torno a un esquema que recuerde a los participantes el objetivo de la entrevista.

Las razones para investigar mediante la combinación de diferentes instrumentos metodológicos son las siguientes:

1. La investigación pluralista permite, según Alonso (2013), observar el objeto de estudio desde un ángulo de casi 360° y enriquecer las conclusiones derivadas del análisis.
2. La triangulación metodológica favorece que las epistemologías, las decisiones metodológicas y la lógica argumentativa sean entendibles, abiertas y visibles, y “podrán serlo, cuanto más plural y ecléctica resulte la investigación” (Alonso, 2013: 117).
3. La combinación de instrumentos de recogida de datos permite “escuchar la voz de la comunidad y acoger algunas de sus ideas y/o proyectos” (Errázquin, 2015: 96).
4. Según Alonso (2013: 117), “cruzar distintos tipos de evidencias” permite no sólo garantizar el criterio de fiabilidad, sino también realizar una lectura integral de la experiencia educativa, de modo que permita comprender la compleja red de significantes y significados derivados de la vivencia, tanto individual como colectiva.
5. Finalmente, la triangulación metodológica facilita la extrapolación flexible y activa de la experiencia de cada participante, de forma que éste alcance la comprensión artística, entendida por Lekue (2014: 417) como el acto de “reconocerse en cada momento y reconocer el sentido de las relaciones con el entorno”.

Al finalizar el curso, los documentos visuales obtenidos se organizaron y se entrevistó a la totalidad de los participantes. En el apartado de resultados y discusión se ofrece el relato derivado de las respuestas de la entrevista, así como el análisis de las imágenes obtenidas por la profesora y el alumnado, con el fin de valorar si se ha producido un cambio en las personas participantes respecto a la concepción educativa del espacio.

Material

En la asignatura de habilidades sociales impartida en el curso 2018-2019 se propuso como eje temático el papel educador del espacio en relación con los contenidos de la asignatura, los cuales están ligados a la gestión de las emociones, la interrelación grupal, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Dichos contenidos, pese a ocupar un lugar privilegiado en los principios educativos, al impartirse de forma cognitiva y (en el mejor de los casos) procedimental, es como si se negaran, ya que dan lugar a situaciones contradictorias entre los resultados de aprendizaje esperados y los medios previstos para lograrlos; lo anterior debido a que estas situaciones no permiten vivenciar los valores y las actitudes necesarios para trabajar los contenidos del “saber ser” (Nesta, 2018). Esto se debe a que en las propias reformas educativas dichos valores a menudo no están conectados con los ajustes en la metodología docente.

Para esta experiencia, la profesora del módulo realizó una propuesta performativa del aula denominada “espacios de (*okupación*) y lugares (del ser)”, con el propósito de provocar un contexto de reflexión acerca de cómo la disposición jerárquica u horizontal del espacio afecta a la vivencia de los aspectos actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y discutir por qué conviene revisarlas y conocer quiénes somos para no dejarnos vencer por el paradigma cultural dominante. Todos traemos encima un frasco de resistencia (Carvalho, 2018).

Así pues, se combinaron estructuras de sillas y pupitres dispuestos de forma vertical en el aula con estructuras funambulescas, circulares y abiertas en el espacio público, tal y como se aprecia en la narrativa visual que se adjunta en el capítulo de resultados.

Participantes

En esta propuesta participaron de forma activa 87 alumnas y 10 alumnos, con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años, de los

ciclos superiores de Formación Profesional de Mediación Comunicativa y de Educación Infantil, titulaciones que tienen como objetivo generar contextos de integración social para personas con dificultades de comunicación, lenguaje y habla, y diseñar, aplicar y evaluar proyectos educativos para el primer ciclo de educación infantil, respectivamente. Ambas profesiones, relacionadas con los roles del cuidado y la atención a personas, están feminizadas, aspecto que explica la alta frecuencia de alumnas matriculadas (Durán, 1999).

La docente que planteó la propuesta cuenta con experiencia artística en el ámbito de la educación, ya que desde el año 2008 hasta la actualidad ha empleado la *performance* como herramienta mediadora para trabajar los contenidos transversales. Este aspecto fue importante a la hora de coordinar la acción y llevar a cabo la propuesta.

De forma indirecta, el CIFP Anxel Casal se constituyó, a través del Departamento de Servicios a la Comunidad, en una plataforma accesible para el intercambio de experiencias con la comunidad y el entorno urbano, a través de la aprobación de acciones complementarias a la formación, enlazadas con este proyecto performativo.

Proceso artístico

Previo a este proyecto, la docente realizó satisfactoriamente cursos en los que se analizaba la comunicación desde el eje del Yo y el Otro, algunos de los cuales fueron admitidos como proyectos de innovación educativa del Ministerio de Educación y de la Universidad de Vigo, convocatorias 2014 y 2017, y cuyos resultados han sido publicados y/o aceptados para su próxima publicación en revistas académicas. Este bagaje experiencial le significó a la docente ser nombrada como la tercera mejor profesora de España en el ámbito de la formación profesional en el curso 2018-2019. Su propuesta al alumnado fue trabajar la interacción interpersonal en función de la organización del espacio, como si éste fuera un tercer

educador que pudiese influir en la relación entre el profesorado y el alumnado y, por ende, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Acaso y Nuere, 2005); como señalan, Villalobos y Ramírez (2018: 20), “el ejercicio del poder en tiempos de controles biométricos antepone dificultades de despliegue subjetivo de cada individuo”. Así pues, el objeto de estudio es el papel educativo del espacio en relación con el aprendizaje de los contenidos actitudinales y de gestión emocional ligados al “saber ser”.

Una vez establecido el objeto de estudio se planteó la propuesta al alumnado y al CIPP Anxel Casal con el fin de lograr un consenso que permitiera el desarrollo de la actividad.

Una vez conseguido éste, se optó por la *performance* como herramienta mediadora entre el espacio y los contenidos ligados a la comunicación, ya que “podemos definir *performance* como el acto vital de reiterar un saber a través de escenificación en un entorno privilegiado, que permita su entendimiento” (Moreno *et al.*, 2013: 450).

Dicha elección se realizó atendiendo a las siguientes características:

1. Existen precedentes exitosos en el CIPP Anxel Casal acerca del uso de la *performance* como herramienta para trabajar los contenidos actitudinales ligados “al saber ser”. Estos precedentes han sido publicados en revistas indizadas en bases de datos de reconocido prestigio: Martínez-Vérez *et al.* (2017); Martínez-Vérez *et al.* (2018); Martínez-Vérez y Albar (2019); Martínez-Vérez *et al.* (2021).
2. Se trata de una herramienta que no requiere el dominio de alguna destreza técnica, y que, por consiguiente, permite acercarse a personas con formación y sin ella (Albar y Martínez, 2011).
3. Permite la interacción grupal, tanto con el público que observa como entre los participantes (Acaso y Nuere, 2005).
4. El principal ingrediente de la *performance* es el cuerpo, como presencia del

Yo-Otro, en relación con un contexto real (a la vez que imaginado) (Rodríguez-Romero *et al.*, 2022).

5. No tiene carácter finalista, de manera que los procesos de simbolización y representación son lo realmente importante, aspecto que favorece su utilización como elemento mediador.
6. Genera aprendizaje y conocimiento horizontal, co-creado, vivido; se aprende desde la significación personal y grupal, al compartir una experiencia sin perder la perspectiva del medio social (Valenzuela, 2018); se procura no participar en acciones ligadas a procesos de gentrificación (Sánchez-Naudin y Vivas-Elias, 2018).
7. Favorece la libertad de expresión, al generar un clima de participación positivo donde los sentimientos y las emociones pueden decirse y representarse (Cortes, 2018).
8. El resultado final dependerá de las personas; no siempre es el mismo, ya que admite infinidad de interpretaciones en función de la subjetividad de cada sujeto.
9. En el entorno educativo, la *performance* no participa del mercado del arte, ya que está vinculada a la vivencia y al encuentro; es expresión pura (Pinochet y Güell, 2018).

Posteriormente, el alumnado eligió dos elementos que considerara representativos de los roles ligados a la escolarización en cualquiera de sus etapas, ya que su ocupación y uso está asociada a la presencia y/o ausencia del educando y permiten representar los tipos de organización del espacio: horizontal (deseada, propuesta en las leyes educativas, pero inexistente, LOE 2/2006, de 3 de mayo) y vertical (denostada, proscrita y, sin embargo, elegida mayoritariamente). Estos elementos simbólicos son los pupitres y las sillas. Es importante contar con la aceptación y participación del

alumnado en todas las partes del proceso educativo ya que, como señalan López *et al.* (2014: 207), “los estudiantes deben conocer los objetivos de las actividades, entender el porqué de una actividad o de un proyecto y gozar de un espacio personal en su creación”.

Tras elegir la *performance* como herramienta mediadora, y al contar con los elementos representativos y la aceptación de los participantes, las sesiones se adaptaron a la organización escolar con el fin de no alterar el ritmo y minimizar las dificultades.

En todas las sesiones, de acuerdo con el modelo de mediación artística, la profesora cumplió un papel de acompañante del proceso, nunca determinista ni directivo, y permitió que “cada participante hiciera su proceso de desarrollo y, así, pudiera expresar aquello que quería o necesitaba” (Moreno, 2015: 321).

Posteriormente, se estableció un itinerario de análisis del proceso y se definieron los resultados esperados en relación con el objeto de estudio, lo cual se relata en el siguiente apartado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se recogen los resultados relativos a cada una de las dimensiones anteriormente señaladas y se discuten en relación con las aportaciones de distintos autores.

Este abordaje, meticuloso y suave, de escuchar de uno en uno resulta importante no sólo para ahondar en la profundidad y en la riqueza del discurso de cada persona y sus matices sino, también, porque cuando hablamos de espacios hablamos de cómo el yo-cuerpo se sitúa en los mismos y de cómo esa situación de “*okupación*” o de “lugar”, proyecta el yo-sensible y genera climas propiciatorios y/o adversos para el aprendizaje del saber ser.

En este sentido, cuidar la proxémica es importante, no sólo en el ámbito artístico de la *performance* sino también en educación y, lo que es más importante, en la vida. Lograr sentirse bien en el lugar de trabajo, proporcionar

un entorno rico a las personas que nos acompañan, favorecer el símbolo como lazo que nos une a los lugares que habitamos y nos habitan, son cuestiones de especial relevancia social que acompañan el buen hacer profesional que las personas anhelamos proyectar y encontrar en el Otro. Así pues, las palabras de los actores y los aspectos significativos del lenguaje no verbal ligado al hábitat cotidiano, cobran vida propia y transforman intuiciones en certezas adquiridas a través de la mediación artística y el apoyo de las compañeras y compañeros.

El espacio aula como referente educativo La receta tradicional del espacio - aula

La mayoría del alumnado coincide en señalar que existe una receta icónica del espacio escolar que se aprende en la infancia y que permanece en “la retina del cerebro” como única posible; Lekue (2014) también señala este aspecto cuando refiere que el ambiente cotidiano no es fácil de ver y de observar, porque la costumbre lo hace pasar desapercibido. Así, un alumno explica cómo,

...pese a la expectativa de los primeros días, en los que nos preguntábamos “¿y hoy... qué pasará?”, la re-organización continua del espacio nos generaba inquietud, decíamos “¿qué quiere la profesora de nosotros?”, pero, poco a poco comprendimos que se trataba de un ejercicio de imaginación y de contraposición, un modo de incluirnos. Y comenzamos a pensar que, quizás, las filas de pupitres servían para recibir la trasmisión de los conceptos, pero que no favorecían el trabajo colaborativo, ni la relación grupal, ni la libertad de expresión.

De modo similar, Argüello *et al.* (2014: 411) señalan que “el problema central de los métodos educativos tradicionales es la pasividad que engendra en los alumnos”, por ello argumentan que el aula debe de ser “un espacio del universo real”, en lugar de un espacio de mera trasmisión de conceptos.

Figura 1. Aula inhabitada



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Tipos de agrupamiento

Respecto a las estructuras propuestas, la más agradecida resultó ser la circular y fuera del espacio escolar, especialmente en la playa “aunque hiciera malo... a mí me desintoxicaba” (1:1), “ya sólo el paseo merecía la pena y luego llegar y apropiarnos de la arena, hablar con las personas que paseaban junto a la orilla y sentarnos a compartir, me relajaba” (1:39). En este sentido, Lekue (2014: 96) advierte que “el espacio educativo puede acoger —o dificultar— los encuentros, la comunicación y los vínculos, así como la disposición de estructuras, objetos y actividades puede favorecer —o dificultar— la toma de decisiones, la resolución de problemas y el descubrimiento”.

Figura 2. Aula abierta al océano



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Los agrupamientos en equilibrio, las suspensiones de sillas y pupitres resultaron una provocación, tanto por la metáfora performativa del espacio educativo “funambulesca”, como por la dificultad técnica y la sensación de

protesta y crítica social [ya que] al colgar las sillas de la pared del instituto no sabíamos qué iba a pasar, ni si [se] iba a entender desde fuera, pero no nos importaba, para nosotros tenía sentido, suponía decir, “basta”, “hasta aquí” (1:7).

De este modo, se puede decir que, como refieren Argüello *et al.* (2014: 214), “el arte es la continuidad del juego iniciado en la niñez”, y ¿a quién no le gusta jugar alterando los usos sociales del espacio?

Rigidez del espacio

Respecto a la rigidez del aula, tal y como refieren Acaso y Nuere (2005), el alumnado coincidió en señalar que, desde afuera (la playa, el parque, el paseo) se observa mejor la predeterminación de la estructura del aula y los estamentos que representa

...el profesorado (mesa diferente, más grande, más alta, acceso a los materiales), el alumnado (en filas de pupitres iguales, como números), dándole la espalda al compañero de atrás, todo da a entender que el profesorado es quien

tiene el poder y que nosotros no tenemos voz. Se creen que con la elección de delegada-representante la educación ya es democrática, pero no es cierto (1:90).

De modo similar, Lekue (2014: 96) señala que

...es necesario construir espacios que incorporen la perspectiva del alumnado, de los docentes, apoderados y otros involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje [ya que], aunque no veamos el ambiente cotidiano —o no sea fácilmente observable— el entorno es el aspecto más visible hecho en la escuela.

El espacio y la libertad de expresión

El alumnado explicó en repetidas ocasiones que las estructuras se sentían bien representadas (sobre todo fuera del instituto), ya fuesen circulares, verticales o (especialmente)

...en equilibrios (casi) imposibles (1:5);

...éramos personas que pensaban y ejercían su derecho a la crítica (1:85);

...hablábamos con otras personas para explicarles lo que hacíamos y lo entendían. Nos sentíamos comprometidos y fuertes, valientes y libres (1:11);

...al final, sorprendíamos a la profesora. Antes de que llegara le preparábamos el espacio y nos gustaba ver su cara de emoción (1:23).

En este sentido, Martín y De-Juanas (2013: 263) señalan que “la utilización didáctica de las ideas de los alumnos constituye una herramienta importante para transformar el conocimiento del profesor” y añaden que, además, ayuda “a mantener a los profesores apartados del modelo transmisivo de enseñanza”.

Figura 3. La educación en equilibrio. Con - (vencer) al absurdo



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Una experiencia que resultó particularmente agradable fue trasladar los pupitres y las sillas a la playa de Las Lapas, cercana al instituto, y sumergirlos en el agua del mar.

La profesora siempre nos dice que “para educar, hay que mojarse, que un educador no se

puede quedar a medias y adoptar una postura de neutralidad”, y hay que reconocer que ¡vaya si lo hizo! Fue, sin duda, el mejor día (1:47).

En relación con este aspecto, Lekue (2014: 97) considera que generar “un cierto misterio y asombro puede contribuir a enriquecer el

entorno educativo” ya que, desde el paradigma transdisciplinar y complejo, se pretende que “las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y

social” (Cabrera y de la Herrán, 2015: 508) y, para ello, es necesario cambiar de raíz el enfoque metodológico hasta el punto de que impacte y permita establecer crítica y cambio.

Figura 4. Aula abierta, hallar el límite



Fuente: fotografía de Rosa María Ortega Ayala, 2019.

Roles (horizontales y verticales) del profesorado y del alumnado

La influencia del espacio en las relaciones

El alumnado coincidió en señalar que la estructura tradicional del espacio condiciona no sólo la forma de enseñar, de aprender y de evaluar sino, también, el estatus y los roles del profesorado y del alumnado: “estar sentados en filas, cada uno en una mesa, no ayuda a trabajar en grupo, ni a establecer relaciones de empatía (1:53)” aspecto que también refiere Ruiz (2010) al resaltar que, para generar un contexto enriquecedor, hay que ofrecer la oportunidad de que nuestros alumnos vivan la experiencia del “Otro”.

El espacio vertical en la interacción profesorado - alumnado

La mayor parte del alumnado entrevistado definió la organización tradicional del aula como “un púlpito que sitúa al profesor como

figura de poder, al privilegiar un discurso, el del docente (1:13)”; “se trata de una organización estricta, que da importancia al profesor como figura de autoridad (1:62)”. Y hablaron de un orden visual “estamentario, no democrático”, que dificulta el trabajo en equipo y la escucha activa:

...desde la fila de asiento vemos la espalda del compañero que está delante y la figura del profesor (1:30).

...luego nos dicen que tenemos que colaborar, pero en fila resulta bastante difícil, ya que, si habla el de atrás, tienes que retorcer el cuerpo para mirarle, aunque la verdad es que no solemos participar, la posición de las sillas no ayuda (1:43).

Argüello *et al.* (2014) consideran que estas situaciones engendran pasividad en los alumnos. En este sentido, el alumnado expresa, respecto al espacio y el estatus que sugiere, que:

...no realizamos un aprendizaje entre todos, sino que el profe enseña y nosotros aprendemos, el espacio limita, sólo es posible sentarse en fila y el profe delante, es el único que ve a toda la clase (I:15).

...hasta su mesa es más alta y más grande, es la única diferente del aula (I:25).

Este aspecto también lo considera Lekue (2014: 96) cuando señala que, por muy cotidiano que resulte, “el entorno y sus cualidades estéticas jamás serán neutras”.

Desde la perspectiva de los alumnos las relaciones de poder son percibidas de modo que “siempre llevan las de perder (I:6)”; lo que hace que “no nos manifestemos o lo hagamos poco” (I:7), puesto que “sé que si protesto estoy solo, porque enseguida el profesor va a buscar alianzas con los compañeros e incluso con los alumnos, es lo normal y lo tengo aprendido” (I:19); esta “normalidad” no favorece la búsqueda de “la verdad, sino el interés”, y dificulta “el descubrimiento de la pluralidad del mundo real”, en beneficio “de la razón, que siempre es idéntica a sí misma” (Ortega, 2013: 409).

Figura 5. Arquitectura de sillas



Fuente: fotografía de Jacobo González, 2018.

Relación profesora-alumnado

Respecto a la relación profesora-alumnado, la totalidad de las personas entrevistadas la describen, como “cercana” (I:1); “próxima” (I:12); “de contacto” (I:9); “me ha transmitido confianza” (I:86). Una alumna resalta que “la actitud de la profesora era diferente” (I:20); “que estaba comprometida con la asignatura y con nosotros: realmente, le importábamos” (I:20); y añade que “supuso un cambio de dinámica respecto a las clases de siempre” (I:20); “no es la típica clase en la que se expone lo que se va a dar, es más un diálogo” (I:50); “no sólo aprendemos contenidos, sino también modelos de conducta y otro tipo de habilidades como la expresión” (I:53). En este sentido, Errázuriz (2015: 97) refiere que “el ambiente de aprendizaje debe ser dinámico y ofrecer oportunidades para lo que Howard Gardner llama ‘inteligencias múltiples’”; y por su parte Ruiz (2010: 187), ya desde una perspectiva pedagógica más general, advierte que

...para que todos los miembros de una comunidad educativa participen en la construcción y el desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayude a poner en crisis los propios esquemas, ideas y valores.

Toma de conciencia del cambio de rol profesora - alumnado

Respecto a la toma de conciencia del cambio de rol profesora-alumnado, una alumna relata:

...un día, estábamos sentadas en círculo en la playa, la profesora escuchaba y mediaba, pero no se la distinguía del nosotros. Llegó un señor y nos preguntó qué hacíamos allí y que dónde estaba nuestra profesora. Le dijimos, “ahí”. Y se quedó sorprendido. Entonces comprendí que no sólo a nosotros se nos hacía diferente,

sino que lo era, y empecé a valorar aquellas salidas de una manera distinta (I:14).

En este sentido, Lekue (2014: 97) refiere que

...escuchar “la voz” de la comunidad, especialmente del alumnado, puede constituir no sólo un valioso ejercicio desde el punto de vista educativo, sino también una instancia enriquecedora para contribuir a establecer un diálogo más fluido, un mayor sentido de pertenencia e identidad entre los estudiantes y el entorno que habitan.

Moreno (2010: 2), por su parte, pone el acento en el papel que la experiencia artística juega en la aparición del pensamiento alternativo, al señalar que “facilita que la persona se posicione críticamente ante su realidad y se proyecte en el futuro de una forma más integrada”.

Incoherencias que (no) pasan desapercibidas

La mayor parte de los estudiantes apuntan que, en el espacio del aula se observa la incoherencia de los discursos que se dirigen al alumnado, pero sin implicar al docente:

...el profesorado nos insiste en la necesidad de cambiar la educación, pero no hacen nada por lograrlo (I:67);

...el sistema es siempre el mismo, apuntes, chapar y examen. Es una hipocresía (I:63);

...todos hablan de innovar, pero no predicán con el ejemplo, al final acabas creyendo que cambiar el orden establecido es una utopía, pero no es cierto, en esta asignatura lo logramos entre todos y no resultó imposible (I:70).

Estas incongruencias son también señaladas por Macaya (2017: 398), quien afirma: “no entiendo la gran incongruencia que existe en la Facultad de Educación de enseñar nuevas

maneras de aprender metodologías innovadoras de la misma manera que siempre se ha hecho y evaluando con unos procesos de examen muy monótonos”. Esta apreciación, sumada a las anteriores, debe provocar una reflexión en el cuerpo docente; además de renovar el discurso, es importante acompañarlo de una práctica que invite a la coherencia (Valera-Villegas, 2018).

Cambios en la percepción del espacio

Lo que parece (desde fuera)

y lo que es (desde dentro)

El alumnado participante coincide en señalar que,

...aunque no lo parezca, porque veníamos alegres a clase y la disciplina era muy relajada, hemos trabajado mucho (I:24);

...existen muchos prejuicios, parece que si te gusta venir a clase es porque no hay clase, y no es así (I:25).

La crítica externa les resultó especialmente molesta; así, una alumna refiere en tono de enfado

...nos decían que la profesora no impartía el temario, que jugaba y no se tomaba en serio las clases, pero no era así, trabajábamos los temas en nosotros mismos y no fue sencillo, ni para ella ni para nosotros. Ahora sé que sé, y siento una seguridad en mí misma que antes no tenía [ya que] al final, se acaba aprendiendo más (I:25).

Terrones (2013) señala que la *performance* permite expresar, a través de la práctica, los sentimientos que trascienden al individuo y que no caben en la palabra, en lugar de sólo memorizar los conceptos asociados a los mismos. De modo similar, otra estudiante indicó, en un tono más calmado y reflexivo, que

...en ocasiones nos decían que no aprendíamos más que a hacer “el payaso”, pero la realidad es que los círculos, las alteraciones de espacio, los ejercicios de escuchar y sentir han provocado en nosotros reflexiones profundas (I:14).

Terrones (2013) señala que el uso de la *performance* en educación permite discutir, analizar y experimentar los contenidos de la asignatura de un modo más real y personal, más vivo. En el mismo sentido, Macaya (2017: 398) refiere, a través de la voz de su alumnado, que “los mecanismos de aprendizaje y los procesos de pensamiento que hemos puesto en marcha han sido muchos más que los que hubiéramos iniciado ante una evaluación, digamos, tradicional” y, añade que “poder ser evaluado, dejando parte de lo que tú eres, no reduciéndolo a contenidos, es algo que se aprecia”.

Respecto a los roles de educador/a y de mediador/a los estudiantes señalaron que

...no éramos conscientes de lo importante que es adaptar el espacio para construir un lugar que favorezca la interacción (I:5);

...yo pensaba que lo importante era el hacer, pero ahora sé que una buena organización de los objetos y el silencio son también necesarios para que las emociones se sitúen y podamos trabajar (I:13);

...he comprendido (y creo que será importante algún día) qué tipo de educadora quiero ser y cuál no, ojalá me atreva a intentarlo (I:12).

Con relación a estos aspectos, Macaya (2017: 399) señala que “la educación debe tener la seriedad de la ciencia (siempre tenemos que ir a máximos), pero no puede olvidar a las personas, y como consecuencia, sus emociones”.

Figura 6. Alumno encaramado, la educación en equilibrio



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Propuesta del alumnado para la organización del espacio-aula

Al preguntar al alumnado cómo organizarían el espacio de trabajo, indicaron lo siguiente: respecto al dentro/fuera del aula:

...combinaría espacios exteriores e interiores (I:1);

...saldría más al barrio, no me quedaría dentro más que algunas veces (I:2);

...aprovecharía la playa, la naturaleza, para hacer silencio y para contemplar a través de los sentidos (I:37);

...creo que la playa, a primera hora de la mañana, si no llueve con fuerza, es el mejor lugar del mundo (I:14);

...caminaría y aprovecharía para hablar (1:9);

...dentro del aula, quitaría los pupitres y las filas, me gusta el círculo, la suavidad de fluir, como dice la profe (1:87);

...buscaría una plaza para trabajar en el suelo (1:91);

...intentaría trabajar con las asociaciones de vecinos, hacer clases conjuntas (1:14).

En cuanto a la forma de organizar la estructura, el alumnado coincide en señalar que, salvo para ver la pizarra y las diapositivas, la posición más favorable es el círculo:

...no sólo porque favorece la igualdad, sino porque ves a todo el mundo, sus gestos, sus ganas de hablar e interrumpir y acabas deseando participar, dar tu opinión (1:53).

En un círculo todos somos iguales, las personas que monopolizan al profe tienen que dejar espacio, y los que solemos callar, podemos meter baza y nos tienen que escuchar (1:14).

Así, Tejo (2017: 213) señala que “compartir tiempo, vida y experiencia alimenta un fuerte vínculo”.

En lo que se refiere a los pupitres, el alumnado señaló que

...son una barrera (1:1);

...si necesitamos escribir para tomar apuntes están bien, pero cuando no es así, molestan, ocupan el espacio, y si están en fila, entonces, ni nos vemos las caras (1:14);

...a mí me molestan, porque dicen que son nuestros, pero no es así, porque si lo fueran nos preguntarían (1:24).

Ortega (2013) señala que pensar que la felicidad, la razón o la moral están por encima o

al margen de la historia concreta de los individuos, de cada interpretación, “ha dado lugar a un discurso pedagógico sin tiempo ni espacio, a una pedagogía a-pática” (Ortega, 2013: 408).

Respecto a los ruidos propios del entorno escolar, la totalidad del alumnado rechaza especialmente el timbre que suena en el intercambio de clase y en la pausa del recreo:

...tiene un volumen muy alto, suena cada hora, pero las clases suelen durar dos, total que, si estás concentrado en una tarea, te desconcentra y si estás desconcentrado te aturde. Yo lo quitaría (1:82);

...somos personas adultas que se están preparando para educar, no estamos en una fábrica donde hay cambio de turno (1:23);

...no sólo es su tiempo, el de ellos (que nos mandan), sino también el nuestro y debe tenerse en cuenta (1:14).

La *performance* como herramienta mediadora en el aprendizaje vivencial de las emociones

En cuanto a la *performance*, resulta curioso que, salvo una alumna que practica artes escénicas, el alumnado desconocía el término,

...no sabíamos lo que era, y nos parecía un poco loco (1:2);

...el primer día que entré en el aula y vi a la profesora encima de una torre de pupitres, quieta, en silencio, me asusté. Era una situación incómoda, pero cuando empezamos a sentarnos por donde podíamos, y vi que ella sonreía, me sentí parte de una propuesta y la jugué (1:14).

¡Madre mía! Cuando empecé el curso no sabía quién era Esther Ferrer, y ahora es como si fuera mi madre (1:12);

...me encanta representar en grupo, pensar la idea, salir y hacerlo, me da igual lo que piensan, yo siento, yo comprendo y no estoy sola, es un proceso en grupo (1:53);

...me gusta que la profe no mire, sino que sea una más. Al verla me dan ganas de participar. Sé que, aunque no lo dice, para ella no es fácil. De mi parte, quiero que sepa que es importante (para mí, muy importante) (1:12).

En relación con esta cuestión, Touriñán (2016: 73) señala que es fundamental “utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su propio proyecto de vida personal”. Por su parte, Moreno (2015: 318) refiere que

...las actividades artísticas en un sentido amplio —entre las que se incluyen aquéllas en las que la expresión pasa por el cuerpo— constituyen una herramienta fundamental para el trabajo educativo, puesto que el individuo, dentro de su proceso de vulnerabilidad, puede utilizar su imaginación y plasmar lo que siente.

CONCLUSIONES

Dimensión 1: el espacio aula como referente educativo

La vivencia escolar imprime en la retina del alumnado y del profesorado una receta organizativa del espacio-aula hasta el punto de normalizar lo existente y valorar como “raro”, “diferente” o “difícil” otro tipo de propuesta. El pensamiento crítico respecto al espacio escolar es casi nulo.

Las estructuras circulares, no rígidas, y las propuestas performativas arriesgadas y/o provocativas resultaron ser las más deseadas por el alumnado y las que suscitaron un mayor grado de reflexión por su parte. Así mismo, prefieren el espacio exterior, comunitario y naturalista, especialmente la playa, para dialogar y proponer estructuras performativas

que les permitan ejercer el libre pensamiento y el compromiso crítico en medio abierto.

Dimensión 2: roles (horizontales y verticales) del profesorado y del alumnado

La estructura tradicional del espacio aula condiciona, según el alumnado, los roles que determinan las relaciones entre el profesorado y los estudiantes, y no favorece la empatía ni la participación. El alumnado considera que las filas de pupitres propician la división estamentaria del sistema educativo, al exaltar la figura de la profesora/profesor, y que dificultan la cooperación y el trabajo en equipo.

La propuesta didáctica relativa al juego del espacio, con las sillas y los pupitres, permitió establecer una relación más cercana entre el alumnado y la profesora, de mayor intercambio y empatía. Dicho cambio no fue inmediato; tardó en establecerse, fue procesual y se percibió cuando personas ajenas al proyecto lo advirtieron.

El alumnado considera que existe un “discurso ilustrado” respecto a la innovación educativa que “predican” los profesores, pero que no se ejerce y que afecta tanto al espacio como a los métodos educativos hasta el punto de parecer inalcanzable, hasta que se practica.

Dimensión 3: cambios en la percepción del espacio

Los estudiantes consideran que dentro del sistema educativo existen prejuicios hacia “las metodologías divergentes” (definidas como no eficaces, anecdóticas o poco serias), y “las formas de situarse y participar del alumnado” (que ha de sufrir tedio y malestar durante su aprendizaje). Por el contrario, afirmaron que, con esas metodologías, “aunque no lo parezca, se aprende más”.

Un aspecto importante respecto al aprendizaje construido a través de la experiencia es el cambio de visión del espacio, que pasó de resultar inadvertido a considerarse un elemento importante en los procesos educativos y de mediación. Respecto a la propuesta

espacial realizada por el alumnado, es importante señalar la combinación de espacios interiores y exteriores, así como la preferencia de las estructuras circulares, salvo para la trasmisión de conceptos. Consideran que los pupitres resultan útiles para tomar anotaciones pero que, en general, molestan, por lo que su presencia debería reducirse y simplificarse.

Finalmente, se considera novedosa la introducción de la *performance* en la formación profesional para trabajar aspectos transversales relacionados con la gestión emocional; de hecho, era casi desconocida para el alumnado, que consideró este acercamiento como una ampliación de su formación.

REFERENCIAS

- ACASO, María y Silvia Nuere (2005), "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, pp. 205-218.
- ALBAR, Javier y Annelis Martínez (2011), "Talleres de estampación no tóxica con niños y adolescentes discapacitados", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23, núm. especial, pp. 69-75. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36744
- ALONSO, María Amparo (2013), "A favor de la investigación plural en educación artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 25, núm. 1, pp. 111-119. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- ARGÜELLO, Andrés, Óscar Cabeza, Roberto Cardona, Martín Hernández y Dénix Rodríguez (2014), "Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum", *Revista Complutense de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 401-425. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40035
- CABRERA, Jessica y Agustín de la Herrán (2015), "Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 505-526. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- CARVALHO, Rivero (2018), "Processos de formação do capital cultural e resistência de professores-alunos na Amazônia Setentrional", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 22, núm. 79, pp. 57-69.
- CORTÉS, Luis Claudio (2018), "La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales", *Atenea*, núm. 518, pp. 57-73. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>
- DE KETELE, Jean-Marie y Marcel Postic (1992), *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea Ediciones.
- DURÁN Heras, M. Ángeles (1999), *Los costes invisibles de la enfermedad*, Madrid, Fundación BBV.
- ELLIOTT, John (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- ERRÁZURIZ, Luis H. (2015), "Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 27, núm. 1, pp. 81-100. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- FOLCH Dávila, Carmina, Txema Córdoba Jiménez y Dolors Ribalta Alcalde (2020), "La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, vol. 37, pp. 613-619. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- GARCÍA Ferrer, Borja (2018), "Contra el capitalismo absoluto: por una filosofía del futuro", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 23, núm. 80, pp. 43-65.
- GUASCH, Óscar (1997), *Observación participante*, Cuadernos Metodológicos del CIS, núm. 20, Madrid, CIS.
- KVALE, Steiner (2011), *La entrevista en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

Futuras líneas de investigación

Crear un instrumento cualitativo que permita registrar los resultados en el ámbito de la mediación artística y que permita obtener validez estadística.

Ampliar el foco de investigación mediante el trabajo en muestras amplias y representativas que permitan globalizar los resultados.

Generar un modelo didáctico que incluya la aplicación de herramientas mediadoras para trabajar los contenidos transversales basado en la expresión de las emociones.

- LATORRE, Antonio (2003), *La investigación-acción*, Barcelona, Graó.
- LEKUE, Pablo (2014), "Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 26, núm. 3, pp. 401-418. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (2006), *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, pp. 17158-17207, en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (consulta: 18 de septiembre de 2019).
- LÓPEZ, Inés, Juan Carlos San Pedro-Veledo y Carmen González de Mesa (2014), "La motivación en el área de expresión plástica", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 26, núm. 2, pp. 199-213. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265
- MACAYA, Albert (2017), "Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29, núm. 2, pp. 387-404. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.55105>
- MARTÍN, Rosa y Ángeles De-Juanas (2013), "La valoración de los maestros sobre la utilización didáctica de las ideas de los alumnos", *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 267-285. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42079
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria y Javier Albar (2019), "Tinta de mar: arte de acción en la formación profesional docente", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, núm. 87, pp. 137-150.
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria, Javier Abad-Molina y Dulima Hernández (2018), "Cuerpo de escritura: el lugar de la palabra", *Ate-nea*, núm. 517, pp. 89-103. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000100089>
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria, Javier Abad-Molina y José María Mesías Lema (2017), "Arquitecturas del pensamiento: el lugar del pensamiento", *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación para Inclusión Social*, vol. 12, pp. 109-123. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARTE.57565>
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria, María Dolores Vilas-Ares y Antonio Montero-Seoane (2021), "Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 3, núm. 33, pp. 837-858. DOI: <https://doi.org/10.5209/aris.70230>
- MORENO, Ascensión (2010), "La mediación artística, un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 2, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5221797>
- MORENO, Ascensión (2015), "Arte como herramienta social y educativa", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 315-329. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- MORENO, Ascensión, Sonia Usán, Carlos Criado y Alejandro Santaforentina (2013), "Transitando identidades. La mediación artística en el proceso de rehabilitación de personas con problemas de adicciones", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 26, núm. 2, pp. 445-454. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.40582
- NESTA, Fiorella Paola (2018), "Los derechos humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes. Encuentros", *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 8, pp. 71-94.
- ORTEGA, Pedro (2013), "La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 256, pp. 401-422.
- PINK, Sarah (2014), "Digital – Visual – Sensory – Design – Anthropology: Ethnography, imagination and intervention", *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 412-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022214542353>
- PINOCHET, Carla y Pedro Güell (2018), "Visitantes, audiencias, públicos. Apuntes para un estudio desde las prácticas culturales", *Ate-nea*, núm. 518, pp. 151-166. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000200151>
- RINCÓN, Oriana (2018), "Liberalismo y prácticas pedagógicas. Encuentros", *Revista de Ciencias Humanas. Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 8, pp. 51-69.
- RODRÍGUEZ-ROMERO, Mar, Pilar Casals Díaz, Paloma Soriano Pereda y Paula Tejjido Ríos (2022), "Revivir y celebrar: la experiencia de movilización comunitaria y arte participativo del Oasis Monte Alto", *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 15, núm. 1, pp. 63-80. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979887>
- RUIZ-OLABUENAGA, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SÁNCHEZ-NAUDIN, Jorge y Pep Vivas-Elias (2018), "La ciudad creativa y cultural como espacio de exclusión y segregación. Analizando La Placica Vintage de Zaragoza: materialidades, prácticas, narrativas y virtualidades", *Eure*, vol. 44, núm. 133, pp. 211-232. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0250-71612018000300211>
- SEGURA, Jesús y Toni Simó (2017), "Espacialidades desbordadas", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29, núm. 2, pp. 219-234. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.47854>

- TEJO, Carlos (2017), "Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29, núm. 2, pp. 203-217. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.47320>
- TERRONES, Álvaro (2013), "Usar en caso de *performance*. Estudio del proceso creativo en el arte de acción", *Efímera*, vol. 4, núm. 5, pp. 32-41.
- TOURINÁN, José Manuel (2016), "Educación artística: sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística'", *Educación XXI*, vol. 19, núm. 2, pp. 45-47. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxxi.16453>
- VALENZUELA, Claudia (2018), "Ética de la tierra y justicia ambiental. Reflexiones en torno a la responsabilidad del ser humano en el devenir actual desde un enfoque social y filosófico", *Atenea*, núm. 517, pp. 167-180. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000100167>
- VARELA-Villegas, Gabriela (2018), "Revueltas universitarias en Nuestra América. Giro decolonial. Encuentros", *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 7, pp. 11-26.
- VILLALOBOS, José Vicente y Reynier Israel Ramírez (2018), "El derecho a la autobiografía: dimensión ius-filosófica desde la perspectiva de H. Arendt y P. Ricoeur", *Opción*, vol. 34, núm. 18, pp. 20-50. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23930>

D O C U M E N T O S



CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech*

Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos

PREÁMBULO

1. Nosotros, los representantes de 142 Estados Miembros de la UNESCO, y representantes de las organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, agencias de las Naciones Unidas, organismos intergubernamentales, jóvenes y el sector privado, nos hemos reunido en Marrakech, Reino de Marruecos, y en línea, del 15 al 17 de junio de 2022, para participar en la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII). La conferencia tiene lugar durante una pandemia que ha afectado profundamente a los sistemas educativos de todo el mundo, incluido el aprendizaje y la educación de adultos (AEA).
2. Nos reunimos para hacer un balance de los importantes desafíos y progresos realizados en materia del AEA desde la CONFINTEA VI en 2009, y para establecer una hoja de ruta para el avance del AEA durante los próximos 12 años, hacia 2030 y más allá.
3. Recordamos los logros de la CONFINTEA VI incluido el reconocimiento, en el Marco de Acción de Belém (MAB) de 2009, del AEA como un elemento esencial del derecho a la educación, y la identificación de cinco áreas de acción para el AEA, que siguen siendo relevantes hoy en día: política; gobernanza;

financiación; participación; inclusión y equidad; y calidad. También destacamos el valor del Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés) de la UNESCO que, por mandato del MAB en 2009, ha supervisado periódicamente la evolución del AEA.

4. Con el apoyo de los datos del GRALE, reflexionamos sobre los principales esfuerzos mundiales en la promoción de AEA y del aprendizaje a lo largo de toda la vida desde 2009. Éstos incluyen el compromiso de la comunidad internacional con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un mayor reconocimiento por parte de la comunidad internacional sobre la necesidad de promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como lo ejemplifica el ODS 4 “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”, el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, la mejora del seguimiento mundial del AEA a través de los cinco GRALE, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés) y otras iniciativas, incluida la Alianza Mundial para la Alfabetización en el Marco del Aprendizaje a

* Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos se realizan cada 12 años, por iniciativa de la ONU, desde 1949; su objetivo es coordinar esfuerzos en materia de alfabetización y educación de adultos, así como establecer mecanismos para hacer un seguimiento del logro de los acuerdos. En esta ocasión incluimos el Marco de Acción de Marrakech, resultante de la séptima conferencia, que tuvo lugar del 15 al 17 de junio de 2022, por la importancia que el campo de la educación de personas adultas y el aprendizaje a lo largo de la vida tienen para el cumplimiento del derecho a la educación. Ver: *Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Marco de Acción de Marrakech*, Marrakech, UNESCO-UIL, 2022, en: <https://www UIL.unesco.org/es/septima-conferencia-internacional-de-educacion-adultos?hub=39>

lo Largo de Toda la Vida (GAL, por sus siglas en inglés) y las medidas adoptadas para la integración del AEA en la agenda y la arquitectura mundial de la educación. Por lo tanto, un enfoque basado en los derechos debe guiar la aplicación del Marco de Marrakech.

5. Subrayamos el impacto estructural a largo plazo de la pandemia de COVID-19 y sus efectos contrastantes sobre el AEA. La pandemia ha atraído una atención adicional sobre la necesidad de que los gobiernos y las comunidades desarrollen y apliquen estrategias para la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias y políticas de aprendizaje que apoyen a los jóvenes y a los adultos a hacerle frente a los efectos de esta crisis. También hacemos hincapié en la necesidad de crear estrategias tanto para el aprendizaje como para el mejoramiento de habilidades profesionales, fundamentales para satisfacer las necesidades cambiantes de las sociedades y del mundo del trabajo, provocadas especialmente por las transiciones ecológicas y digitales.
6. Recordamos la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 2015, y nos comprometemos a alcanzar los 17 ODS. Reconocemos que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental para los 17 objetivos y, como dimensión central del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el AEA es clave para su consecución. Reafirmamos especialmente nuestro compromiso con el ODS 4, mediante el cual los Estados Miembros se han comprometido a “garantizar una educación de calidad inclusiva y

equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas”. Recordamos la Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, adoptada en mayo de 2021, e invitamos a los estudiantes adultos a contribuir con el logro de sus 16 recomendaciones. También reconocemos el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, que afirma el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y subraya el poder transformador de la educación para construir un futuro sostenible.

7. Apoyamos firmemente el llamado de la Comisión para garantizar “la igualdad de género y los derechos de todos” en y a través del aprendizaje y la educación de adultos, reconociendo que las normas de género pueden afectar a la capacidad de los educandos para participar eficazmente en la educación. El aprendizaje y la educación de adultos que transforman las relaciones de género deben ser integrales, holísticas e intergeneracionales y reunir a los actores de la educación con sectores como la salud, la protección y la justicia.
8. Apoyamos la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (RALE, por sus siglas en inglés), adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 2015, incluyendo su definición de AEA¹ y la identificación de tres campos clave de aprendizaje: alfabetización y competencias básicas; educación continua y competencias profesionales; y educación liberal,

¹ “La educación de adultos es un componente esencial del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje que tienen por objeto garantizar que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Denota el conjunto de procesos de aprendizaje, formales, no formales e informales, mediante los cuales las personas consideradas como adultas por la sociedad en la que viven, desarrollan y enriquecen sus capacidades para vivir y trabajar, tanto en su propio interés como en el de sus comunidades,

popular y comunitaria y competencias ciudadanas.

9. Reafirmamos que el AEA es un componente clave del aprendizaje a lo largo de toda la vida,² señalando que las políticas y prácticas del AEA se aplican a una amplia gama de edades, niveles educativos, espacios y modalidades de aprendizaje, y reconociendo que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es el principal motor de una sociedad del aprendizaje en diferentes niveles, que involucra a individuos, familias, organizaciones, lugares de trabajo, barrios, ciudades y regiones.
10. Apoyamos firmemente que la educación, incluyendo el AEA, es un derecho humano fundamental, un compromiso que es crítico para entender y enmarcar la educación como un esfuerzo público y un bien común, como lo afirma la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.
11. También reconocemos las continuas, ricas y diversas contribuciones de la comunidad internacional de AEA, incluyendo a los actores gubernamentales y no gubernamentales, por su contribución a la organización de la CONFINTEA VII, así como a las conferencias preparatorias regionales y subregionales, cuyos documentos finales, junto con el MAB, el informe de revisión intermedia de la CONFINTEA VI de Suwon, el GRALE, el RALE y

el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*, de la UNESCO, han servido de base para este marco de acción.

12. En un momento en que las sociedades se ven amenazadas por el aumento del fanatismo y el extremismo violento, la creciente desconfianza en la ciencia y el aumento de las desigualdades dentro de los países y entre ellos, el AEA puede constituir una poderosa respuesta política para consolidar la cohesión social, mejorar el desarrollo de las competencias socioemocionales, asegurar la paz, fortalecer la democracia, mejorar el entendimiento cultural, eliminar todo tipo de discriminación y promover la convivencia pacífica y la ciudadanía activa y global.
13. Nos comprometemos a promover las recomendaciones de este Marco de Acción de Marrakech como parte integrante de la próxima Cumbre para la Transformación de la Educación en septiembre de 2022. Recordamos la importancia de este Marco, que servirá de documento de referencia para la Cumbre.

PRINCIPIOS Y ÁREAS PRIORITARIAS

14. Promover el AEA desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida: si bien se reconoce que las áreas prioritarias del Marco de Acción de Belém siguen siendo pertinentes, el ODS 4

organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos implican actividades y procesos sostenidos de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. Dado que los límites de la juventud y la edad adulta son cambiantes en la mayoría de las culturas, en este texto el término 'adulto' denota a todos aquellos que participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aunque no hayan alcanzado la edad legal de la madurez" (Recommendation on Adult Learning and Education, 2015, p. 6 - Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos).

² En esencia, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se basa en la integración del aprendizaje y la vida, abarcando actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, niñas y niños, mujeres y hombres) en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y a través de una variedad de modalidades (formal, no formal e informal) que, en conjunto, satisfacen una amplia gama de necesidades y demandas de aprendizaje. Los sistemas educativos que promueven el aprendizaje permanente adoptan un enfoque holístico y sectorial que implica a todos los subsectores y niveles para garantizar la oferta de oportunidades de aprendizaje para todas las personas. (Marco de Acción Educación 2030, UNESCO 2015, p. 30, nota a pie de página 5).

ofrece una oportunidad única para posicionar el AEA como un componente clave del aprendizaje a lo largo de toda la vida que contribuye al desarrollo sostenible y a la promesa de paz que reside en la constitución de la UNESCO.

15. Construir un nuevo contrato social: Inspirado en las conclusiones y propuestas de *Reimaginar juntos nuestros futuros*, el AEA desempeña un papel clave en la creación de respuestas humanistas basadas en los derechos humanos, las sociedades democráticas, los principios éticos, la movilización de la inteligencia colectiva y un diálogo abierto informado basado en el conocimiento interdisciplinario.
16. A pesar de los notables avances logrados en las últimas décadas, incluso en la alfabetización de las mujeres, muchos países siguen luchando por alcanzar niveles adecuados de alfabetización, incluida la digital, y por salvar la considerable brecha de género. En 2021, más de 770 millones de adultos carecían de conocimientos básicos de lectura y escritura, de los cuales tres de cada cinco eran mujeres (UIS). Los beneficios de la alfabetización para los individuos, las familias, las comunidades, las sociedades y el planeta están bien documentados, por lo que la alfabetización de adultos debe recibir suficiente atención política y apoyo financiero.
17. Liberar el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para la acción climática: el cambio climático representa una enorme amenaza para la humanidad y para otras especies. Nos impulsa a cuestionar los actuales modelos de producción y consumo, a inventar nuevas industrias y a aceptar la responsabilidad moral por las generaciones futuras, reconociendo que el cuidado del planeta debe convertirse en un imperativo mundial. Por lo tanto, la educación sobre el clima debe integrarse a los sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El AEA debe formar parte de esta transformación verde. Permite que los jóvenes y los adultos comprendan el problema, los sensibiliza y los dota de los conocimientos y de la capacidad de acción necesarios para adaptarse al cambio climático y contrarrestarlo, así como para desarrollar la resiliencia y la capacidad de transformación. El AEA puede desempeñar un papel importante en el empoderamiento de los ciudadanos adultos y mayores para que se conviertan en modelos para los niños y en agentes de cambio a nivel local, nacional y mundial. El aprendizaje comunitario y la educación para la ciudadanía son factores clave para el desarrollo sostenible, incluido el desarrollo rural, y para crear conciencia sobre el impacto del cambio climático. Además, las propias instituciones de AEA pueden actuar como modelos de transición verde en la sociedad mediante la ecologización de sus planes de estudio, instalaciones y gestión.
18. Promover la igualdad de acceso de todos los educandos, incluyendo a los adultos mayores, al aprendizaje en entornos digitales: la tecnología está introduciendo cambios importantes en las formas de aprender y enseñar a los adultos, así como en las competencias y habilidades necesarias. Se ha convertido en un poderoso facilitador y catalizador del aprendizaje individual. Aunque la tecnología puede ser un motor de progreso en la educación, también puede crear nuevas barreras que dificulten el aprendizaje social o colectivo, amplíen las brechas sociales existentes y creen otras nuevas. La igualdad de acceso de todos los educandos al aprendizaje en entornos digitales es

un requisito previo crucial para hacer frente a estos problemas. Esto tiene implicaciones en la forma en que los adultos se comprometen como miembros activos de la sociedad, y aumenta la importancia del pensamiento crítico, la comunicación, la empatía y las habilidades sociales cuando se navega por los entornos en línea para contrarrestar la desinformación. La creación de estrategias, políticas e instrumentos efectivos, la reducción de la brecha digital, aumentar el acceso, abordar las relaciones de poder en línea y prevenir el abuso de la tecnología son aspectos fundamentales para establecer el poder transformador y emancipador del AEA. Las pedagogías digitales efectivas también requieren nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje en formatos presencial, a distancia y mixtos.

19. Preparar a los adultos para el futuro del trabajo: los cambios demográficos, la cuarta revolución industrial, la globalización y el cambio climático están transformando profundamente la economía y el mercado laboral. Estas transformaciones tienen importantes repercusiones en la naturaleza del trabajo, la estructura del empleo, el contenido de los puestos de trabajo y las competencias y aptitudes necesarias. La transición lineal de la educación al trabajo, que fue el patrón dominante durante décadas, es cada vez menos relevante ya que, cada vez más, los adultos siguen trayectorias complejas a lo largo de su vida laboral. En este contexto, la tarea del AEA, a través de la responsabilidad compartida de las partes interesadas, es proporcionar, de manera flexible, la adquisición equitativa de los conocimientos, las competencias y las habilidades pertinentes a lo largo de la vida, incluyendo la orientación profesional y otros apoyos de aprendizaje

para el empleo, el trabajo decente, el desarrollo de la carrera y el emprendimiento. Las tendencias demográficas también indican que la esperanza de vida de las personas en todo el mundo sigue aumentando, lo que contribuye a la aparición de un mundo envejecido. Dado que, en un número cada vez mayor de países, una gran parte de la población no trabajará, es necesario adaptar la naturaleza del AEA, centrándose más en la preparación de los adultos mayores para las actividades posteriores al trabajo, incluso para facilitar su continua contribución significativa a las sociedades y para poner mayor énfasis en su bienestar y en el disfrute de todas las esferas de su vida. Además, la transformación de la economía que se requiere para lograr la neutralidad en materia de carbono y proteger el medio ambiente creará una necesidad urgente de volver a capacitar y mejorar las competencias de los adultos que ya están en el mercado laboral.

20. Crear una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida: el aprendizaje a lo largo de toda la vida será clave para abordar los retos a los que se enfrenta la humanidad, desde la crisis climática hasta el cambio tecnológico y demográfico, sin olvidar los que plantea la pandemia del COVID-19 y las desigualdades que ha exacerbado. Para lograrlo se necesita un enfoque holístico, que abarque todas las modalidades de AEA (formal, no formal e informal), y todos los sectores y campos, varios sitios de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje presencial, así como el aprendizaje en línea y mixto, y diversos grupos de educandos. Por lo tanto, es necesario crear un entorno de aprendizaje en el que la educación inclusiva y de calidad, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida para jóvenes y mayores, se

establezcan como un esfuerzo público que sirva, no sólo al mundo del trabajo, sino también al bienestar individual y al bien común.

RECOMENDACIONES DE ACCIÓN PARA UN AEA TRANSFORMADOR

Establecimiento de marcos y acuerdos de gobernanza

21. Reconociendo la necesidad de un contrato social renovado para la educación, invitamos a la UNESCO a iniciar las consultas a expertos pertinentes y el diálogo intergubernamental sobre las formas de fortalecer el marco de derechos humanos existente con respecto al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este proceso debería explorar las formas más apropiadas para hacer realidad la visión del derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuyo núcleo es el aprendizaje y la educación de adultos, creando así una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida adaptada a cada Estado Miembro.
22. Reconocemos el valor de las plataformas multisectoriales para apoyar la gobernanza del AEA con todos los actores relevantes y clave, incluyendo, en particular, a los ministerios, las organizaciones de la sociedad civil, la juventud, el sector privado, las universidades y los proveedores de AEA. También subrayamos la importancia del diálogo entre los trabajadores y los empleadores, y sus estructuras organizativas, que, en muchos países, contribuye a la gobernanza, en particular en lo que respecta al desarrollo profesional continuo.

Rediseño de los sistemas de AEA

23. Reconociendo la creciente diversidad de proveedores de AEA resultante de la aparición de complejos ecosistemas de

aprendizaje, reiteramos la necesidad de fortalecer el papel de los gobiernos en el establecimiento de mecanismos y regulaciones en la asignación de recursos financieros y humanos para apoyar las estructuras del AEA, y para regular, incentivar, estimular, coordinar y supervisar el AEA como un bien público y común dentro de una oferta educativa pública fortalecida.

24. Reconocemos la importancia de fortalecer el AEA a nivel local, como una dimensión estratégica para la planificación, el diseño y la implementación de programas de aprendizaje, y para apoyar y (co)financiar iniciativas de formación y aprendizaje, como los centros de aprendizaje comunitarios, para que cuenten con educadores de adultos calificados. Reconocemos la diversidad de los espacios de aprendizaje, como los de las instituciones de educación y formación técnica y profesional (EFTP) y de educación superior, bibliotecas, museos, lugares de trabajo, espacios públicos, instituciones artísticas y culturales, deporte y recreación, grupos de pares, familias y otros. Esto significa reforzar las capacidades institucionales para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos a nivel local, por ejemplo, fomentando el desarrollo de la ciudad del aprendizaje, así como promoviendo la participación de las partes interesadas locales, incluyendo a los educandos, los grupos comunitarios y las instituciones.
25. Además, en consonancia con nuestro compromiso de crear itinerarios de aprendizaje flexibles dentro de cada tipo de trabajo y entre ellos, subrayamos la importancia del reconocimiento de los aprendizajes previos, así como de la validación y acreditación de los aprendizajes no formales e informales, siempre que sea apropiado y pertinente,

para incluir a todos los sectores de la población, en particular los grupos desfavorecidos e infrarrepresentados, como las personas con discapacidad, en ecosistemas de aprendizaje abiertos y flexibles. En este sentido, también debería prestarse una atención específica a la inclusión de las comunidades indígenas en todos los procesos de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. El establecimiento de itinerarios de aprendizaje flexibles es clave para permitir la movilidad entre diferentes programas, niveles de estudio y sectores de empleo, y para que los alumnos puedan elegir sus trayectorias de aprendizaje en función de sus talentos e intereses, aprovechando la apertura de puentes entre subsectores educativos y el mercado laboral.

Garantizar la calidad del aprendizaje

26. Subrayamos el papel clave de los docentes y educadores, incluidos los tutores voluntarios y otros profesionales que participan en el aprendizaje y la educación de adultos. Nos comprometemos a aplicar políticas y estrategias para mejorar las competencias y profesionalizar y especializar a los educadores de adultos a través de la formación previa al empleo, el empleo y la formación continua —en asociación con universidades e institutos de investigación— y mejorando sus condiciones de trabajo, incluidos su salario, su estatus y su trayectoria de desarrollo profesional. Además, reconocemos que los marcos de competencias de AEA son instrumentos estratégicos para la profesionalización de los educadores y la mejora de sus calificaciones.
27. Haciendo hincapié en el papel crucial del aprendizaje presencial en el AEA, nos comprometemos a promover planes de estudio y materiales didácticos

pertinentes, no discriminatorios y que tengan en cuenta las cuestiones de género, que incorporarán campos de aprendizaje emergentes como la educación para la ciudadanía mundial, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la salud y el bienestar, las competencias socioemocionales, las competencias transversales y de pensamiento crítico y las habilidades digitales.

28. Para mejorar la calidad del AEA, destacamos la importancia de llevar a cabo investigaciones y evaluaciones para orientar las políticas y las prácticas con el fin de promover aún más la inclusión, la calidad y la pertinencia. Esto debe incluir una investigación participativa destinada a apoyar a los diseñadores de programas de AEA, a los docentes y a los participantes.

Aumento de la financiación

29. Nos comprometemos a aumentar la financiación pública y la movilización de recursos para el AEA y a evitar la regresión de las asignaciones presupuestarias existentes. Como componente del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el AEA debe financiarse mediante la contribución de una amplia diversidad de partes interesadas, varios ministerios, empleadores y otros actores privados, gobiernos locales y estudiantes. Estas fórmulas de financiación deben combinar los compromisos presupuestarios ordinarios con otras fuentes y mecanismos, incluida la financiación mixta, y medidas específicas para mujeres y estudiantes de grupos vulnerables o marginados. Estamos decididos a aumentar el gasto público en educación de adultos de acuerdo con los contextos de cada país, con el fin de alcanzar progresivamente los puntos de referencia internacionales de una

asignación de al menos el 4-6 por ciento del PIB y/o al menos el 15-20 por ciento del gasto público total en educación.³

30. Considerando el papel que desempeña la cooperación internacional para alcanzar un nivel adecuado de financiación para el AEA y teniendo en cuenta la contribución potencial del AEA para avanzar en los 17 ODS, pedimos que se amplíe el alcance de los mecanismos mundiales de financiamiento de la cooperación al desarrollo en materia de educación, para que también apoyen el AEA. En consonancia con los compromisos que asumimos para alcanzar el ODS 4, pedimos por tanto a los fondos mundiales existentes para la educación, concretamente a la Alianza Mundial para la Educación y a La Educación no Puede Esperar, que incluyan el AEA en las estrategias, las prioridades y el apoyo financiero que prestan a sus países asociados. Nos comprometemos a trabajar para cubrir el déficit de financiación para alcanzar las metas de alfabetización de adultos del ODS 4 y para integrar la formación de competencias mediante el cumplimiento de los compromisos existentes relacionados con la ayuda oficial al desarrollo (AOD), incluidos los compromisos de muchos países desarrollados para alcanzar la meta del 0.7 por ciento del producto nacional bruto (PNB) para la AOD a los países en desarrollo.⁴

Promover la inclusión

31. Nos comprometemos a situar la diversidad, incluida la diversidad lingüística, la inclusión, la accesibilidad y la equidad en el centro de nuestros esfuerzos, reconociéndolos como prioritarios para aumentar el acceso al AEA

de las personas marginadas o desfavorecidas, y los grupos y las comunidades sub-representadas y vulnerables. También es imperativo que los objetivos de equidad e inclusión tengan especialmente en cuenta las realidades de los pueblos indígenas y sus responsabilidades para con ellos. Este compromiso se deriva de la reafirmación de la educación como un derecho humano, que incluye el derecho a la participación como un factor de empoderamiento y de ciudadanía activa y mundial.

32. Nos comprometemos a aumentar significativamente la participación en el AEA, tanto en los programas no formales como en los formales, y alentamos a los países a establecer puntos de referencia ambiciosos para la participación de diversos grupos de educandos. Para incluir a las poblaciones vulnerables y a los adultos a los que actualmente no se llega, nos comprometemos a promover sistemas de divulgación y orientación para dar a conocer las oportunidades de aprendizaje, ampliar la participación y aumentar la motivación de los educandos.
33. Reafirmamos la importancia de implementar sistemas de información de AEA que sean fiables, válidos, transparentes y accesibles que tengan en cuenta perspectiva de género, que permitan el seguimiento de los avances en la participación y la retención de los educandos, con especial atención en las poblaciones desatendidas, así como facilitar el intercambio de conocimientos entre las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, el mundo académico, la sociedad civil y los Estados Miembros.

³ Estos compromisos ya fueron asumidos en el Foro Mundial celebrado en Incheon el 21 de mayo de 2015 y adoptados por 184 Estados Miembros de la UNESCO el 4 de noviembre de 2015 en París en una reunión de alto nivel.

⁴ Este compromiso ya fue asumido como parte del ODS 17, meta 17.2.

Ampliación de los ámbitos de aprendizaje

34. Reafirmamos la visión de la alfabetización como un continuo de aprendizaje y niveles de competencia como base para el aprendizaje y la educación de adultos. Nos comprometemos a redoblar considerablemente nuestros esfuerzos para aplicar las políticas correspondientes y cumplir las metas del ODS 4.6. Esto supone establecer políticas de alfabetización y estrategias de aplicación integrales, que tengan en cuenta las cuestiones de género y sean intersectoriales e inclusivas.
35. Reconocemos el lugar de trabajo como un sitio de aprendizaje importante. El establecimiento de una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida en el trabajo es importante para ayudar a los trabajadores a conseguir y mantener un trabajo decente, adaptarse a las nuevas necesidades laborales y lograr el desarrollo y la realización personal. También reconocemos que el aprendizaje en el lugar de trabajo debe contribuir a construir sociedades más inclusivas y justas. El AEA promueve la eficiencia, la productividad y el bienestar en el trabajo, y hacemos un llamado a los empleadores para que asuman la responsabilidad e inviertan en el AEA en el lugar de trabajo.
36. Reconociendo la urgencia y el carácter central de la acción climática para la sostenibilidad, nos comprometemos a promover la educación para el desarrollo sostenible y avanzar en la toma de conciencia sobre las causas y los efectos del cambio climático, a fin de que los jóvenes y adultos puedan comprender mejor las cuestiones urgentes del desarrollo sostenible y actuar como ciudadanos empoderados, adaptando sus pautas de consumo y su estilo de vida y participando activamente en los debates e iniciativas democráticos para proteger y preservar el medio ambiente.
37. Reconociendo el poderoso papel que desempeña la tecnología en el AEA, los Estados Miembros se comprometen a identificar formas de reducir la brecha digital y promover la alfabetización y las competencias digitales, así como a formular nuevas orientaciones para las alianzas de aprendizaje basándose en los instrumentos normativos de la UNESCO que enmarcan el acceso al conocimiento (la Recomendación sobre Recursos Educativos Abiertos de 2019 y la Recomendación sobre ciencia abierta de 2021), y el uso de la IA (la Recomendación sobre la ética en la IA de 2021) para el aprendizaje. Por lo tanto, junto con promover el aprendizaje mixto, que es un medio eficaz para llegar a las personas y comunidades marginadas que necesitan del AEA, también promoveremos los recursos educativos abiertos para el bien común y público, y abordaremos las preocupaciones sobre la equidad y la inclusión, la privacidad y la ética en relación con el uso de la tecnología para el aprendizaje.
38. Considerando el impacto de la pandemia de COVID-19, afirmamos la importancia del aprendizaje para el bienestar individual y la salud pública. Reconocemos la necesidad de fortalecer estas dimensiones en las políticas y programas de AEA a nivel nacional y local, aprovechando el impacto positivo del AEA en la salud, incluyendo a los adultos mayores. El aprendizaje para la salud y el bienestar subraya la importancia de conectar el ODS 3 y el ODS 4 y de integrar el AEA y la salud en las políticas y programas multisectoriales.
39. Destacamos además la importancia de la ciudadanía activa y mundial y de la alfabetización mediática e

informativa para hacer frente a los desafíos sociales y de desarrollo. Por lo tanto, alentamos las iniciativas para fortalecer la educación ciudadana para adultos con el fin de desarrollar las habilidades de los educandos para evaluar críticamente la información, tomar decisiones informadas, desarrollar su capacidad de acción y contribuir significativamente con sus comunidades locales y al debate público.

40. Nos comprometemos a utilizar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como hoja de ruta para el desarrollo de competencias transversales, reconociendo cómo esta agenda aporta cohesión y sinergia a los objetivos multifacéticos del AEA para los próximos años. La educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son mecanismos importantes para implementar el ODS 4 y también son prerrequisitos para la reducción de la pobreza (ODS 1), la salud y el bienestar (ODS 3), la igualdad de género (ODS 5), la reducción de las desigualdades (ODS 10), el empleo remunerado y los trabajos decentes (ODS 8), las ciudades inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles (ODS 11), las sociedades justas, pacíficas, inclusivas y libres de violencia (ODS 16) y la acción climática (ODS 13). Además, la educación de adultos forma parte del derecho a la educación y es crucial para la realización de todos los derechos humanos.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA LA PROMULGACIÓN Y EL MONITOREO

41. Al promulgar los compromisos contenidos en este Marco de Acción, y con el fin de continuamente intercambiar conocimientos y buenas prácticas, fomentar el aprendizaje entre pares y contribuir al desarrollo de la

capacidad institucional, y en un espíritu de solidaridad internacional, nos comprometemos a seguir apoyando y participando en iniciativas de cooperación internacional destinadas a mejorar el AEA y promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

42. Nos comprometemos a prestar especial atención a las siguientes categorías de Estados Miembros, que se enfrentan a desafíos particulares para lograr el ODS 4 y otros ODS:
 - Los Estados Miembros afectados por conflictos, teniendo en cuenta sus necesidades específicas en materia de participación en el AEA, incluyendo las de los refugiados y de las poblaciones desplazadas, y para el desarrollo de capacidades;
 - Los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo (PEID), teniendo en cuenta su vulnerabilidad estructural, exacerbada por el cambio climático;
 - Los Estados africanos, que se enfrentan a persistentes desafíos en materia de educación y ofrecen grandes oportunidades para el desarrollo futuro; y
 - Los Países Menos Adelantados (PMA), que siguen mereciendo una atención especial y un apoyo específico.
43. Invitamos a la UNESCO, como organismo principal de las Naciones Unidas para la educación, a que apoye la aplicación de este Marco de Acción en cooperación con los Estados Miembros, garantizando la revisión periódica de los progresos realizados.
44. Nos comprometemos a llevar adelante este Marco de Acción a través de mecanismos pertinentes a nivel mundial, regional, nacional, subnacional y local, aprovechando la arquitectura mundial del ODS 4, que incluye mecanismos y plataformas como el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación

de Adultos (GRALE), la Alianza Mundial para Monitorear el Aprendizaje (GAML, por sus siglas en inglés), la Alianza Mundial para la Alfabetización (GAL), el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEMR, por sus siglas en inglés), el Comité Directivo de Alto Nivel del ODS 4-Educación 2030, el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible, la labor de los socios internacionales, incluidas las organizaciones no gubernamentales, y el seguimiento a nivel nacional. Acogemos con satisfacción la creación del Instituto Africano del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, una iniciativa del Reino de Marruecos.

45. Siguiendo la tradición del GRALE, reiteramos la necesidad de contar con información fiable, válida, transparente y accesible, así como con sistemas de seguimiento que tengan en cuenta las cuestiones de género y que puedan producir datos relevantes y precisos desglosados para el seguimiento periódico de la promulgación de este Marco de Acción, y apoyar las plataformas digitales para facilitar el intercambio

de conocimientos y mejores prácticas entre los Estados Miembros y otros grupos clave del AEA.

46. Instamos a la UNESCO a coordinar, a través del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, un proceso de seguimiento a nivel mundial para informar periódicamente sobre los progresos realizados en materia de AEA, mediante instrumentos específicos, incluido un informe mundial, y una revisión intermedia de la CONFINTEA VII en 2028, para evaluar los progresos realizados.
47. También acogemos con satisfacción la propuesta del Reino de Marruecos de crear una comisión interministerial post-CONFINTEA VII, con el fin de apoyar la aplicación efectiva y participativa de las recomendaciones de este Marco.
48. Por lo tanto, adoptamos el Marco de Acción de Marrakech para guiarnos en el aprovechamiento del poder transformador del AEA dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida para un futuro socialmente cohesionado, satisfactorio, inclusivo y sostenible para todos.

R E S E Ñ A S



Entender el cómic

El arte invisible

Scott McCloud, Bilbao, Astiberri, 2016

Gregorio Hernández Zamora*

Durante muchos años participé como coordinador y coautor en los equipos encargados de reformar el currículo y los materiales educativos para la enseñanza del español en escuelas primarias y secundarias de México. El centro de nuestra atención fue, por supuesto, la enseñanza de la lengua oral y escrita, por lo que los materiales que diseñamos se centraron siempre en una concepción centrada en la lengua (y su representación escrita) como único y principal medio de expresión y comunicación.

Por eso, cuando supe que *tenía* que leer un cómic para una de mis clases del doctorado en educación, no pude evitar torcer la boca y preguntarme ¿a quién le podría importar en el medio educativo latinoamericano un libro o, mejor dicho, un cómic sobre los cómics, cuando precisamente muchos maestros y padres de familia se quejan de la “novicia” influencia de estos productos en los niños de nuestros países? ¿No es acaso la gran afición por este género de “literatura barata”, una de las causas de su deficiente formación como lectores?

Pues no. *Entender el cómic: el arte invisible* es un libro que, además de explicar en forma cautivante e incluso “mágica” las características de este género, aporta elementos para apoyar el cuestionamiento que en años recientes se ha hecho del concepto de alfabetización o lectoescritura, centrado aún en el lenguaje oral/escrito como forma privilegiada y casi única de expresión y comunicación.

Durante y después de la lectura de este cautivante libro, uno queda convencido de la riqueza y el poder expresivo del cómic, en donde el lenguaje verbal es sólo un elemento más de la comunicación. En este sentido, el libro de Scott McCloud puede resultar revelador y bastante útil para quienes en el medio educativo latinoamericano aún fruncen la nariz cuando escuchan hablar de historietas, o que aún consideran la escritura como el medio privilegiado que la escuela debe promover.

Entender el cómic no es un libro reciente. Se publicó originalmente en inglés en 1993, bajo el título *Understanding Comics: The invisible art*, y en 2016 en español, por editorial Astiberri. Sin embargo, sigue siendo casi desconocido en el medio educativo mexicano y latinoamericano, y considero que es un libro muy interesante y potencialmente útil

* Profesor-investigador de Educación, Comunicación y Diseño en la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley. CE: grehz@yahoo.com

(y divertido) para estudiantes y maestros de todos los niveles, así como para investigadores y público en general. En el mundo anglosajón, en cambio, este libro muy pronto se convirtió en la “biblia” de los historietistas y en un *hit* entre lectores diversos. Se trata de un libro “escrito” en forma de cómic en el que su autor explota los recursos de este género para explicar en forma inusualmente accesible (pudiéramos decir “didáctica”) qué son los cómics, cuándo surgieron, qué elementos componen su “vocabulario”, cómo funciona su “gramática”, y por qué cautivan tanto a sus lectores y lectoras.

A partir de una definición amplia pero sencilla del cómic (un arte secuencial en el que la simple yuxtaposición de dos o más imágenes en una secuencia espacial crea una historia), McCloud se pregunta ¿cuándo comenzaron los cómics? Al igual que otros lectores mi impulso natural fue pensar en principios de siglo XX o algo así; sin embargo, al dar vuelta a la página uno descubre con asombro ¡un códice azteca! Sí, la primera imagen de un cómic o arte secuencial que McCloud nos muestra es nada menos que un documento precolombino, lo que no dejará de resultar molesto o “sacrilego” para algunos historiadores, arqueólogos e incluso estudiosos de los sistemas de escritura. ¿Llamar “cómic” al Códice Mendocino, así como a otras “escrituras” de la Antigüedad? Pues sí, de acuerdo con la definición de McCloud, ese tipo de escrituras es justamente una colección de cómics, es decir, narraciones hechas con secuencias de “dibujos” yuxtapuestos, además de signos que representan palabras.

Posteriormente, McCloud emprende una disección aguda y profunda de la anatomía del cómic que nos lleva más allá de este género, al abordar aspectos generales de las artes visuales, así como los misterios de nuestra percepción del espacio, el tiempo y el movimiento. McCloud examina brillantemente no sólo los cómics, sino también la manera en que nos vemos a nosotros mismos, la forma en que la sociedad ve a los cómics, el lugar del cómic como arte y como medio de comunicación, y el acto mismo de lectura.

A lo largo de varios capítulos, el autor realiza una fascinante y divertida exposición del “vocabulario” (elementos gráficos) y la “gramática” (reglas de combinación) que constituyen el lenguaje del cómic. Por un lado, la casi infinita variedad de elementos tales como paneles, iconos, “líneas vivientes”, color y texturas que, en palabras de McCloud, no son sino formas de representar el “invisible reino de los sentidos y las emociones”. Y por el otro, la multiplicidad de secuencias y transiciones posibles entre dichos elementos. Tras esta exposición de las relaciones de significado entre dibujos, texto escrito y demás recursos gráficos, el lector comprende el misterio de esa fuerza expresiva que hacen de la historieta y los dibujos animados un objeto fascinante para niños y adultos.

Como un ejemplo de los recursos expresivos del cómic, McCloud utiliza un interesante dispositivo gráfico (un triángulo semiótico) que nos presenta el continuum de significado que va de la imagen realista (fotográfica) al dibujo abstracto o “caricatura”, y de las formas concretas

o icónicas a las no icónicas (texto). En este punto resalta la forma lúcida en que distingue la escritura del dibujo, pero sin contraponerlos, sino situándolos en una relación de continuidad con los otros sistemas de signos que interactúan en el cómic para expresar significado, en especial las palabras.

Particularmente notable es la secuencia gráfica con la que McCloud nos permite ver y entender el poder del dibujo caricaturesco, a diferencia del realista: entre más realista es un rostro, más diferente a sí mismo lo percibe el lector, y entre más “caricaturizado”, resulta más universal y produce una identificación e implicación más intensa del lector con los personajes y, por tanto, con la historia. Así, en forma sencilla pero contundente, el autor nos deja ver por qué las caricaturas japonesas y los dibujos animados de Disney “atrapan” tanto a niñas y niños.

Aunque el libro de McCloud parece estar dirigido a lectores asiduos de cómics y a artistas del cómic, sin duda puede ser de gran interés para educadores y especialistas en el campo de la alfabetización, la cultura escrita y la literacidad, pues aborda directa e indirectamente varios temas ligados a la teoría y práctica de la lengua escrita:

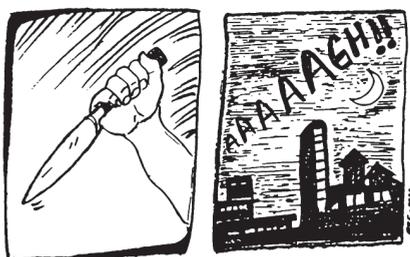
1. Sin proponérselo, McCloud desarrolla e ilustra una teoría de la lectura, bastante compatible con la desarrollada por reconocidos psicolingüistas (como Frank Smith), quienes han explicado la interacción entre información visual/no visual en el proceso de lectura. Por ejemplo, McCloud plantea que es en el espacio vacío entre dos paneles o recuadros donde reside uno de los “secretos” del arte secuencial: el espacio vacío que el lector “llena” con su imaginación, produciendo la sensación de acción, movimiento y tiempo.
2. Hoy en día se considera la necesidad de construir una pedagogía de la literacidad que incluya varios de los modos de representación (lingüístico, visual, auditivo, gestual, espacial) mediante los cuales circula la información en el mundo moderno. Carteles, anuncios, mensajes televisivos, programas de computación, páginas web e historietas, entre otros textos, se basan en una combinación de recursos expresivos entre los cuales la escritura es sólo uno más, y no siempre el fundamental. Permitir el acceso y promover el uso de esta diversidad de medios de expresión es uno de los temas cruciales para reconceptualizar la lectoescritura y concebirla ahora como literacidades o multi-literacidades. El libro de McCloud resulta una excelente herramienta para ampliar nuestra comprensión y conocimiento práctico en este sentido.
3. La necesidad de utilizar simultáneamente distintos sistemas de signos en la lectura o “escritura” de un cómic evoca inevitablemente a Vygotsky, autor cuyas ideas tienen gran influencia en las propuestas educativas actuales. Fue él quien señaló la importancia crucial del uso de herramientas simbólicas en el desarrollo

de las funciones psicológicas superiores; y es McCloud quien nos recuerda que el cómic es no sólo un medio de entretenimiento, sino un poderoso instrumento comunicativo de amplio uso en la actualidad, debido precisamente a la combinación de herramientas simbólicas en que se basa.

4. Según ciertos autores, tanto en la historia de la humanidad como en la historia individual de los niños que aprenden a leer y escribir, la evolución sigue un camino que empieza por los “dibujos” y termina en la escritura alfabética. Se dice entonces que tanto el hombre prehistórico, como el niño pequeño, utilizan dibujos o pictogramas “porque no saben escribir”. Sin embargo, McCloud nos muestra que el hombre moderno sigue utilizando dibujos, imágenes y cualquier clase de signos no alfabéticos para comunicarse, para contar historias, para expresar significado. Resulta paradójico, entonces, que precisamente la escuela desvalore o de plano anule la capacidad natural de los niños para comunicarse mediante el uso de recursos gráficos distintos a la escritura. McCloud dedica un capítulo precisamente a la reflexión sobre cómo esta capacidad creativa y expresiva de muchos niños y jóvenes es inevitablemente desmantelada al carecer de apoyo, orientación y valoración.
5. Durante y después de la lectura de este libro, yo mismo no pude evitar recordar títulos de revistas, libros y tiras cómicas en cuya lectura invertí muchas horas de mi infancia y que, sin duda, tuvieron gran influencia en mi formación como lector. Creo que el libro de McCloud propiciará la misma reacción y reflexión en otros lectores.

Veamos un capítulo específico que ejemplifica las maravillas que la persona lectora (“el lector” en la era patriarcal) encontrará en este libro. El capítulo 3, “Sangre en la calle”, presenta en forma magistral un concepto invisible para el común de la gente, pero imprescindible y poderosísimo para los creadores de comics (y cualquier narrativa visual): el espacio en blanco entre las viñetas o recuadros de un comic. Ese espacio es llenado por la mente de quien lee. Ejemplo:

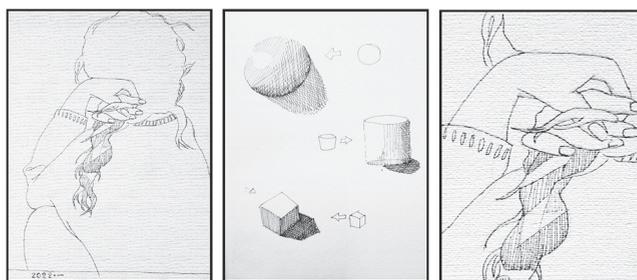
Ilustración 1. El espacio en blanco entre viñetas



Fuente: *Entender el cómic. El arte invisible*, 2016.

Uno supondría que el grito en la segunda viñeta es de la persona apuñalada por el cuchillo de la primera viñeta. Pero, objetivamente, no existe tal asesinato. Ni siquiera sabemos si ambas escenas ocurren en el mismo lugar y en el mismo tiempo (el mismo día a la misma hora, en la misma habitación). El homicidio ocurre solamente en el *gutter* (espacio en blanco entre viñetas) y, por supuesto, en la cabeza de quien lee. Ese acto de “llenar el hueco” tiene nombre técnico: clausura. Y la clausura es uno de los secretos del comic, sin el cual no habría emoción o ni siquiera avanzaría la historia, porque toda historia ocurre en el tiempo, y no hay tiempo en una página con dibujos. Es ese espacio vacío el que, al ser llenado (clausurado) por la persona lectora, crea la ilusión de tiempo y de acción. Bien, aquí no queda todo. Scott McCloud expone enseguida los seis distintos tipos de clausura que se usan en los cómics, y que increíblemente están muy ligados a distintas culturas: 1) momento-a-momento; 2) acción-a-acción; 3) tema-a-tema; 4) escena-a-escena; 5) aspecto-a-aspecto; y 6) *non-sequitur*. Estas formas de transición entre una viñeta y otra definen modos totalmente distintos de construir e interpretar una narrativa. Por ejemplo, en las culturas occidentales, especialmente la estadounidense, predomina la clausura 2, acción-a-acción, que crea historias (comics, películas, series) literalmente de mucha acción (rápida y furiosa, podría decirse), mientras que en las historias típicas de las culturas orientales (China, Rusia, Japón) predominan las clausuras 1, momento-a-momento, 5, aspecto-a-aspecto, e incluso la 6, *non-sequitur*, lo cual da como resultado historias lentas, donde parece que no pasa nada, donde sólo vemos el paso de una escena a otra (un jardín, luego unos ojos mirando al cielo, luego una piedra, etc.). La transición *non-sequitur*, en particular, término del latín que significa “no se sigue”, es también típica de la cultura mexicana, yo diría. Consiste en decir o mostrar una cosa, y enseguida pasar a otra que no tiene ninguna relación con la anterior (*non-sequitur* = no se sigue). Ejemplo:

Ilustración 2. Ejemplo de clausura 6: *non-sequitur*



Fuente: *Entender el cómic. El arte invisible*, 2016.

Como se puede ver, la secuencia *non-sequitur* es típica del discurso político e incluso del discurso escrito de muchos estudiantes, lo que no es extraño porque uno de los términos que el español mexicano le ha

aportado al diccionario de la Real Academia Española es el de *cantinflear*. Tenemos tan arraigado el cantinfleo que hasta lo consideramos un símbolo y patrimonio de la cultura nacional. Puede ser bonito y divertido en las películas de Cantinflas, pero no lo es en el discurso de nuestros gobernantes ni en la escritura de nuestros estudiantes. El libro *Entender el cómic* también para eso ayudará a los lectores: para visualizar la diferencia entre una secuencia coherente de ideas (verbales o visuales) y una secuencia incoherente e ilógica. “El arte invisible” consiste en capturar el interés y la emoción de quien lee. Que cada quien decida qué vía seguir para lograrlo.

En suma, *Entender el cómic: el arte invisible* podría ser visto como un libro dirigido a comunicadores, diseñadores, artistas visuales, ilustradores, autores y aficionados de los cómics. Pero es, en mi opinión, un material potencialmente valioso e interesante para un público mucho más amplio, incluyendo a las y los docentes encargados de la alfabetización inicial o terminal de nuestros niños y jóvenes, por lo que bien podría ser una lectura obligatoria para los profesionales de la educación. Si a pesar de todo lo dicho, los lectores y lectoras de esta reseña no consideran aún este libro como una fuente importante de información y reflexión sobre la cultura escrita, léanlo por el puro placer de leerlo.

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. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/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.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



iissue

