EDUCACIÓN

VOLUMEN XXX Nº 58 MARZO 2021

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**

FONDO
EDITORIAL
PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXX N° 58, MARZO 2021

Directora: Rosa Tafur Puente <rtafur@pucp.edu.pe>

Editor invitado para «Monográfico»: Álex Sánchez Huarcaya (Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente – GEDEP)

Consejo Editorial: María Inés Vásquez Clavera (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay), Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México), Juan Bosco Bernal (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Rosa María Hervas Avilés (Universidad de Murcia, España), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil), José Salazar Asencio (Universidad de la Frontera, Chile), Carmen Díaz Bazo (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Carmen Rosa Coloma Manrique, (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú).

Comité Científico: Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España), Domingo José Gallego Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Antoni Badia Garganté (Universitat Oberta de Catalunya, España), Catalina María Alonso García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Carles Monereo Font (Universidad Autónoma de Barcelona, España), María Alejandra Martínez Barrientos (Universidad Católica Boliviana «San Pablo», Bolivia), Hernán Medrano Rodríguez (Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, México), Miguel Júlio Teixeira Guerreiro Jerónimo (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal), Guadalupe Palmeros y Ávila (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México), Nicolasa Terreros Barrios (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Samuel Mendoça (Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil)

Misión: *Educación* es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que tiene como objetivo difundir la producción científica en educación a través de artículos originales e inéditos que dan cuenta de los resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; de ensayos de temas relacionados con educación y de reseñas bibliográficas. *Educación* constituye un espacio de intercambio de ideas y de difusión nacional e internacional sobre temas educativos entre académicos y público interesado, buscando contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Información a los colaboradores: *Educación* es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se publica desde 1992 en forma impresa, y a partir de 2009 también en forma electrónica. Las colaboraciones pueden estar referidas a: a) artículos que versen sobre resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; b) ensayos de temas relacionados con educación y c) reseñas bibliográficas. Los trabajos presentados a la revista *Educación* son sometidos a un proceso de arbitraje (*peer review*) doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales.

El contenido de los artículos publicados en *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Educación se registra en los siguientes catálogos y bases de datos: BASE, CLASE, Dialnet, Dimensions, DOAJ, Ebsco, ERIH PLUS, Gale Cengage Learning, Iresie, Journal TOCs, Latindex, LatinREV, SciELO, Qualis y WorldCat.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021
Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú
Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913
feditor@pucp.edu.pe www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403 (impreso) ISSN 2304-4322 (en línea)
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0866

EDUCACIÓN
Revista semestral

VOLUMEN XXX N° 58, MARZO 2021

Presentación. *Rosa Tafur Puente*, 5

Monográfico

«Gestión en educación: acciones durante la pandemia»

Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Tania Anaya Figueroa*, *Jorge Montalvo Castro*, *Adolfo Ignacio Calderón y Claudia Arispe Alburqueque*, 11

Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Constanza Cárdenas Alarcón*, *Sebastián Guerrero Lacoste y Daniel Johnson Mardones*, 34

Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil. *Juliano Pereira de Mello y Artur Renda Vitorino*, 59

A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. *André Pires*, 83

Artículos

La metodología de proyecto social en la educación superior: una oportunidad para armonizar el proyecto de vida con el proyecto de sociedad. *Sonia Brito Rodríguez*, *Lorena Basualto Porra y Luis Reyes Ochoa*, 107

Concepciones epistemológicas y práctica docente de los docentes de Historia en nivel medio superior: un estudio narrativo. *Karla Castillo Villapudua*, *Karla Ruiz Mendoza y Ma. Miramontes Arteaga*, 128

Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Almudena Cotán Fernández*, *Irene García-Lázaro y José Gallardo-López*, 147

Prácticas profesionalizantes en la Educación Técnica Superior. La experiencia del sector informática en la provincia argentina de Corrientes. *Ana D'andrea*, *María Buontempo y Federico Butti*, 169

Relación entre el estilo de liderazgo del director escolar y la motivación de los maestros y maestras de la generación *millennials. Melissa Hernández Colón*, 188

Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería. *Jorge Maluenda Albornoz*, *Marcela Varas Contreras y Diego Chacano Osses*, 206

Interdisciplinariedad en la formación universitaria del diseño gráfico: entre la teoría y la práctica. *Arodi Morales Holguín y Edgar González Bello*, 228

La disciplina violenta, y el desarrollo cognitivo y socioemocional en el infante de preescolar. *Daniela Pazos Polo y María Sánchez Trujillo*, 250

Reseña

Fernández, M. D., y Fernández, G. F. (coords.) (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos*. Madrid, España: Dykinson. *Juan Varela Tembra*, 273

Presentación

La emergencia sanitaria debido al COVID-19 ha trastocado la vida de millones de personas, sumiéndolas en el cumplimiento de una serie de medidas como el aislamiento o confinamiento preventivo y obligatorio, el distanciamiento social, y restricciones de movilidad tanto local como internacional, entre otras; todo lo cual ha generado consecuencias sociales y económicas asoladoras que, seguramente, continuarán limitando el progreso de muchos países por largo tiempo.

En este marco, la pandemia ha puesto en evidencia las características y realidades de los sistemas educativos, así como las grandes brechas existentes entre ellos, siendo un reto la atención a millones de estudiantes en el mundo. Atención que ha implicado el afronte de la continuidad del servicio educativo desde una modalidad de aprendizaje a distancia, mediante la construcción de estrategias que velen por el bienestar integral de los estudiantes y el empleo accidentado de diversos formatos y plataformas tecnológicas que han hecho frente a las limitaciones de conectividad.

Las adaptaciones realizadas en los procesos formativos han obligado a los gobiernos nacionales en conjunción con los gobiernos regionales, con los gobiernos locales y con las instituciones educativas, a «revisar ¨[…] procesos de organización y funcionamiento institucional» (Gairín y Mercader, 2020, p. 11), cuyos resultados, en muchas ocasiones, se han traducido en experiencias exitosas que denotan la capacidad de resiliencia de los involucrados. Sin embargo, es preciso reconocer las limitaciones que ha tenido el viraje a la educación remota; entre estas tenemos: la dependencia de la tecnología que cada día va en aumento y que acentúa nuevas brechas que dificultan el logro de los aprendizajes en los alumnos, la falta de acceso a internet de banda ancha, la limitada o carente infraestructura tecnológica escolar, y el poco desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes y de los estudiantes (Moreira y Zapata, 2021). En muchos países del mundo las limitaciones mencionadas son factores recurrentes, sobre todo en América Latina, donde

Educación XXX(58), marzo 2021, pp. 5-7 / ISSN 1019-9403
https://doi.org/10.18800/educacion.202101.000

todavía son inciertos los impactos que tendrán en el logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Por las razones expuestas es necesario promover el análisis de la educación ante la pandemia actual. Debido a ello realizamos el presente monográfico «Gestión en educación: acciones durante la pandemia».

Los artículos que lo integran aportan diversas reflexiones producto de investigaciones relacionadas con la gestión educativa y la emergencia sanitaria. El primer artículo: «Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas», de Tania Anaya Figueroa (Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas – Perú), Jorge Montalvo Castro (Universidad de Lima – Perú), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de Campinas – Brasil) y Claudia Arispe Alburqueque (Universidad Privada Norbert Wiener – Perú), aborda la educación básica rural en el Perú antes y durante la pandemia del COVID-19. Estudia los factores que acentúan las brechas digitales de las escuelas rurales en ese contexto, así como las políticas de inclusión existentes, y brinda recomendaciones para reducirlas. El segundo artículo, «Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19» de los autores Constanza Cárdenas Alarcón (Universidad de Santiago de Chile), Sebastián Guerrero Lacoste (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile) y Daniel Johnson Mardones (Universidad de Chile), tiene como objetivo principal describir el proceso de construcción curricular participativa de los trabajadores de una escuela financiada por el estado y administrada por una fundación privada sin fines de lucro (subvención compartida) de una comuna de Santiago de Chile, en el marco de la pandemia COVID-19. El tercer artículo «Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil», de los autores Juliano Pereira de Mello y Artur Renda Vitorino (Pontificia Universidad Católica de Campinas (SP) – Brasil), problematiza los impactos de la pandemia debido al Covid 19 en la escuela primaria de la Red de Educación Municipal de Campinas (RMEC), comparando dos escuelas con relación al desarrollo de las actividades no presenciales ofrecidas a la luz de la legislación educativa vigente, con un enfoque complejo y sistémico. El cuarto artículo «A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais», escrito por André Pires (Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Brasil), discute los efectos de la pandemia producida por la COVID-19 en la educación superior brasileña en 2020, así como la adopción de la educación remota, utilizando tecnologías de comunicación

virtual. Se enumeran tres desafíos para el regreso a las clases presenciales disminuyendo las desigualdades educativas. Completando la edición, se presentan ocho resultados de investigaciones en la sección artículos y la recensión de un libro en la sección reseñas.

Esperamos que la revista aporte al debate actual sobre la educación dentro del marco de la emergencia sanitaria e invite a los lectores a conocer y reflexionar sobre temas educativos.

Rosa Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú

Referencias bibliográficas

Gairín, J. y Mercader, C. (coords.) (2020). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Barcelona: EDO-SERVEIS - Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/236704

Moreira, A. y Zapata, M. (2021). Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea, como consecuencia del COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED), 21*(65). Recuperado de https://revistas.um.es/red/issue/view/19061

Monográfico

Gestión en educación: acciones durante la pandemia

Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas*

TANIA ANAYA FIGUEROA**
Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas – Perú

JORGE MONTALVO CASTRO***
Universidad de Lima – Perú

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN****
Pontificia Universidad Católica de Campinas – Brasil

CLAUDIA ARISPE ALBURQUEQUE*****
Universidad Privada Norbert Wiener – Perú

Recibido el 05-01-21; evaluado el 10-02-21;
aceptado el 20-02-21

---

* Este artículo es resultado del curso «Redacción de artículos científicos» realizado por la Escuela de Posgrado de la Universidad Norbert Wiener con apoyo de la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, el cual fue conducido por el doctor Adolfo Ignacio Calderón, profesor principal de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil), en la condición de profesor visitante. La primera autora expresa especial agradecimiento a la doctora Patricia Medina Zuta, responsable por el curso «Problemática Educativa Nacional» en el Doctorado en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola, el cual sirvió de inspiración para la temática desarrollada en este artículo.
** Magíster en Gestión Pública por la Universidad César Vallejo, con estudios de doctorado en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM, estudiante del doctorado en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola. Profesora de la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas de Lima. Correo electrónico: hutanafa@hotmail.com. https://orcid.org/0000-0002-5981-918X
*** Máster en Tecnologías Integradas y Sociedad del Conocimiento por la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED (España). Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Lima. Miembro del grupo de investigación en Comunicación y Educación del Instituto de Investigación Científica-IDIC de la Universidad de Lima. Correo electrónico: jmontalv@ulima.edu.pe. https://orcid.org/0000-0001-6404-7981
**** Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (Brasil), con posdoctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Coímbra (Portugal). Profesor principal del Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil). Investigador de Productividad Científica del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Brasil. Correo electrónico: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br. https://orcid.org/0000-0001-6534-2819
***** Doctora en Salud Pública por la Universidad Nacional Federico Villarreal – Perú. Es coordinadora de los programas de Doctorado en Salud y la Maestría de Gestión en Salud de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener. Correo electrónico: claudia.arispe@uwiener.edu.pe. https://orcid.org/0000-0003-0792-4655

Resumen

Se estudian los factores que acentúan las brechas digitales de las escuelas rurales en el Perú en el contexto de la pandemia del COVID-19. De esa forma, se aborda la educación básica rural antes y durante la pandemia, factores que acentúan las brechas digitales, políticas de inclusión existentes y diversas recomendaciones para reducirlas. Es un estudio cualitativo, analítico-descriptivo, con elementos comparativos entre lo urbano y lo rural, específicamente la región andina del Perú. Las brechas digitales se acentúan por factores de conectividad, dispositivos, apropiación de la tecnología, inadecuada formación docente, entre otros. El estudio evidencia la necesidad de potencializar el binomio conectividad y formación docente para el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información y para el diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: educación rural, COVID- 19, brecha digital, Programa Aprendo en Casa, escuelas rurales.

Rural schools in Peru: factors that accentuate the digital gaps in times of pandemic (COVID-19) and recommendations to reduce them

Abstract

This study points out factors that deepen the digital gaps in rural schools in Peru in the context of the COVID-19 pandemic. Thus, basic rural education is addressed before and during the pandemic a few factors that intensify the digital gaps, existing inclusion policies and several recommendations to reduce them. It is a qualitative, analytical-descriptive study, with comparative elements between urban and rural, specifically in the Andean region of Peru. Some factors accentuate the digital gaps, such as connectivity, devices, appropriation of technology, and inadequate teacher training, among others. The study highlights the need to enhance the binomial connectivity and teacher training for the use of communication and information technologies and for intercultural dialogue in the learning processes.

Keywords: rural education, COVID-19, digital divide, Learning at Home Program, rural schools.

Escolas rurais no Peru: fatores que acentuam as brechas digitais em tempos de pandemia (COVID-19) e recomendações para reduzi-las

Resumo

Estudam-se os fatores que acentuam as brechas digitais nas escolas rurais no Peru no contexto da pandemia do COVID-19. Dessa forma, se aborda a educação básica rural antes e durante a pandemia, fatores que acentuam as brechas digitais, políticas públicas existentes e diversas recomendações para reduzi-las. É um estudo qualitativo, analítico-descritivo, com elementos comparativos entre o urbano e o rural, especificamente a região andina do Peru. As brechas digitais se acentuam por

fatores como conectividade, dispositivos, apropriação da tecnologia, e inadequada formação docente, entre outros. O estudo evidencia a necessidade de potencializar o binômio conectividade y formação docente para o uso das tecnologias da comunicação e da informação e para o diálogo intercultural nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: educação rural, COVID- 19, brecha digital, Programa Aprendo em Casa, escolas rurais.

1. Introducción

A causa de la pandemia por el COVID-19, el Estado peruano dispuso una serie de medidas de emergencia sanitaria, entre ellas el aislamiento social (El Peruano, 2020). En este contexto, a partir de la segunda quincena de marzo de 2020, las escuelas cerraron sus puertas y se dio paso a una educación virtual frente a la suspensión de las clases presenciales, hecho que posibilitó la creación del programa Aprendo en Casa (Ministerio de Educación [Minedu], 2020a) para que la educación básica se desarrolle en la modalidad remota, transmitiéndose en franjas educativas a través de la radio, televisión, plataformas web y redes sociales. Su implementación ha puesto en evidencia la problemática de las escuelas rurales, localizadas en la región de los andes peruanos, referida a una conectividad inadecuada (Prado, 2020), hecho que compromete el aprendizaje de los alumnos, en un contexto en el cual las plataformas digitales dejaron de ser un soporte o auxilio complementario, para convertirse en el principal medio de aprendizaje. Existen dificultades relacionadas con los dispositivos electrónicos, la energía eléctrica, el acceso a medios convencionales (televisión - radio), las condiciones mínimas en el hogar para un proceso de aprendizaje eficaz y la formación de profesores en el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC), y el diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje.

Esas dificultades, propias de este siglo, han acentuado las brechas históricamente existentes entre estudiantes del mundo andino y estudiantes que viven en las ciudades, las cuales se extienden desde la época de la Colonia, siglo XVI, cuando primaba una cultura de privilegio económico, político y social, y el indio pasó a trabajar para los españoles en sus propias tierras, sufriendo marginación y humillación (Gaudin y Pareyón, 2020). Este sistema se mantuvo después de la independencia, durante los siglos XIX y XX, cuando el campesino pasó a ser mano de obra de los grandes hacendados y terratenientes a lo largo y ancho de del Perú (Largo, 2016; Méndez, 2010).

Dentro de esta realidad, fueron los habitantes de la región andina los que más sufrieron las privaciones y carencias; una situación visibilizada por intelectuales y políticos como Gonzales Prada (Largo, 2016) y José Carlos Mariátegui (Ferrari, 1984), quienes se preocuparon por la problemática del indio. También, desde el ámbito educativo, surgieron propuestas como la de José María Arguedas (Ortiz, 2014), en las que se revaloraba al poblador rural con sus manifestaciones culturales, su propia lengua, el vínculo con la naturaleza y una educación que partía desde el fortalecimiento de su identidad. De acuerdo con Gonzáles (2011), esta propuesta fue complementada por José Antonio Encinas y el proyecto de escuela nueva acorde a la realidad rural, a la que se sumaron Germán Caro Ríos y Walter Peñaloza. La situación en el mundo rural empezó a cambiar después de muchas luchas; sin embargo, las inequidades han continuado a través del tiempo en aspectos como el acceso a los servicios básicos de agua, luz, educación, salud, entre otros.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Cepal (2020a), en América Latina, el 90% de los hogares del sector rural no tienen acceso a internet y, de ellos, el grupo etario que tiene menos conectividad son los niños de cinco a doce años; asimismo, la velocidad de conexión es tan baja que limita o no permite la educación remota. Ante esta problemática, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿cómo era la escuela rural en el Perú antes de la pandemia?, ¿cómo es la escuela rural en el Perú durante de la pandemia?, ¿cuáles son los factores que acentúan las brechas digitales en la escuela rural?, ¿qué políticas públicas y recomendaciones existen para reducir las brechas digitales en la escuela rural?

Frente a lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo estudiar los factores que acentúan las brechas digitales en las escuelas rurales en el Perú en el contexto de la pandemia del COVID-19, por lo tanto, analiza la educación básica rural antes y durante la pandemia, factores que acentúan las brechas digitales, políticas públicas existentes y diversas recomendaciones para reducirlas.

2. Marco teórico

Conceptualmente, la brecha digital es entendida en este estudio como la desigualdad del acceso a internet y a las tecnologías de la información, infraestructura educativa hoy considerada imprescindible para la educación virtual y para garantizar el derecho al aprendizaje, originada por la inequidad social que ha existido desde siglos atrás generando que la escuela rural tenga un conjunto

de problemas no resueltos que se agravaron con la llegada de la pandemia del COVID-19.

Las investigaciones sobre las brechas digitales emergen como campo de estudio, en la última década, ganando paulatina visibilidad en importantes y selectivas bases de datos como Scielo (Scientific Electronic Library Online). Por medio del estudio de las brechas digitales se analizan las diferencias de accesibilidad y conectividad a internet que generan desigualdad de oportunidades de desarrollo en la población rural, lo cual está relacionado con la combinación de factores socioeconómicos y tecnológicos (Flores, Hernández y Garay, 2020). En ese campo de estudios se abordan múltiples aspectos de las brechas digitales, tales como las diferencias entre áreas urbanas y rurales o regiones más o menos desarrolladas, problemas de inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, diferencias de accesibilidad digital entre emprendimientos empresariales y brechas de género en la educación (Mendoza y Caldera, 2014; Souza, Siquiera y Reinhard, 2017; Jiménez y Fernández, 2016).

Este artículo se suma a la literatura científica hispanoamericana, específicamente a la que informa sobre las escuelas rurales, que consensualmente viene defendiendo la «imprescindible» incorporación de las TIC en los procesos educativos de las escuelas rurales «ya que el bienestar y desarrollo social están en juego» (Gilberto, Jurado y Romero, 2014, p. 115), una vez que «se asume que la falta o deficiencia de conocimiento es responsable del retraso por alcanzar el desarrollo, no solo de los individuos sino de la sociedad en general» (Andrade y Campo, 2008, p. 229, citados por Gilberto Hernández, Jurado y Romero, 2014, p. 115). En este sentido, también se abraza el consenso existente en la literatura científica hispanoamericana, en torno del «reconocimiento de que las TIC por sí mismas no mejoran los procesos educativos (Gilberto, Jurado y Romero, 2014, p.115), hecho que también exige otros frentes de actuación, en el ámbito de las políticas educacionales que alcancen el cotidiano escolar, para reducir las brechas digitales.

Los autores del presente artículo están convencidos de que a pesar de que la literatura científica revela la insuficiente producción investigativa en el ámbito académico de Hispanoamérica sobre las TIC en las escuelas y zonas rurales (Gilberto, Jurado y Romero, 2014), la expansión del COVID-19 y la amenaza a la garantía del derecho al aprendizaje de niños y jóvenes en edad escolar exigen esfuerzos redoblados de las diversas comunidades epistémicas para producir conocimiento científico con el intento de descifrar los enigmas impuestos por la pandemia a escala planetaria.

Todavía son reducidos los trabajos académicos generados en el Perú en el contexto del COVID- 19 sobre las brechas digitales en el campo educativo, hecho que justifica la relevancia de este artículo. Entre los principales trabajos tenemos el estudio de Flores, Hernández y Garay (2020), quienes plantean que se deben generar políticas y medidas económicas para revertir la brecha digital y superar la situación de menor calidad competitiva de los niños y jóvenes. A nivel de Latinoamérica, el trabajo de Nina y Frederico (2020) plantea que la pandemia ha sido un gran desafío para todas las actividades vinculadas a servicios culturales; es así como, en São Paulo, la atención de las bibliotecas ha pasado a ser trabajada mediante redes sociales con gran contenido audiovisual, como cuentacuentos y lectura mediadora. Una investigación en Argentina, Brasil y México aborda los derechos digitales el acceso, la privacidad y la libertad de expresión; y cómo la sociedad civil ha contribuido con la educación remota brindando redes comunitarias de internet (Bizberge y Segura, 2020).

3. Metodología

Este artículo es resultado de una investigación de tipo cualitativo, analítico-descriptivo, esencialmente exploratoria frente a una pandemia que, al alterar nuestros hábitos y comportamientos, presenta múltiples interrogantes que desafían a los investigadores de las más diversas áreas del conocimiento. Incluye elementos comparativos entre la realidad de las escuelas urbanas y las escuelas rurales, específicamente de la región de los andes peruanos, con el objetivo de identificar los factores que acentúan las brechas digitales. Los datos recolectados son secundarios, obtenidos por medio de investigación bibliográfica-documental en diferentes fuentes: a) bibliografía referida a la historia de la educación rural, b) artículos científicos contemporáneos presentes principalmente en la base Scielo, sobre las TIC en las escuelas y zonas rurales, brechas digitales en la educación rural y estudios sobre COVID e implicaciones en el área educativa, c) documentos normativos emitidos por organismos internacionales, c) legislaciones y normas oficiales del Ministerio de Educación del Perú, d) estudios producidos por centros de investigación, e) artículos y reportes periodísticos; en estos últimos se ha podido recoger información sobre cómo se viene realizando el programa Aprendo en Casa, especialmente en las escuelas rurales.

Los datos recolectados fueron sistematizados en cuatro tópicos lógicamente concatenados: la educación básica rural antes y durante la pandemia, factores que acentúan las brechas digitales, políticas de inclusión existentes y diversas recomendaciones para reducirlas.

En términos epistemológicos, los datos fueron interpretados a la luz de la concepción de que la reducción de las brechas digitales en el campo educativo se centran en comprender la inclusión educativa como proceso que visa la garantía del derecho al aprendizaje, teniendo como meta que todos los niños y jóvenes, independientemente de su condición social, alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por los sistemas educativos nacionales bajo el principio de la equidad escolar, mensurados por los sistemas de evaluación a gran escala (Calderón y Borges, 2020). Esta perspectiva se fundamenta en importantes tesis formuladas, bajo la perspectiva de la garantía del derecho al aprendizaje a lo largo de la vida, en diversos acuerdos internacionales desde la proclamación «Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje», en Jomtien, Tailandia, en 1990 citado en (Calderón Borges, 2020, p. 43). Los esfuerzos por reducir las brechas digitales, en lo que se refiere a las TIC en la educación básica rural, se insertan también en los desafíos impuestos por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), proclamados por la Organización de Naciones Unidas (ONU), planteados con la finalidad de poner fin a la pobreza en el mundo, garantizar la salud, la igualdad de género, la justicia y las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Cepal, 2016). Este último punto destaca que todo ser humano tiene el derecho a mejorar su calidad de vida y, para ello, los aprendizajes deben ser pertinentes, eficaces, inclusivos y equitativos; de manera que todos puedan tener las mismas oportunidades.

4. Resultados

A continuación, se presenta la información obtenida en el estudio:

4.1. Las escuelas rurales en el Perú antes de la pandemia

Primero es necesario definir qué se entiende por «rural». Este concepto incluye a todas las personas que habitan y trabajan en el campo, principalmente en actividades agrícolas, ganaderas o extractivas y en el comercio en menor medida. Según Cuesta (2008), el contexto rural encierra una gran complejidad que involucra la diversidad cultural, étnica e idiomática de las comunidades y su dispersión geográfica, además de una gran tradición cultural. El desarrollo de las comunidades rurales en el Perú se ha dado en grados muy diferentes, lo que, en muchos casos, genera una gran desigualdad que se manifiesta en brechas estructurales: ingresos reducidos que no les permiten salir de la pobreza, incapacidad de ahorro e inversión, escasez de infraestructura, limitaciones en educación y salud, diferencias de acceso a servicios e inequidad de género.

La educación rural se ofrece en territorios y culturas campesinas ubicadas en diferentes regiones del país y que presentan particularidades ambientales, geográficas, históricas y culturales. Las escuelas suelen atender a grupos muy reducidos de estudiantes (Arias, 2017). Tienen diversas modalidades de acuerdo con la cantidad de alumnos, muchas de ellas son multigrados o intercultural bilingüe; es decir, un maestro enseña a más de un grado y a pocos estudiantes, quienes tienen como idioma materno el español, quechua, aimara o una lengua amazónica. Por ello, son los docentes quienes cada año deben elaborar materiales de acuerdo con las necesidades del grupo, ya que los libros entregados por el Minedu casi nunca se adecúan a su realidad. Entonces, el proceso de adecuación del currículo y de todos los recursos pedagógicos es una actividad esencial para el éxito de la educación en el campo.

La educación rural en el Perú ha estado marcada por la historia de la población que vivía en el campo, básicamente dedicada a actividades extractivas como la agricultura, ganadería, pesca, minería, entre otras. Según Méndez (2010) y Morong y Brangier (2019), durante la época de la conquista el delito no era ser conquistador sino indio, al que se le despreciaba por ser proclive al ocio, la holgazanería y la embriaguez, imagen que fue creada y difundida por algunos cronistas. Esta idea se ha venido transmitiendo a través del tiempo y, en algunos momentos, ha generado grandes debates entre intelectuales y políticos. Durante la República, con la aparición de las grandes haciendas, los campesinos pasaron a ser la mano de obra del sector más adinerado, pero siempre fueron tratados de manera despectiva, privándolos de acceso a muchos servicios, entre ellos la educación.

Ante la ausencia del Estado, las mismas comunidades campesinas construyeron locales escolares, y buscaban y pagaban a los profesores; lo que empezó a cambiar recién en la década de 1920 (Anaya, 2008). Luego, con la reforma agraria de la década de 1970, la posibilidad de ser dueños de la tierra les dio una oportunidad para salir de la opresión a la cual estuvieron sujetos durante varios siglos. La construcción de carreteras y su mejoramiento progresivo permitieron la llegada de los medios de transporte y la posibilidad de vincularse con la ciudad. En la actualidad, existen poblaciones rurales que no tienen escuela y otras donde solo hay educación primaria, por lo que los estudiantes de secundaria se deben trasladar a comunidades vecinas caminando varias horas diariamente. Además, la educación pública —a pesar de ser gratuita— genera gastos en los padres, es así como un estudio del año 2000 (Ramírez, 2006) encontró que cada familia gastaba 65 dólares al año por un niño matriculado en educación primaria.

En el siglo XXI, los gobiernos, las organizaciones regionales y los pobladores del área rural se preocupan por acortar las brechas estructurales mejorando la infraestructura de sus escuelas, comprando equipamiento, capacitando a docentes y adquiriendo libros de trabajo (Gaudin y Pareyón, 2020). Mientras tanto, en las escuelas privadas y los colegios emblemáticos de las grandes ciudades, los estudiantes ya entraban a trabajar incorporando la tecnología digital. Este nuevo recurso educativo implica que ahora la escuela rural tenga un nuevo problema vinculado a la brecha digital en comparación con la escuela urbana.

Los esfuerzos por ampliar el acceso a dispositivos tecnológicos para los estudiantes existen desde hace algunos años en algunos países latinoamericanos. Según Katz y Huamán (2014), Chile desarrolló proyectos en torno a los ejes estratégicos de educación, alfabetización digital, red universitaria y gobierno electrónico; y una Agenda Digital basada en la alfabetización digital educativa y comunitaria, el gobierno electrónico y las telecomunicaciones. Dentro de estos proyectos se destacó «Yo elijo mi PC», programa que, hasta 2016, benefició a más de 350 000 alumnos. Uruguay también cuenta con proyectos como el plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal), que empezó a operar en el año 2007. Su objetivo fue entregar a niños y maestros computadores portátiles que tienen como características el bajo costo, *software* libre y resistencia al maltrato de los niños, con la finalidad de disminuir la brecha digital, tanto respecto a otros países como entre los ciudadanos de Uruguay. Una característica importante de este proyecto es que participaron voluntarios (estudiantes, informáticos, ingenieros) en la distribución de las computadoras, la capacitación de los docentes, la instalación de las antenas de internet en las escuelas y hasta en la concepción de herramientas didácticas informáticas (Larrouque, 2017).

En el Perú, con la finalidad de incorporar la tecnología en las escuelas rurales, se creó en 2007, durante el gobierno de Alan García, el programa piloto «Una computadora por niño» para acortar las brechas digitales en las escuelas rurales más pobres. Según una investigación realizada por Ana María Cano en la Universidad de Lima (Quiroz, 2014), se encontró que las competencias de lectura, escritura y matemáticas mejoraron en los niños beneficiados por el proyecto. Sin embargo, las deficiencias fueron la escasa capacitación a los docentes, el temor de los padres a lo nuevo y la ausencia de fluido eléctrico. Al estudiar las barreras en la implantación del referido programa piloto, Laura y Bolívar (2010) destacan a las relacionadas con el profesor y con su capacitación, resaltando: el hecho de que no son nativos digitales, falta de manejo de habilidades tecnológicas básicas, falta de conocimientos para resolver

problemas técnicos suscitados durante el desarrollo de las sesiones pedagógicas, insuficiente y bajo impacto de las capacitaciones de los profesores, y ausencia de capacitación en estrategias metodológicas con el uso de la portátil y en las necesidades pedagógicas específicas de los profesores

En el año 2016 se realizó una investigación en el Perú con los Niños del Milenio (Cueto y León, 2020), la cual mostró que el 37% de los jóvenes de quince años usaban la computadora y el 56% accedía a internet diariamente. De igual manera, se encontró que el vínculo con la tecnología estaba en estrecha relación con la educación de la madre, el nivel socioeconómico y la zona de residencia; es así como los jóvenes del área rural tenían menos habilidades digitales que los del ámbito urbano. También se halló que el uso de la tecnología estaba en relación directa con el rendimiento en matemática. Además, se descubrió que, si los niños empezaban a utilizar las computadoras o internet a más temprana edad, sus habilidades digitales eran mayores. En una investigación realizada por Escobar y Gómez (2020) en la región Puno con niños de cuarto año de secundaria, se encontró que el uso de WhatsApp permite desarrollar habilidades comunicativas, logrando mejorar el nivel de comprensión y producción de textos orales y escritos, fomentando el autoaprendizaje de manera entretenida y mejorando la comunicación con el docente.

Según el Instituto Nacional de Estadistica e Informática (INEI, 2017), en el Perú existen 6682 comunidades campesinas, distribuidas en 23 regiones del país. Tumbes es la única región que no registra ninguna comunidad campesina. En Cusco y Ayacucho se encuentra la mayor concentración de estas. El idioma o lengua originaria más hablada es el quechua, en 4601 (68,92%) comunidades; y el aimara, en 625 (9,35%) centros poblados; mientras que para 1406 (21,04%) comunidades el castellano es su único idioma.

En el aspecto educativo, según el INEI (2017), el 95,2% de las comunidades cuentan con alguna institución educativa y el 4,8% no tiene servicios educativos. El 85,8% tiene servicios de educación inicial, 91,3% de educación primaria y 40,6% de secundaria. La población estudiantil rural ascendía a 435 437 estudiantes; de ellos, el 51,3% se encuentra en primaria, 29,2% en secundaria y 18,6% en inicial. Respecto a los servicios básicos en las escuelas, el 61,2% se abastecen de agua por la red pública, el 17,5% de un pozo y el 20% no cuentan con este servicio. Asimismo, el 65,5% tiene alumbrado eléctrico, 4,7% usa panel solar y 25,5% no dispone de servicio eléctrico. Estos datos muestran las grandes deficiencias estructurales generadas por factores territoriales, políticos, económicos y socioculturales de la educación rural, lo cual impacta en las brechas digitales y educativas existentes.

4.2. Las escuelas rurales en el Perú durante de la pandemia

Al empezar la pandemia en todo el mundo, los padres han tenido que hacer malabares para que sus hijos realicen sus estudios en los programas implementados por los diversos gobiernos (Unesco, 2020). En el Perú, el sistema «Aprendo en Casa» del Minedu fue diseñado para los colegios públicos. Los programas de radio se difunden en emisoras regionales en espacios de 15 minutos para los primeros grados y 30 minutos para secundaria. En el caso de la televisión, mayormente es por el canal del Estado, con tiempos similares. Ambos medios se complementan con la plataforma web, la cual contiene guía de actividades, recursos y materiales educativos para ser adaptados por los docentes; también incluye recursos para educación intercultural bilingüe y educación primaria multigrado rural.

Según el Minedu (2020a), en el Perú, la matrícula en el área rural para el año 2020 ha sido de 1 980 133 en la educación básica, 7047 en la educación alternativa y 549 en la educación especial. Una encuesta de este Ministerio (Bustamante, 2020) realizada a padres de familia sobre el medio por el cual acceden al programa «Aprendo en Casa», mostró que el 75% lo hace por televisión, 18% por internet y 14% por radio. La función de los docentes en la implementación del programa ha sido clave, pues han tenido que contactarse por diferentes medios con los padres de familia, usando el teléfono o mensajes de texto en los lugares donde no hay internet; y envío de archivos por WhatsApp para quienes sí tienen acceso.

Para el exministro de Educación, Martín Vegas (2020), «en el ámbito rural, ni la radio, ni la televisión, ni la estrategia digital han funcionado de manera suficiente como para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje» (párrafo 3). Las estrategias planteadas tienen limitaciones porque los estudiantes no pueden acceder a la plataforma web o aquellos que acceden lo hacen con una serie de desventajas. Se podría decir que el sistema funciona más como un medio tradicional de educación a distancia vía radio y televisión que como un sistema de plataforma virtual. En el programa «Aprendo en Casa», el trabajo del docente es clave debido al seguimiento que debe realizar a los alumnos, la adaptación de los materiales a la realidad de la escuela y la forma cómo hace llegar a cada estudiante la información. De igual manera, el retorno de las evidencias es muy complicado y la retroalimentación en este contexto casi no existe. En muchos casos, los estudiantes van acumulando contenidos que no comprenden y que, a lo largo del año, van generando retraso o incluso el abandono del sistema escolar.

Según el Minedu (Gestión, 2020), en el presente año, por efecto de la pandemia, se estima que el Perú tendrá una deserción de 300 000 estudiantes, lo que equivale al 15% de la matrícula nacional. Para enfrentar este problema, el Estado ha implementado, para el sector rural, la entrega de 719 000 tabletas con acceso a internet, pero están llegando demasiado tarde. Su distribución recién se ha iniciado a fines del mes de octubre de 2020 y deberá concluir en junio de 2021.

En este contexto, de acuerdo con los estudios del Banco Mundial (Molina, 2020), los estudiantes que no asistan a clases podrían perder de 0,3 a 0,9 años, considerando un promedio de 7,7 años de escolaridad; esta pérdida se puede estimar en una disminución de ingresos anuales de 242 a 835 dólares a lo largo de toda la vida, un impacto sujeto al tiempo que las escuelas permanezcan cerradas. El efecto será mayor en los estudiantes que no cuenten en casa con un equipo informático ni acceso a internet. En el caso de las familias rurales, menos del 5% cuentan con ellos; a esto hay que sumarle que los docentes no se encuentran capacitados para apoyar a los estudiantes. Considerando que «Aprendo en Casa» llega a los hogares a través de radios a pilas o televisor, no es factible que los alumnos repasen las sesiones de clase. También hay que agregar que el horario de transmisión suele coincidir con actividades del hogar en las que los estudiantes apoyan. Por otro lado, según la Encuesta Nacional a Docentes 2018 (Molina, 2020), tres de cada diez profesores de zona rural no cuentan con una computadora ni acceso a internet. Esto implica que existen muchos estudiantes y docentes desconectados.

Otro problema es que los espacios en las casas del área rural a veces son pequeños, debido a que la mayor parte de las actividades familiares se realizan fuera de ella. Además, algunas casas tienen poca iluminación, espacios compartidos con otras actividades y no existe suficiente y adecuado mobiliario; por ejemplo, la mesa que usan los estudiantes normalmente es la que se utiliza para consumir los alimentos (Bustamante, 2020). También encontramos estudiantes que se han hecho cargo de su propio aprendizaje o que uno de mayor edad ayuda al que está en grado inferior; debido a que los padres no están en casa o no están preparados para asumir el rol de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, existen niños y jóvenes a quienes sus familias les asignan tareas cotidianas, y terminan descuidando su rol de estudiantes. Finalmente, hay cierta desigualdad entre los niveles educativos; mientras en secundaria los estudiantes muestran más autonomía, en primaria deben ir adquiriendo habilidades de lectoescritura y familiarizarse con los recursos digitales (de existir en su localidad), y los niños de inicial dependen exclusivamente de los adultos.

4.3. Factores que acentúan las brechas digitales en las escuelas rurales

El siglo XXI ha visibilizado grandes diferencias entre los distintos sectores sociales y en 2020, a raíz de la pandemia del COVID-19, la preocupación manifestada desde años atrás por los organizamos internacionales y la comunidad académica hacía prever que el problema de la brecha digital sería uno de los temas de agenda de los gobiernos, y que deberían incorporarlo a sus políticas públicas. Según Bizberge y Segura (2020), la mitad de los pueblos de Latinoamérica no tienen acceso a internet o su conexión es de mala calidad, registrándose mayor desigualdad en las zonas rurales, en las mujeres, niños, jóvenes y adultos mayores.

Según Servindi (2020), solo cuatro de cada diez hogares en las zonas rurales contaban con acceso a internet a fines de 2019. Esta cifra expresa las grandes desigualdades en nivel de ingresos, acceso a la educación y servicios públicos. Sin embargo, el gobierno hace esfuerzos por invertir en infraestructura para mejorar la conectividad regional de banda ancha. Para la Cepal (2020a, 2020b), en Latinoamérica muchos hogares reciben la oferta de conectividad, pero no la contratan debido a que no cuentan con los recursos para pagar los servicios de internet, que son caros y de menor calidad en comparación a los que existen en las ciudades y países desarrollados, por lo que resulta difícil reducir las brechas digitales.

De acuerdo con Venturini (2020) y Bielschowsky y Torres (2018), las brechas digitales están asociadas a diversos factores que es necesario analizar:

a) Conectividad. La baja velocidad de conexión que se da en el área rural (5,5 Mbb/s) no permite realizar actividades como el teletrabajo y la educación en línea (Cepal, 2020a). Además, la penetración de internet es básicamente a través de la red móvil, siendo cinco veces mayor que la red fija. Las regiones con menor conectividad fija (IPE, 2020) son Pasco (13,8%), Ayacucho (13,5%), Cajamarca (9,6%) y Huancavelica (5%).

b) Dispositivos. La mayor parte de los estudiantes del área rural usa dispositivos móviles bajo la modalidad de prepago y son modelos de poca capacidad, pues a la hora de comprarlos optan por el dispositivo más barato, lo que no permite descargar y usar varias aplicaciones; si lo hacen el equipo se vuelve muy lento. Además, hay que considerar que estos equipos no fueron diseñados para hacer tareas escolares o leer textos largos.

c) Apropiación de la tecnología. Mientras los niños del área urbana, desde que nacen, viven rodeados de medios electrónicos, los niños del

área rural viven en contacto con la naturaleza y su acercamiento a la tecnología se da después de tiempo. Muchos de ellos, recién en los últimos años han tenido acceso a equipos digitales, por lo que no se sienten seguros de manejarlos, algo que retarda su aprovechamiento. Sus padres tampoco los pueden ayudar y la labor de entrenarlos debe recaer en personas que sí conocen el dispositivo tecnológico. Se debe considerar también que existen problemas de apropiación de la tecnología por parte de muchos docentes del área rural no solo por la brecha generacional todavía existente, mas también por la carencia de computadoras de uso personal.

d) Precariedad de las viviendas. Algunas casas fueron construidas por los mismos pobladores, sin la orientación profesional de un arquitecto o ingeniero. En ellas, las instalaciones de agua, servicios sanitarios e instalaciones eléctricas se realizaron con posterioridad, de acuerdo con las necesidades que tenían; por lo tanto, la mayoría carece de puntos de carga de energía para los dispositivos electrónicos. También debemos mencionar que todavía existen pueblos donde el fluido eléctrico no se ofrece las 24 horas o donde los pobladores deben ahorrar al máximo para poder pagar los recibos de las empresas prestadoras del servicio.

e) Costo del servicio. Para los pobladores del área rural contratar un servicio fijo o móvil de internet resulta demasiado caro; este puede equivaler al 12% o 14% de su ingreso mensual (Cepal, 2020a), por lo que muchos padres de familia no lo pueden adquirir para fines educativos.

Los factores analizados demuestran que las brechas digitales no deben ser concebidas solo como un problema de conectados vs. desconectados, sino desde un enfoque integral de educación y tecnología, con el propósito de enfrentar las desigualdades de origen. Por ello, se debe pensar en un cambio de perspectiva educativa donde todos seamos considerados aprendices: padres, hijos, maestros y estudiantes, para que podamos generar nuevos códigos sociales, culturales, laborales y económicos, y donde el reto sea acortar las brechas digitales (Quiroz, 2014). Para enfrentar este problema se debe, por un lado, lograr que la tecnología llegue a cada uno de los estudiantes de educación básica; por otro, que su uso no solo sea accesible al niño sino a la familia (madre, padre, abuelos) y a todos los pobladores, con la finalidad de que las estrategias de desarrollo local que se implementen en el futuro contemplen el uso de las tecnologías, de manera que se genere progreso en toda la comunidad.

Por efecto de la pandemia tenemos una escuela rural con una brecha digital muy diversa y heterogénea, pues el impacto está relacionado a diferentes factores socioeconómicos, culturales, familiares e incluso de organización comunal. En aquellos lugares donde los padres tienen acceso a internet, deben adquirir un teléfono para sus hijos gastando entre 100 y 200 dólares por el aparato, y para la conexión deben pagar una tarifa mínima de alrededor de 10 dólares mensuales. En caso de que la municipalidad o comunidad adquiera el servicio, los niños solo pueden conectarse en sitios cercanos a la antena o punto de acceso; y si no existieran estas condiciones, el profesor debe limitarse a trabajar con la radio, televisión y llamadas telefónicas.

4.4. Políticas existentes y recomendaciones para reducir las brechas digitales

En la actual coyuntura educativa, en el Perú, se están acelerando diversas políticas públicas a implementarse para beneficio de las escuelas rurales. Para complementar el programa Aprendo en Casa (Minedu, 2020b), se está entregando un millón de tabletas a los niños de menos recursos. Se trata de una respuesta frente a una situación de emergencia social en tiempos de pandemia, que debería darse permanentemente, desde el momento que el niño ingresa al sistema escolar. También existen otros proyectos a nivel regional y local impulsados desde el sector público y privado, pero son poco conocidos y de impacto limitado.

Considerando que la pandemia ha dejado en el Perú una deserción del 15% de la matrícula nacional (Gestión, 2020), el Minedu (2020c) ha planteado como estrategias la carpeta de recuperación, la evaluación diagnóstica de entrada en el año 2021, el plan de recuperación, y un periodo de consolidación de competencias entre los meses de marzo a junio. Con estas acciones se intenta evitar la deserción o repitencia de grado de los niños y jóvenes.

Dentro de las políticas del Estado Peruano se encuentran los esfuerzos para impulsar el desarrollo y masificación en todo el territorio nacional de la banda ancha y construcción de la Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica (RDNFO), cuyo objetivo es promover el despliegue de infraestructura, servicios, contenidos, aplicaciones y habilidades digitales, como medio que favorece y facilita la inclusión social para lograr la construcción de una sociedad de la información y el conocimiento (Ley 29904, 2015). De acuerdo con documentos oficiales del Ministerio de Transportes y Comunicaciones del Perú (2018), la RDNFO implica el tendido de 13 500 kilómetros de fibra en todo el país para brindar internet de alta velocidad y, actualmente, se encuentra desplegado al 100% en 180 capitales de provincia de las 195 del país.

La Presidencia de Consejo de Ministros, a partir de un decreto de emergencia, viene implementando el plan «Todos Conectados», que busca contratar servicios de internet satelital con la finalidad de cerrar la brecha digital en la zona rural del país. Dicho plan contempla llegar a 860 comunidades de la selva y 6531 plazas públicas rurales del país (Caretas, 2021). Su implementación se dará durante el año 2021, y se espera que pueda favorecer a miles de estudiantes que el año 2020 no han podido acceder a la educación virtual. También se ve en el horizonte el surgimiento de nuevas posibilidades para ampliar el acceso de las escuelas rurales; el proyecto Starlink (La República, 2021) es una iniciativa privada mundial de internet satelital que probablemente llegará al Perú a fines de 2021, y que puede alcanzar zonas geográficas que las operadoras tradicionales no cubren. El referido proyecto contempla un kit de instalación que tiene un costo de 499 dólares y el precio del servicio de USD 99, monto demasiado alto para las comunidades rurales del país, por lo que se requeriría alguna forma de apoyo económico del Estado o de las grandes empresas que operan en la zona.

Todas estas iniciativas gubernamentales deben ser comprendidas como posibilidades dentro de un amplio abanico de recomendaciones realizadas por diversos organismos internacionales y por la comunidad académica-científica. Sin embargo, la implantación de esas políticas es morosa, con histórica falta de voluntad política y no acompaña la urgencia que la garantía de los derechos al aprendizaje requiere. A ese respecto, uno de los consensos de la literatura científica (Gilberto, Jurado y Romero, 2014), respecto de las TIC en las escuelas rurales, se refiere a la necesidad de «una voluntad política real» para el avance de las políticas de inclusión digital:

> así como la asignación constante y suficiente de recursos necesarios. También se recomienda disponer un equipo técnico cuyas labores incluyan su seguimiento y evaluación. El compromiso de los directivos de las instituciones escolares rurales para lograr resultados sigue siendo una exigencia decidida, incluso cuando se impulsa la participación de estos sectores en el diseño de las políticas públicas correspondientes (Gilberto, Jurado y Romero, 2014, p.118).

Los efectos devastadores de la pandemia en el área educativa determinaron una serie de recomendaciones por parte de importantes agencias multilaterales que pueden contribuir para reducir la brecha digital en relación con las escuelas rurales. En ese sentido, la Cepal (2020a), recomienda que todos los países debieran incorporar en sus políticas nacionales el costo de una canasta tecnológica básica para los hogares de escasos recursos que incluya una computadora portátil, un teléfono inteligente o una tableta. De forma

complementaria, en la Agenda Digital para América Latina (Cepal, 2020b), se propone como objetivos prioritarios el impulso al acceso y la conectividad de banda ancha en las zonas remotas y áreas rurales; y desarrollar una infraestructura adecuada para brindar o fortalecer el servicio educativo.

Las recomendaciones para reducir la brecha digital son convergentes en un especial énfasis en el binomio conectividad y formación de profesores, considerándose también la necesidad de renovación curricular. En esa dirección, para el Grupo de Análisis y Desarrollo-Grade (Cueto y León, 2020), los gobiernos deben priorizar la equidad y a los grupos que tienen menos posibilidad de acceso a recursos digitales, con la finalidad de mejorar su calidad de vida. Bajo esta óptica, recomienda reforzar las capacitaciones a los docentes para incrementar sus habilidades digitales, con el objetivo de que apoyen a los estudiantes en el uso de los recursos informáticos.

La literatura científica en Hispanoamérica sobre TIC y escuelas rurales (Gilberto, Jurado y Romero, 2014), a partir del análisis de diversas experiencias y realidades, destaca consensualmente la resistencia de docentes al uso de estas tecnologías, existiendo también escasa e inadecuada formación del profesorado. De este modo, se recomienda necesaria atención para la formación de profesores en lo que se refiere a las nuevas habilidades digitales y a la necesidad de una formación intercultural que recupere, «en la enseñanza y el aprendizaje las diferencias y las peculiaridades culturales propias de las regiones y que permita enfrentar la desigualdad desde el respeto y el diálogo intercultural» (Quiroz, 2014, p. 72). En este sentido, la literatura científica también es consensual al destacar la importancia del diálogo y coparticipación entre profesores y alumnos de los sectores rurales en los procesos de aprendizaje y en las discusiones sobre la dicotomía local-global, recomendándose que «la clave es la construcción de una práctica educativa realmente participativa, que le permita a las poblaciones rurales comprender la cultura del mundo globalizado, sin perder sus saberes ni su herencia cultural» (Gilberto, Jurado y Romero, 2014, p. 117).

En términos de recomendaciones para la renovación curricular, la Agenda Digital para América Latina (Cepal, 2020b), propone «la incorporación de habilidades digitales y competencias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje», por medio de la «actualización de los contenidos curriculares y el uso de recursos educativos digitales y estándares de competencia docente acordes a las capacidades que demandarán las actividades del futuro» (Cepal, 2020b, p. 5). También, el Programa Horizontes de la Unesco señala que las escuelas que ya tenían una propuesta pedagógica propia han estado en mejores condiciones para adaptar

los materiales a su realidad local (Vegas, 2020). Por ello, plantea que en el año 2021 se impulse la elaboración de propuestas curriculares en cada escuela, para atender las necesidades de los estudiantes; en las mismas se debe incluir desarrollo socioemocional, módulos de educación técnica en agricultura, arte regional, industria alimentaria y agricultura orgánica. Asimismo, debe generarse material en las lenguas originarias de los niños.

5. Conclusiones

El estudio realizado evidencia que la pandemia ha acentuado las brechas estructurales, históricamente existentes desde la época de la colonización española, entre estudiantes de las áreas rurales de los andes peruanos y estudiantes que viven en las ciudades. A diferencia de las áreas urbanas, donde existen escuelas con infraestructura que contribuyen para que los estudiantes desarrollen habilidades digitales desde temprana edad, en las áreas rurales las inversiones gubernamentales son realizadas con muchas limitaciones, estando dirigidas todavía para ofrecer infraestructura básica para la escuela tradicional con limitados esfuerzos en el campo de las TIC.

Evidentemente, existe una acumulación de fragilidades que se acentuaron con la transposición del sistema presencial de enseñanza para la educación virtual como consecuencia de la pandemia. En ese nuevo contexto, las TIC dejaron de ser actores coadyuvantes, como herramientas auxiliares en los procesos de aprendizaje, para ganar la centralidad y el protagonismo, como medio principal para viabilizar los procesos de aprendizaje.

Durante la pandemia, la cobertura educativa de lo que debería ser una auténtica educación virtual, mediada por las plataformas web, asumió la estructura de atendimiento de emergencia, tradicional, de educación a distancia, típico de los movimientos de alfabetización de la década de 1970, teniendo a la televisión y a la radio, con todas sus limitaciones, como principal medio de acceso, debido al atraso existente en las últimas décadas, en la implementación de sólidas bases de conectividad por medio de internet de banda ancha. La carencia de una infraestructura educativa digital determinó la conectividad por medio de herramientas poco adecuadas como teléfono y mensajes de texto frente a la inexistencia de internet fija, principalmente en las áreas rurales.

El retraso en el aprendizaje ocasionado por la pandemia y la ausencia de sólidas políticas de inclusión digital se traduce concretamente en las elevadas tasas de abandono del sistema escolar, en la perdida de años de escolaridad y en la reducción de ingresos anuales a lo largo de la vida. Esta realidad adquiere tonos de dramaticidad cuando se verifica que los efectos serán mayores en los

estudiantes de las áreas rurales, ya que menos de 5% de las familias cuentan en casa con computadores y acceso a internet. El efecto perverso de las brechas digitales es la reducción de la competitividad en el mercado laboral entre personas del área urbana y el área rural debido a la ausencia de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes peruanos.

Las brechas digitales entre estudiantes de escuelas urbanas y rurales están asociadas a diversos factores que las acentúan: la baja velocidad de conexión y la limitada presencia de red fija en las áreas rurales; el uso predominante por parte los estudiantes de dispositivos móviles no adecuados bajo la modalidad de prepago, con modelos de poca capacidad; la reducción de la apropiación de la tecnología por parte de los estudiantes de las áreas urbanas desde la temprana de edad y también de muchos profesores, evidenciándose que existen carencias de computadoras, no solamente por parte de los estudiantes, sino también de los profesores de las áreas rurales; elevados costos de los servicios fijo o móvil de internet.

El Estado peruano viene realizando esfuerzos para impulsar la masificación en todo el país del uso de la banda ancha y ampliar la conexión a los servicios de internet; sin embargo, su implementación se hace morosa frente a su urgencia para la inclusión digital de los estudiantes. La literatura científica es consensual al destacar la necesidad de estructurar sólidas y articuladas políticas en las TIC, con voluntad política para su implementación, participación de los envueltos, asignación suficiente de recursos necesarios y equipos técnicos competentes en el monitoreo y la evaluación.

Para la reducción de la brecha digital, el estudio realizado recomienda la necesidad de potencializar el binomio conectividad y formación docente para el uso de las TIC, y para el diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje, una vez que haya un consenso en la literatura científica de que las TIC por sí mismas no mejoran los procesos educativos, sin dejar de lado otras importantes recomendaciones en el campo da renovación curricular para el desarrollo de habilidades socioemocionales, de competencias en ciencias, matemáticas, entre otras áreas e formulación de propuestas curriculares pertinentes.

En términos de conectividad se destacan las recomendaciones de la Cepal (2020a) tales como la implementación de la canasta tecnológica que incluye una computadora portátil, un teléfono inteligente o una tableta; el impulso al acceso y la conectividad de banda ancha en las zonas remotas y áreas rurales; y la necesidad de infraestructura adecuada para ofrecer el servicio educativo.

En términos de formación docente, la Cepal (2020b) destaca el uso de recursos educativos digitales y definición de los estándares de competencia docente. La literatura científica en Hispanoamérica sobre TIC y escuelas

rurales revaloriza la necesaria atención a la formación de profesores en lo que se refiere a las nuevas habilidades digitales, para su propia práctica docente y para el apoyo a sus estudiantes, y a la necesidad de una formación intercultural en el campo de la enseñanza y aprendizaje para que las poblaciones rurales comprendan el mundo globalizado sin perder sus saberes ni su herencia cultural.

Finalmente, este estudio defiende que alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos por los sistemas educativos nacionales, monitoreados por los sistemas de evaluación a gran escala, como son los exámenes censales, es el gran desafío de este siglo en el ámbito planetario y los gobiernos deben, sin duda alguna, priorizarlos. Reducir las brechas digitales en las escuelas rurales, acentuadas durante la pandemia, es una tarea urgente para permitir a todos los estudiantes peruanos la igualdad de oportunidades y corregir siglos de exclusión y abandono.

Referencias bibliográficas

Anaya, A. (2008). *Santa Catalina de los Baños.* Lima: Fargraf.

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad,* (33), 53-62. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647

Bielschowsky, R. y Torres, M. (2018). *Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su sétimo decenio.* Santiago: Cepal. https://doi.org/10.18356/7a7b820c-es

Bizberge, A. y Segura, M. (2020). Los derechos digitales durante la pandemia COVID-19 en Argentina, Brasil y México. *Revista de Comunicación, 19*(2), 61-85. https://doi.org/10.26441/RC19.2-2020-A4

Bustamante, R. (junio de 2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte). *GRADE, Grupo de Anàlisis para el desarollo,* (5), 1-12. Recuperado de http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-5.pdf

Calderón, A-I. y Borges, R. M. (2020). Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta: Avaliação, 12*(34), 28-56. https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281

Caretas (3 de febrero de 2021). MTC anuncia plan "Todos Conectados" para reducir brechas de conectividad en el país. *Caretas.* Recuperado de https://bit.ly/3tWNHHO

Cepal (2016). *Objetivos para el desarrollo sostenible*. Recuperado de https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods

Cepal (2020a). *Universalizar el acceso a las técnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID 19.* Informe especial COVID 19 N° 07. Recuperado de https://bit.ly/3mqytGm

Cepal (2020b). Agenda digital para América Latina y el Caribe eLAC 2022. *Séptima Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://bit.ly/2Woi4aE

Cuesta, O. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 8*(15), 89-102. https://doi.org/10.22518/16578953.741

Cueto, S., León, J. y Felipe, C. (2020). *Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú.* [Análisis & Propuestas, 56]. Lima: GRADE; Niños del Milenio.

Decreto Supremo N° 044-2020-PCM, del 15 de marzo de 2020. Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. Recuperado de https://bit.ly/3agzw8J

Escobar F. y Gómez I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar, 28*(65), 111-120. https://doi.org/10.3916/C65-2020-10

Ferrari, A. (1984). El concepto de indio y la cuestión racial en el Perú en los «Siete ensayos» de José Carlos Mariátegui. *Revista Iberoamericana, 50*(127), 395-408. https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.1984.3908

Flores, J., Hernández, R. y Garay, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia, 25*(90). https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32396

Gaudin, Y. y Pareyón, R. (2020). *Brechas estructurales en América Látina y el Caribe: una perspectiva conceptual-metodologica.* Cepal. Recuperado de https://bit.ly/389lTG9

Gestión. (22 de setiembre de 2020). Unos 300,000 Escolares peruanos desertan en medio de la pandemia. *Gestión*. Recuperado de http://bit.ly/3gUiNK2

Gilberto, O., Jurado, H. y Romero, Y. (2014). Análisis de publicaciones hispanoamericanas sobre TIC en escuelas y zonas rurales. *Revista Colombiana de Educación,* (66), 105-128. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a05.pdf

Gonzáles, H. (2011). La experiencia pedagógica de José María Arguedas. *Pueblo continental, 22*(1), 89-92. Recuperado de http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/454

INEI (2017). *I Censo de comunidades campesinas 2017. Resultados dedifitivos. Tomo I.* Recuperado de https://bit.ly/2KyjGMe

IPE (2020). *INCORE 2020: Una mirada a la competitividad de la regiones.* Lima: Instituto Peruano de Economía.

Jiménez, R. y Fernández, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*(92), 743-771. https://doi.org/10.1590/S0104-403620160003000010

Katz, R. y Huamán, C. (2014). *Propuesta de fortalecimiento de la gestión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para impulsar el desarrollo de las TIC en el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Competitividad Recuperado de http://bit.ly/3rdXEiG

Largo, V. (2016). El problema del indigena en Manuel González Prada. *Ogigia. Revista Electrónica de estudios hispánicos,* (19), 41-56. https://doi.org/10.24197/ogigia.19.2016.41-56

Larrouque, D. (2017). Institucionalizar las políticas de inclusión digital: los programas de Argentina, Perú y Uruguay en perspectiva comparada. *Polis*, *16*(48), 107-131. https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000300107

Laura, C. y Bolívar, E. (2010). Una laptop por niño en escuelas rurales del Perú: un análisis de las barreras y facilitadores. *Economía y Sociedad*, (76), 31-38. Recuperado de: http://cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/04-laptops_0.pdf

La República. (11 de febrero 2021). Starlink llega a Perú: ya puedes preordenar internet satelital de Elon Musk. Recuperado de http://bit.ly/2N9pEVx

Ley 29904 del 2015. Ley de promoción de la banda ancha y construcción de la red dorsal nacional de fibra óptica. 24 de abril del 2015. Normativa sobre gobierno digital. Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/9863-29904

Méndez, C. (2010). *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú* (Documento de trabajo 56, Serie Historia 10). Lima: IEP. Recuperado de http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/865

Mendoza, J. y Caldera, J. (2014). Umbrales para la determinación de la brecha digital: comparativa entre regiones desarrolladas. *Transinformação, 26*(2), 125-132. https://doi.org/10.1590/0103-37862014000200002

Minedu (2020b). *Matrícula en el sistema educativo 2020*. Lima, Perú. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe

Minedu (11 de octubre de 2020c). *Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*. Recuperado de https://bit.ly/37ceFBL

Ministerio de Transportes y Comunicaciones (2018). Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica. Recuperado de https://portal.mtc.gob.pe/comunicaciones/concesiones/red_dorsal/red_dorsal.html

Molina, O. (23 de agosto de 2020). El otro lado de la pandemia: las pérdidas en educación. *El Comercio*. Recuperado de http://bit.ly/2Wo9tow

Morong, G. y Brangier, V. (2019). Los Incas como ejemplo de sujeción. El gobierno del Perú y la escritura etnográfica del oidor de Charcas, Juan de Matienzo (1567). *Estudios Atacameños: Arqueologia y Antropología,* (61), 5-26. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432019005000102

Nina, M. y Frederico, A. (2020). El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas. *Desde el Sur*, 241-262. https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0015

Ortiz, C. (2014). José María Arguedas y la educación. Una aproximación. *Yuyaykusun,* (7), 15-30. Recuperado de https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Yuyaykusun/article/view/219

Prado, E. (29 de octubre de 2020). Hacia la transformación digital del país para remontar la crisis. *La República* . Perú. Recuperado de http://bit.ly/2LKAvEv

Quiroz, V. (2014). Las brechas digitales en las aulas peruanas. *Miradas,* (12), 66-73. https://doi.org/10.22517/25393812.9370

Ramírez, E. (2006). Estudio sobre la educación para la población rural en el Perú. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/351.pdf

Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU, del 01 de abril de 2020a. Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada «Aprendo en casa», a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf

Servindi (30 de diciembre de 2020). *Brecha digital: el futuro de la próxima generación en riesgo.* Recuperado de http://bit.ly/2LLjdYa

Souza, C., Siqueira, É. y Reinhard, N. (2017). Digital divide of small and medium-sized enterprises: an analysis of influencing factors using the toe theory. *Ram. Revista de Administração Mackenzie*, *18*(2), 15-48. https://doi.org/10.1590/1678-69712017/administracao.v18n2p15-48

Unesco (abril de 2020). *Respuesta del ámbito educativo de la Unesco al COVID-19*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Vegas, M. (15 de diciembre de 2020). Lecciones y desafíos hacia el 2021. *El Comercio*. Recuperado de http://bit.ly/2LAsPEC

Venturini, J. (27 de marzo de 2020). Los límites de la educación a distancia en América Latina. Recuperado de http://bit.ly/3gWJDS8

Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19

CONSTANZA CÁRDENAS ALARCÓN*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

SEBASTIÁN GUERRERO LACOSTE**
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile

DANIEL JOHNSON MARDONES***
Universidad de Chile – Chile

Recibido el 26-01-21; evaluado el 11-02-20;
aceptado el 26-02-21

Resumen

Los cambios a que se vieron enfrentados los sistemas escolares, y las sociedades en general, a causa del COVID-19 llevaron a estos de una excepcionalidad de la pandemia a la situación de emergencia como regla general. El presente trabajo describe una experiencia de construcción curricular desarrollada por los y las trabajadoras de la educación del primer ciclo de primaria en una escuela chilena. El proceso de construcción curricular participativa se basa en la propuesta de los temas generadores de Paulo Freire, donde los procesos de construcción del

* Docente en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Magíster (c) en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Colaboradora del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar. Correo electrónico: constanzacardenas@ug.uchile.cl. https://orcid.org/0000-0002-6267-5404

** Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación de la UMCE (Chile). Magíster (c) en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Colaborador del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar. Investigador integrante del Grupo de Trabajo CLACSO «Educación Popular y Pedagogías Críticas». Educador Popular de la Escuela Pública Comunitaria y Profesor de Educación Física en el Colegio San José de Peñalolén. Correo electrónico: sebastianguerrero@ug.uchile.cl. https://orcid.org/0000-0002-4311-4388

*** Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Concepción. Magíster en Curriculum y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile. Ph. D. en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Illinois at Urbana Champaign. Profesor asociado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Coordinador del Núcleo de estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar. Correo electrónico: djohnson@uchile.cl. https://orcid.org/0000-0002-1023-8915

contenido de los programas de estudio se basan en un tema y/o un problema de relevancia para la comunidad educativa y a los intereses de los y las estudiantes.

Palabras clave: currículum, educación en pandemia, construcción curricular participativa.

Building curriculum from the bottom: documenting a curriculum proposal in the context of COVID-19

Abstract

The changes that school systems and societies due to COVID-19 were faced moving from an exceptionality of emergency to a situation where the emergency become the general rule. The present work describes an experience of curriculum construction developed by the education workers of the first cycle of primary school in a Chilean school. The process of participatory curriculum construction was based on the proposal of the generating themes of Paulo Freire, where the processes of construction of the content of the study programs are based on a theme and / or a problem of relevance to the educational community and to the interests of the students.

Keywords: Curriculum, pandemic education, participatory curriculum construction.

Construindo currículo a partir de baixo: avançando na documentação de uma proposta curricular no contexto do COVID-19

Resumo

As mudanças que os sistemas escolares e as sociedades em geral enfrentaram devido ao COVID-19 levaram-nos da excepcionalidade da emergência a uma situação de emergência como regra geral. O presente trabalho descreve uma experiência de construção curricular desenvolvida por trabalhadores da educação do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola chilena. O processo de construção curricular participativa é baseado na proposição dos temas geradores de Paulo Freire, onde os processos de construção dos conteúdos dos programas de estudos são baseados em um tema e / ou problema de relevância para a comunidade educacional e para o interesses dos alunos.

Palavras-chave: currículo, educação pandêmica, construção curricular participativa.

1. Introducción

Los cambios a que se vieron enfrentados los sistemas escolares, y las sociedades en general, a causa del COVID-19 llevaron a estos de una excepcionalidad de la emergencia a la situación de emergencia como regla general. En efecto, la educación en emergencia había estado asociada desde ya hace unas décadas a procesos de desplazamiento de población, catástrofes naturales, y guerra. Ya en 2015, afirmaba un informe de Unesco (2017) titulado *Educación en emergencias y crisis* que, «A[a]sistimos a la mayor crisis humanitaria desde la II Guerra Mundial», haciendo referencia a la situación de 60 millones de desplazados por causa de conflictos armados, desastres naturales o proyectos de infraestructura. El informe constataba, además, que los desastres de la sociedad amplían las brechas de desigualdad. A pesar de la asertividad de estas afirmaciones, la situación desatada por el COVID-19 llevó esta situación a un nivel planetario, donde también se visualizan las enormes brechas de desigualdad en las que viven diariamente las poblaciones a nivel mundial y al interior de cada país.

La generalidad y prolongación de la emergencia, la permanencia de la crisis, la continuidad de la excepcionalidad y la mantención de los estados de excepción decretados para hacer frente a la misma, en lo que respecta a los sistemas escolares, marcaron una suspensión del tiempo y los espacios escolares a la vez que un esfuerzo por mantenerlos. En este sentido, Díaz-Barriga (2020) ha observado que «estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula» (p. 20). Y continúa este autor adelantando, que

> Q[q]uizá el cumplimiento, en cierta forma, de la profecía que habían prefigurado en los años setenta del siglo pasado Illich, con su libro *La sociedad desescolarizada*, y Reimers, con *La escuela ha muerto*. El aislamiento social nos acerca de alguna forma a esta situación. (p. 20)

La referencia de Díaz-Barriga a la crítica radical de la escolaridad moderna de la década de 1960 resuena con la crítica actual a la nueva ola de estandarización instrumental a nivel global, proceso que también resuena con la ola tecnicista de esa década que constituyó el contexto en el cual la referida crítica radical a la escuela moderna fue formulada. En ese sentido, conviene preguntarse si la pandemia actual es o ha estado siendo una oportunidad, un paréntesis, o un lugar-tiempo, donde a lo menos se relativiza lo que Agamben (2003) llama la «expropiación de la experiencia», y viene a legitimar también el saber de la experiencia de los educadores y comunidades que se han visto en la necesidad de tomar decisiones más allá de la normatividad centralizada de los sistemas escolares

¿Es entonces posible pensar en la educación en tiempos de pandemia, también, como una oportunidad, un paréntesis, un tiempo-lugar, una posibilidad de experimentar una educación más allá de la escolaridad moderna, y por lo mismo colonial? ¿Se trata de una posibilidad de desescolarización de la educación o una expansión de la escolaridad al espacio social más íntimo de nuestro cotidiano? La respuesta es probablemente relativa.

En este texto, asumiendo el cuestionamiento anterior, se documenta una experiencia en que la posibilidad fue posible y la oportunidad se tomó construyendo un curriculum participativamente en un establecimiento educacional de Santiago de Chile. Así, el presente trabajo describe un proceso de construcción y desarrollo curricular llevado a cabo por los y las trabajadoras de la educación del primer ciclo de primaria en una escuela chilena. El proceso de construcción curricular participativa se basa en la propuesta de los temas generadores de Paulo Freire (1970, 2008), donde los procesos de construcción del contenido de los programas de estudio se centran en un tema y/o un problema de relevancia para la comunidad educativa, y en los intereses de los y las estudiantes. La experiencia se realiza en el marco de la crisis sanitaria del COVID-19 y corresponde a una propuesta de educación remota.

2. Marco teórico

2.1. Contexto

En las últimas décadas, el sistema escolar chileno ha sido objeto de grandes cambios y críticas, y es que en diversas instancias ha sido profundamente cuestionado por diversos actores, como las movilizaciones estudiantiles de 2001, 2006 y 2011; del profesorado en 2015 y 2018; desde la opinión pública y parte de la academia; e incluso desde organismos internacionales como la OCDE (2004). Las movilizaciones estudiantiles impulsaron los cambios más profundos desde el inicio de la transición a la democracia (Assael, Cornejo, Albornoz, Echeberriegaray, Ligueño y Palacios, 2015), abriendo un ciclo de impugnación y visibilización de la crisis social que ha generado un sistema escolar regido mediante lógicas empresariales, por las leyes del mercado, y altamente privatizado; por otro lado y ante esta situación, se ha venido reivindicando la necesidad de garantizar el derecho a la educación pública, que en Chile no se encuentra garantizado.

Desde el Estado de Chile, se han establecido varios compromisos a nivel nacional e internacional para garantizar una educación democrática, equitativa e inclusiva, acuerdos que no se han llevado a la práctica independiente

de su importancia a nivel internacional, como es el caso de la *Declaración de Incheon* el año 2015. Ha sido ampliamente documentado que el sistema escolar chileno actual se ha conformado desde una perspectiva profundamente neoliberal, la cual ha sido fuertemente cuestionada por múltiples razones, de las cuales nos parece relevante mencionar dos. La primera, en la Constitución de 1980, el Estado consignó el principio de subsidiariedad en la prestación de servicios educativos, como consecuencia de esto se ha generado una alta privatización, competencia y lucro en el sistema escolar (Cornejo, 2018). La segunda tiene relación con que otros derechos sociales también fueron negados en esta Constitución y en las políticas posteriores, todo esto en un momento donde los grandes grupos económicos del país experimentaban un período de gran enriquecimiento (Sánchez y Sobarzo, 2010) lo que ha provocado una creciente y abismante segregación y desigualdad vivida por la población. Sin duda, estos problemas de tipo estructural, la creciente deslegitimación del sistema político por casos de corrupción y por la implementación de un sistema democrático *abiertamente no participativo* (Grez y Foro por la Asamblea Constituyente, 2015), y la emergencia e impugnación de diversos movimientos sociales durante dos décadas, han sido elementos de base para el estallido social y la revuelta popular iniciada en octubre de 2019, a partir de la cual se inicia un nuevo ciclo con el cambio de la constitución de la dictadura.

Estos dos elementos, a saber, la inexistencia de la garantía del derecho a la educación pública y la desigualdad social, son grandes dificultades que impiden la construcción de una educación pública, democrática e inclusiva. En los planteamientos de Pablo Gentili (2001), a nivel social, en Chile se ha formado un *apartheid* educativo mediante las políticas neoliberales, donde el sistema escolar produce y reproduce las diferencias entre clases sociales a través de variados mecanismos de exclusión de los grupos oprimidos. Incluso un organismo como la OCDE (2004), señaló en el informe de *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile,* que «el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases [...[[y que] la democracia no se ve favorecida por una estratificación tan intensa» (OCDE, 2004, p. 277).

La abismante desigualdad socioeconómica y el establecimiento de una democracia de baja intensidad con un carácter autoritario tienen sus efectos, y se hacen carne al interior de las comunidades educativas, sobre todo de aquellas que se encuentran en contextos de mayor exclusión y vulneración de derechos. La segregación y la negación de derechos se refleja en las escuelas, donde los indicadores educativos de calidad apuntan a una correlación entre los logros de aprendizaje del estudiantado y el nivel socioeconómico de su familia (Foro por el Derecho a la Educación Pública, 2019).

Es importante destacar que, a nivel internacional, la garantía del derecho a la educación no se restringe al acceso (tener la posibilidad de acceder al sistema educativo en sus distintos niveles), sino también a criterios relacionados a una educación democrática como la asequibilidad (donde se respete la diversidad cultural y la libertad), la adaptabilidad (donde las instituciones estén enmarcadas en los derechos humanos y se adapten a sus estudiantes y comunidades educativas), y la aceptabilidad (tener una experiencia educativa aceptable y digna, considerando en los procesos educativos las vidas y los derechos de los niños, niñas y jóvenes) (Tomasevski, 2004). Entendido así, el derecho a la educación pública no se garantiza posibilitando la asistencia de estudiantes a una escuela, sino que involucra una serie de elementos como condiciones dignas, respeto de la diversidad, consideración y adaptación a las experiencias de vida de estudiantes y comunidades educativas, participación activa del proceso de los diversos actores, entre otros. A modo de síntesis, entre las múltiples causas que han provocado la crisis política y el inicio de un proceso constituyente, estarían la creciente desigualdad, la negación de derechos en la Constitución de 1980 y la crisis de legitimidad del sistema político. Estos elementos se han desarrollado a la par con la crisis que ha experimentado la educación chilena en el último tiempo, producto de la implementación de políticas neoliberales que han profundizado la segregación desde el ámbito educativo. Esto ha sido posible, en gran parte, debido a la ausencia de garantía del derecho a la educación pública en la Constitución de la dictadura, garantía que no solo se logra mediante el acceso y la permanencia en el sistema escolar, sino también por criterios de pertinencia y de democratización referidos a la asequibilidad, la adaptabilidad y a la aceptabilidad de la educación.

En lo que respecta a la construcción curricular, los procesos de diseño y desarrollo; esto es, la forma en que se diseña la prescripción curricular nacional y los distintos procesos que ocurren hasta su puesta en práctica por los profesionales de la educación a nivel de la escuela y el aula. En general, las teorías curriculares orientadas a los procesos (Glatthorn, Boschee, Whitehead y Boschee, 2019) se han preocupado de ofrecer sistemas conceptuales que ayuden a guiar el proceso de diseño y desarrollo curricular, y de pensar el currículum como sistema (Null, 2011). Con todo, la preocupación por la práctica curricular y la relación currículum -profesorado ha proveído una importante literatura que pone el acento en la descripción y análisis de dichos procesos con mayor énfasis en los procesos de negociación y resignificación de las definiciones curriculares. En Chile esta labor está marcada por una separación de los procesos de diseño y desarrollo curricular; que, aunque incorpora un cierto espacio para la toma de decisiones por parte de los actores locales, las

posibilidades terminan siendo limitadas y restringidas dada la influencia que ejercen las estructuras curriculares en el desarrollo curricular, particularmente el currículum evaluado.

Un concepto importante en la relación entre los procesos de diseño y desarrollo curricular, y por tanto en la construcción curricular participativa, es el de currículum enseñado. Este concepto se desarrolla en el seno de las teorías curriculares orientadas al proceso (Glatthorn et al., 2019). El currículum enseñado es el currículum tal como es entendido y puesto en práctica por los profesores (Caro y Aguilar, 2018; Espinoza Guzmán y Riquelme, 2018; Ferrada, 2012, 2001; Guzmán, 2001; Lozano, 2018; Mesa, Pascual y Pinto, 2006; Priestley, Edwards, Priestley y Miller, 2012; Rivera, 2009). Este es el currículum realmente puesto en práctica por los profesores, el currículum reinventado en la enseñanza, el currículum que «salta del papel y toma vida en el currículum de la escuela» (Hlebowitsh, 2009, p. 22). Este «salto» difiere en su naturaleza y la forma en que se da, pero la distancia entre lo que ha sido puesto en «papel» y aquello que se hace «vida» en las aulas es un punto crítico, tanto para el deseo de una implementación efectiva por parte de los responsables del sistema escolar, cuanto para el desarrollo de la autonomía profesional de los profesores. En este sentido, cuando consideramos los procesos de diseño y desarrollo curricular desde el punto de vista de la relación currículum-profesorado nos encontramos con la tensión entre las perspectivas tecnificadoras que han dominado secularmente estos procesos y la producción académica que criticó la racionalidad tyleriana desde fines de 1960, y que desarrolló las concepciones sobre los profesores como investigadores (Stenhouse, 1987), como intelectuales (Giroux, 1990), como planificadores curriculares (Connelly y Clandinin, 1988), como hacedores o constructores de currículum (Clandinin y Connelly, 1992), como profesionales reflexivos (Schön, 1982; Imbernón, 1996; Wesbury, 2000), entre otras.

En el contexto chileno, Silva (2001, 2002, 2017) ha argumentado que, como cultura normativa, las prescripciones curriculares se conectan y dialogan dinámicamente con las culturas organizacionales y profesionales. En este proceso, los profesores toman decisiones con ciertos criterios pedagógicos (Gysling, 1992). Estudiando el proceso de planificación en las escuelas primarias y secundarias, Erazo (2011) ha señalado que la planificación curricular puede ser una estrategia de mejora del currículum oficial. Sin embargo, la planificación es solo un aspecto de la toma de decisiones de los profesores. En este sentido, Guzmán (2010) ha estudiado el concepto de interacciones emergentes para explicar la «construcción cotidiana del currículo» (p. 319). Así, los profesores no serían solo el adaptador de las prescripciones curriculares,

sino también creadores curriculares. En el mismo sentido, utilizando una perspectiva crítico-comunicativa, Ferrada (2001) utiliza el concepto de «entender las comunidades» para estudiar cómo los profesores utilizan lo que ella llama un modelo de diálogo-aprendizaje. Según esta autora, este enfoque puede conducir a mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente para aquellos y aquellas que viven en situaciones de exclusión.

2.2. Pensando currículum en tiempos de pandemia

Al hablar de currículum, es importante señalar la concepción que tengamos de este en tanto hacemos visible el interés que lo orienta y el proyecto de sociedad que se busca conformar mediante las experiencias educativas. Para esto, Shirley Grundy (1987), basándose en la teoría de los intereses cognitivos fundamentales de Jürgen Habermas, proporciona un marco con el cual es posible observar diferentes prácticas escolares y atribuirles un sentido al proponer tres clasificaciones de currículum según el interés predominante en ellos. Esto es: el currículum técnico, asociado al interés por el control; el currículum práctico, referido al interés de la comprensión; y el currículum crítico, orientado desde el interés por la emancipación social.

A partir de esta clasificación, Ferrada (2001) y Pinto (2008) han señalado que la concepción hegemónica del currículum en Chile desde 1960 a la fecha correspondería a un interés y una racionalidad técnico-instrumental, ya que se enfoca en el currículum como un producto escrito, en el estudiante como un producto del proceso de enseñanza, en el control de los aprendizajes y la estandarización, en la transmisión de conocimientos y/o competencias descontextualizadas y ahistóricas, y con una insalvable separación entre quienes detentan el rol de «expertos» que diseñan el currículum, y el profesorado que solo lo implementa, aplica o desarrolla. Es importante señalar también que, a pesar de que la gestión del sistema escolar chileno se ha descentralizado, la toma de decisiones curriculares se ha centralizado y concentrado en «los expertos» que desde la capital del país seleccionan y difunden los lineamientos que habrán de seguir todas las comunidades escolares (Pinto, 2008; Osandón, Caro, Abraham, Magendzo, Abraham, Lavín, González y Cabaluz, 2018; Caro, 2018).

Al analizar el momento histórico que se ha abierto en Chile, creemos que la racionalidad curricular técnico-instrumental y sus efectos de concreción en las comunidades educativas, son una barrera para el desarrollo de una educación inclusiva, equitativa y democrática (Unesco, 2019); y, por lo tanto, una piedra de tope que impide una real democratización de la sociedad chilena, al

menos desde el ámbito escolar. En este sentido, comprendemos el currículum desde una conceptualización multidimensional, el cual sobrepasa los límites del currículum prescrito en documentos y lineamientos ministeriales, desde el reconocimiento de las experiencias de los actores que participan del proceso educativo, como sujetos con capacidad de construir currículum y de tener una participación activa en su análisis, generación de propuestas y trabajo (Johnson-Mardones, 2015).

En confluencia con las propuestas pedagógicas de Paulo Freire (1970, 2008), y de variadas teorías y corrientes pedagógicas, cuyo horizonte es una educación democrática que ponga en juego la experiencia, las necesidades, las esperanzas y los conocimientos de los sujetos que son parte de los procesos educativos, asumimos la posibilidad de comprender el currículum desde una perspectiva democrática y vinculada a la realidad: un currículum construido con la participación de sus propios actores, relacionado con la reflexión de la propia práctica y con la forma de organizar los procesos educativos (Galeano, 2001) para la construcción de un conocimiento situado y vinculado a los sentidos y propósitos de la comunidad, para «aprender la democracia, en la propia vivencia de esta» (Freire, 2008, p. 86).

El rol que puede tener el profesorado en la construcción democrática del currículum es sin duda un elemento fundamental. En contraposición a las consecuencias precarizadoras que han tenido las políticas neoliberales que han reducido la capacidad de acción y las potencialidades de los trabajadores de la educación, este es un actor clave para la construcción de proyectos educativos anclados en la realidad (Mejía, 2010). Sin duda, el fortalecimiento y el empoderamiento de un profesorado con mayores niveles de autonomía pedagógica y laboral nos parece una condición sin la cual, la construcción de una propuesta educativa contextualizada con un horizonte educativo democrático se hace imposible.

2.3. Construcción curricular y currículum de emergencia

Frente a este panorama histórico, y ante las problemáticas señaladas, la irrupción del COVID-19 a Chile llegó a visibilizar y profundizar aún más las desigualdades estructurales del país. A dos semanas de iniciarse el año escolar, se debieron suspender las clases presenciales sin un plan de acción, orientación y apoyo por parte del Ministerio de Educación (Mineduc). Conviene mencionar que, entrando a una crisis sanitaria que afectaba gravemente a las poblaciones más vulneradas, el Ministerio hizo un llamado a «aprender sin parar,» una propuesta que abogaba por continuar la cobertura curricular

en las diferentes disciplinas, sin contemplar las posibilidades de acceso para la educación remota o la situación de las comunidades educativas.

El momento de crisis obligó a cada escuela a adaptarse a las condiciones que imponía la pandemia y las condiciones sociales de la comunidad escolar desde sus propias trayectorias, horizontes y posibilidades. Ante la ausencia de apoyo y de la normal imposición curricular del Mineduc, se abrió entonces un momento donde se hizo vital para las instituciones escolares, pensarse a sí mismas, el sentido de la educación y las posibilidades que brindaba un complejo escenario pandémico, económico, sanitario, político y social, un momento que hacía aún más urgente la construcción de propuestas educativas vinculadas a la realidad, conocedoras de los contextos, atentas a las necesidades e intereses de los actores, y promotoras del involucramiento de sus comunidades.

En este contexto, el Mineduc (2020a, 2020b) anunció una «priorización curricular» aprobada por los organismos que sancionan la prescripción curricular nacional y programas de estudio, y pensada para un eventual regreso a la escuela presencial que nunca ocurrió durante el año 2020. Esta priorización curricular centralizada y diseñada para la cobertura curricular consistió en una selección de objetivos de aprendizaje considerados imprescindibles a los que las escuelas deberían abocarse para dar cumplimiento a los aprendizajes esperados de cada nivel y asignatura del currículum nacional. Esta decisión centralizada ocasionó y profundizó una serie de procesos de toma de decisiones curriculares a nivel local y de escuela, surgiendo distintas iniciativas y propuestas de construcción y desarrollo curricular. Estos procesos fueron dispares en su profundidad y duración, dado que la priorización fue definida como una selección de objetivos de aprendizaje, la unidad principal de los instrumentos curriculares chilenos. Algunas de estas experiencias adoptaron denominaciones como: priorización, articulación, nuclearización. Lo común de estos desarrollos fue la toma de decisiones por parte de las comunidades profesionales con mayor o menor participación de las comunidades educativas en general y con mayor o menor consideración de la propuesta del Mineduc.

Una de estas alternativas para denominar los procesos de construcción curricular desde abajo fue el de nuclearización. El concepto fue propuesto por el Colegio de Profesores de Chile quienes ofrecieron un marco conceptual para desarrollar procesos de nuclearización curricular que permitieran un trabajo más contextualizado e integrado a nivel escuela.

> Proponemos por ello, un cambio de perspectiva que implica la nuclearización del currículum, que equivale a la resignificación cualitativa de dicho referente

> y a impulsar procesos de síntesis y contextualización de los aprendizajes. Esto puede realizarse a partir de diversas acciones que permitan determinar y/o elaborar los saberes, habilidades y elementos del contexto más relevantes, así como las formas de interpretación más generales para promover una comprensión holística de los campos temáticos abordados. Y, junto a ello, abre la necesidad de reivindicar el rol docente en tanto productor/constructor de currículo y no un simple receptor e implementador de este (Soto, 2003). (Colegio de Profesores de Chile, 2020)

Es importante destacar que la propuesta sugirió distintas formas de nuclearización posibles y presentó ejemplos de desarrollo o construcción curricular enviados por escuelas o docentes para ser compartidos a nivel nacional. Entre las propuestas se presentaban nuclearización por articulación de asignaturas, nuclearización por categorización de saberes, y nuclearización por reelaboración e integración de objetivos de aprendizajes.

Con todo, es necesario decir que el proceso de documentación de estas experiencias de trabajo curricular desarrollado por profesores y comunidades educativas está solo comenzando. Este trabajo pretende ser una contribución en esa línea.

3. Metodología

El presente trabajo tiene como objetivo describir el proceso de construcción curricular participativa de las y los trabajadores de la educación de un colegio particular-subvencionado, en el marco de la pandemia de COVID-19. El estudio se enmarca en una escuela financiada por el estado y administrada por una fundación privada sin fines de lucro (subvención compartida) ubicada en la comuna de Peñalolén en la ciudad de Santiago de Chile. La comuna se encuentra ubicada en el sector sur oriente de la ciudad, existiendo como tal desde 1981. Tiene una población aproximada de 253 000 habitantes y presenta un índice de vulnerabilidad mayor al de la región metropolitana (Municipalidad de Peñalolén, s.f). El equipo de investigación estuvo compuesto por integrantes del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar (NECCEE) de la Universidad de Chile, que incluyeron una trabajadora y un trabajador del establecimiento que participaron del proceso, junto a un investigador asociado. De esta forma, se pretendió documentar y analizar la experiencia vivida por una comunidad escolar desde abril hasta diciembre de 2020.

Esta propuesta fue construida y realizada por 16 trabajadores y trabajadoras de la educación, entre los que se encuentran profesores y profesoras

de primera infancia, de educación especial, de primaria, de asignaturas específicas como educación física, música e inglés, y por profesionales asistentes como técnicos de aula y terapeutas del lenguaje. Estos mantenían reuniones de coordinación de manera sistemática un día a la semana para comentar, planificar y reflexionar en torno a la propuesta en construcción, además de reuniones específicas por curso y/o por proyectos de trabajo mediante plataformas de videoconferencia. Dentro de las actividades centrales del trabajo colectivo se encontraba la creación de estructuras de trabajo para la organización del grupo y lo relacionado con el ámbito curricular, la planificación de experiencias de aprendizaje en torno a un tema generador, la elaboración de materiales asincrónicos para el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes, y la distribución de tareas para el desarrollo de la propuesta curricular. La participación de estudiantes del nivel preescolar hasta tercero de primaria, correspondientes a la coordinación de primer ciclo llamada Kimün, se desarrolló a través de la realización de actividades educativas asincrónicas por medio de las redes sociales de Facebook y WhatsApp y de la participación en experiencias sincrónicas de diálogo realizadas en la plataforma Zoom que tenían como objetivo realizar actividades colectivas, comentar y sugerir temas de interés, y elegir tópicos a trabajar en el tema generador.

Para la documentación de la experiencia, se definió un diseño de investigación documental (Kridel, 2010; Scott, 2006; McCulloch, 2004) a partir de datos secundarios que se han desarrollado a lo largo de la experiencia, los cuales fueron producidos de forma previa al proceso de documentación (Vieytes, 2004). Se optó por este tipo de investigación debido a su potencial para relacionar asuntos y documentos personales, con temas públicos, educativos, culturales o sociales, así como también, por establecer nexos entre asuntos desarrollados en el pasado con el presente, a partir de la investigación de diferentes tipos de documentos (McCulloch, 2004). De esta manera, la investigación documental en Estudios Curriculares va «más allá que simplemente usar documentos como fuente de datos» siendo su intención también «el informar mediante la construcción de documentos» para «revelar eventos o situaciones auténticas en forma autentica y realista» siendo cierta «una forma de autentificación de eventos, situaciones, o formas de vida» (Kridel, 2010, p. 299).

Dentro de los documentos utilizados, se utilizaron tres tipos: textos de trabajo de grupal (planificaciones, reflexiones, otros), actas de registro de las reuniones colectivas de coordinación del ciclo y las entradas realizadas en el cuaderno de campo de un trabajador y una trabajadora del establecimiento.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido (Flick, 2004, 2015) y como base la guía que propone Bardin (1996) acerca del uso de dicha técnica, y se realizaron modificaciones según el objetivo y contexto de este trabajo. Como se trata de un análisis con datos secundarios que buscan una documentación general de la experiencia, se utilizan los documentos señalados anteriormente como unidades de registro, mediante la categorización en base a temas como núcleos de sentido (Freire, 1970, 2008). El corpus señalado cumple con criterios de representatividad de la muestra en relación con el universo de documentos que fueron producidos a lo largo de la experiencia, y a la pertinencia en cuanto a la conexión que guardan con el objetivo de documentar la experiencia curricular en cuestión. Así, los documentos seleccionados son representativos de las instancias de reunión entre los y las participantes, de las actividades generadas a partir de dichas reuniones y de materiales de organización y planificación del equipo de trabajo.

En relación con lo anterior, se realiza un primer análisis de los datos de modo de hacer una lectura inicial de los datos existentes y los géneros de los documentos que fueron analizados (visuales y textuales) y se levantaron temas emergentes para el análisis de los documentos bajo la pregunta ¿Qué elementos caracterizan la propuesta curricular? Posteriormente, se profundizó la categorización temática para refinar los temas emergentes en la relación entre sí y con otros de modo de agrupar la información en categorías temáticas más generales. En última instancia, se desarrolla una fase de interpretación e inferencia a partir de los datos categorizados (Arbeláez y Onrubia, 2014; Bardin,1996; Delgado y Gutiérrez, 1995; Flick, 2004).

Desde el punto de vista ético, la difusión de las actividades de estudiantes y sus familias en las diversas instancias de esta experiencia contaron con su consentimiento en cuanto a los efectos de la utilización de fotografías y videos, a pesar de ser publicadas en una cuenta pública de Facebook. En el caso que la familia no quisiera que las actividades fueran publicadas en esa vía, se entregaron opciones para resguardar la identidad y la imagen de los niños y las niñas.

4. Resultados

4.1. Describiendo la experiencia

La experiencia se desarrolló en dos etapas, las que presentamos a continuación, junto con las formas de organización presente en cada una de ellas. La primera la caracterizamos como de *exploración*, marcada por un momento de crisis de funcionamiento del sistema escolar, incluyendo la reflexión colectiva a partir

de preguntas y de la identificación de barreras cuya superación permitiera a todo el estudiantado sentirse parte, aprender y participar de la experiencia escolar en el contexto de emergencia, y por un momento de acción, donde se realizaron los primeros intentos de una nueva propuesta curricular. La segunda etapa la denominamos de *consolidación* debido a que la propuesta se robusteció, generando una dinámica de construcción curricular, de acción y reflexión permanente, relacionada al desarrollo de propuestas pedagógicas para abordar problemáticas e intereses de la comunidad educativa.

Etapa de exploración

En primer lugar, se presentarán las problemáticas iniciales que se abordaron en el origen de la propuesta curricular. Estos temas fueron utilizados como base para el desarrollo de la reflexión docente, la cual se llevó a cabo a través de reuniones a distancia. El cuestionamiento constante, así como el análisis de las problemáticas planteadas es abordado desde las emociones y sentidos de los y las trabajadoras de la educación, considerando el contexto actual y las preocupaciones e intereses propios de la comunidad educativa. Algunas preguntas que orientaron constantemente el trabajo colaborativo y constituyeron un desde para pensar y reflexionar en torno a las prácticas educativas del establecimiento, fueron las siguientes:

- ¿Qué sentido tiene la educación para nosotros y nosotras?
- ¿Qué sentido le atribuimos a aprender? ¿Para qué aprendemos?
- ¿Qué condiciones materiales y emocionales tienen las y los trabajadores, y las familias de nuestra comunidad educativa?

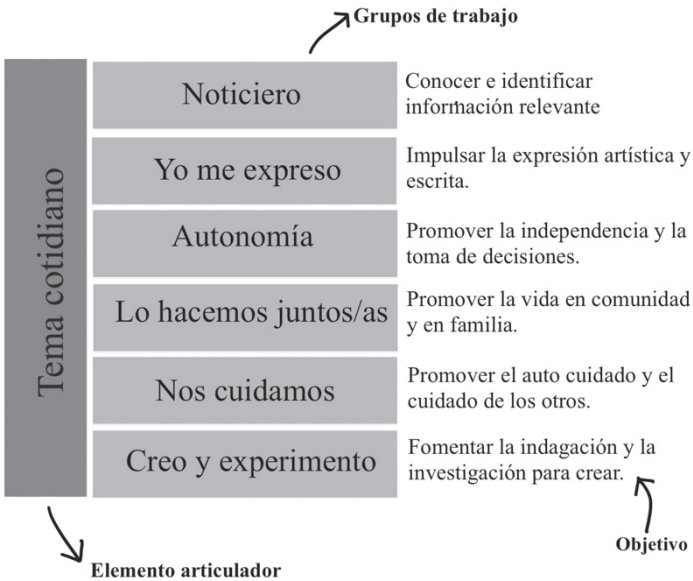
Las respuestas emergidas orientaron el trabajo colectivo y su organización. Primero, se reconocieron dificultades emocionales y personales que se viven en el contexto de confinamiento como las labores propias del hogar (las cuales por lo general están a cargo de las mujeres), el hacinamiento y las dificultades económicas que viven las familias de la comunidad escolar; y las dificultades iniciales de acceso a internet para conectarse a clases de tipo sincrónicas. En segundo lugar, existe un consenso entre las y los trabajadores en torno a la desconexión que se da frecuentemente entre la escuela y la realidad, la que pareciera ser inaceptable dado el contexto de emergencia, el cual necesita de una educación pertinente que permita brindar oportunidades de aprendizaje y participación para todos y todas, con un foco transversal en el ámbito emocional. En esta línea, se plantea una crítica a la parcelación del

conocimiento por asignatura y, finalmente, se destaca el sentido comunitario de la educación y de la escuela, que, ante el confinamiento y la distancia física, requiere de la generación de espacios donde todos y todas se sientan parte.

A partir de estas reflexiones, se decidió producir materiales audiovisuales con actividades educativas, las cuales eran publicadas en Facebook. La elección de esta plataforma fue debido a que en Chile su acceso era gratuito en el contexto de pandemia y que la mayoría de las familias eran parte de esta red social y podían acceder a esta de forma asincrónica. En ese momento se hizo relevante enfocar las actividades en la contención emocional, en el autocuidado, en las distintas formas de aprender, así como también, en los materiales y recursos con los que contaban los y las estudiantes en sus hogares.

Como se presenta en la Figura 1, la organización curricular de este momento se generó a través de seis «centros de aprendizaje», desde los cuales se buscaba desafiar e intencionar aprendizajes desde diferentes dimensiones. Cada uno de estos Centros era conformado por duplas o tríos de trabajo que producían y publicaban actividades con regularidad, y buscaban abordar, desde los objetivos de diferentes disciplinas, un tema cotidiano del quehacer y el vivir bajo la pandemia y en contexto de confinamiento.

Figura 1. Organización curricular inicial marzo-mayo 2020



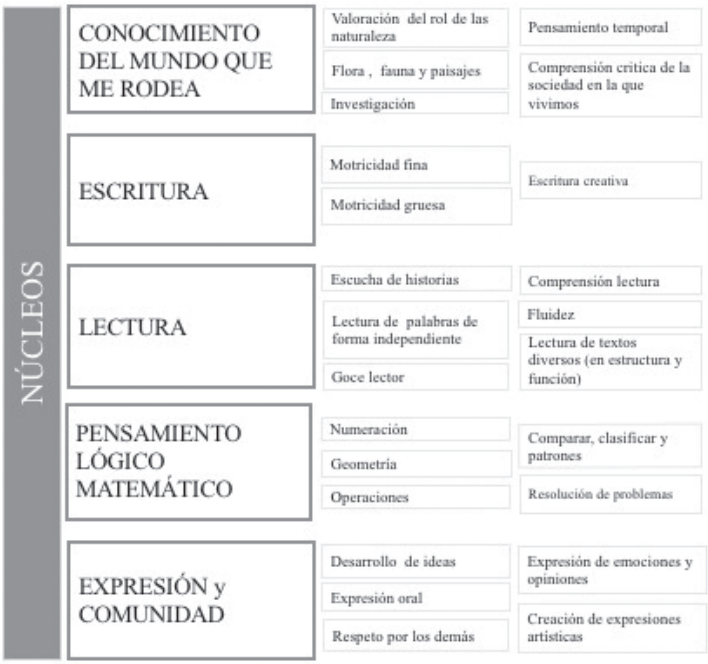
Etapa de consolidación

Con el desarrollo de la propuesta curricular del primer momento, se fueron vislumbrando algunas problemáticas como la falta de vinculación entre los temas trabajados por cada centro de aprendizaje, la desconexión entre las y los trabajadores de distintos grupos y la necesidad de desplazarse de objetivos individuales o grupales aislados hacia el reforzamiento del sentido comunitario de la propuesta educativa. Desde estas reflexiones se dio inicio a la que hemos denominado la segunda etapa en el mes de junio de 2020, en la cual se fue consolidando la propuesta a través de la generación de proyectos, de temas generadores y de la nuclearización de objetivos. Consecuentemente, se decidió pasar de los seis «centros de aprendizaje» a cuatro «proyectos» conformados por cuatro grupos de trabajo. El proyecto debía sostenerse en el tiempo y constituirse como un eje articulador, un lugar desde el cual se difundieran materiales audiovisuales con actividades de aprendizaje relacionadas al tema generador y a los núcleos de aprendizaje durante toda una semana.

Además, basándose en la propuesta de Paulo Freire (1970), se transitó del concepto de «tema cotidiano» al de «tema generador», es decir, hacia el tratamiento de una problemática o un interés que emerge desde la propia comunidad. A partir de un tema o una problemática se definía una pregunta y varios ejes temáticos que conformaban la totalidad del tema generador. Por otra parte, para facilitar la planificación de actividades, se generaron «subejes» con temas más específicos. De esta forma, se logró articular la propuesta pedagógica de cada proyecto en el abordaje de uno o más ejes y subejes del tema generador, desarrollando actividades particulares, pero enmarcadas por una unidad temática mayor vinculada a la realidad de las y los estudiantes. En la definición de los temas generadores se buscó, de manera progresiva, generar espacios de diálogo sincrónico para involucrar a las y los estudiantes en la toma de decisiones.

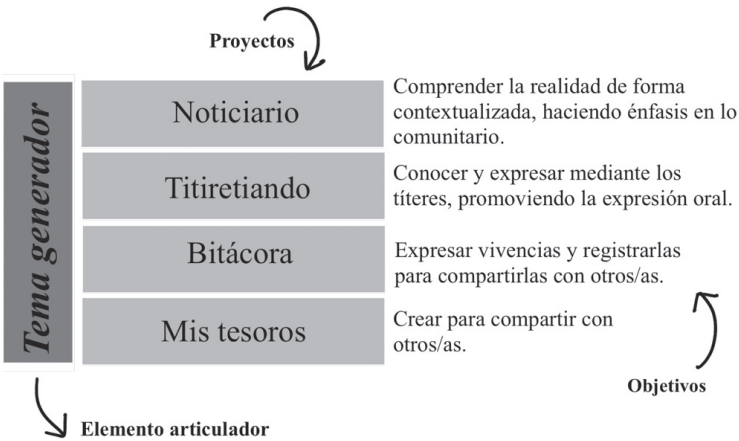
Por último, se buscó integrar los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares del Ministerio de Educación (Mineduc, 2012) mediante una «nuclearización», desde la cual se combinaron y asimilaron objetivos de diferentes disciplinas en una propuesta en la cual se establecieron cinco grandes núcleos que a su vez estaban conformados por otros núcleos más pequeños. Esto permitió una mayor integración de los objetivos de las diferentes disciplinas.

Figura 2. Propuesta de nuclearización



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la propuesta curricular de la escuela.

Figura 3. «Proyectos» de la Organización curricular (de junio a diciembre 2020)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la propuesta curricular de la escuela.

4.2. Principios e implicancias de la experiencia

A pesar de ser una experiencia incipiente, nos parece relevante poder enfatizar los resultados preliminares de esta propuesta de modo de avanzar hacia su sistematización y documentación y así aportar a la construcción de conocimiento en esta área, a las mejoras dentro de la propia institución, y a otros centros educativos en la búsqueda de alternativas al currículum prescrito. Destacamos cuatro principios orientadores que nos parece representan la esencia de la experiencia y los cuales consideramos claves en la construcción de una propuesta curricular acorde a una educación equitativa y de calidad para todos y todas.

1. La organización del currículum a partir de temas generadores. Dentro de los diálogos y reflexiones por parte del profesorado, el tema del sentido de la educación ha emergido como un elemento crítico. Al respecto, los temas generadores nos entregan la posibilidad no solo de acercar la realidad a la escuela sino también de articular las distintas experiencias de aprendizaje en torno a un problema situado, relevante y común. En ese sentido, urge abandonar el sentido de la educación desde una concepción bancaria para avanzar hacia una educación dialógica, lo que implica una mayor integración de los procesos de diseño y desarrollo curricular que considere lo local en ambos procesos.

2. La nuclearización de objetivos de aprendizaje. Comprender el aprendizaje de forma holística resulta fundamental a la hora de generar un currículum significativo y anclado con la realidad. Lo anterior, implica reconocer el aprendizaje como una experiencia que no solo se genera en la escuela sino en todos los lugares de la vida, que se realiza de manera constante, que no se pierde y que se construye directamente con las experiencias de cada uno. En ese sentido, las disciplinas escolares pueden organizarse de manera distinta y ser articuladas bajo un fin compartido avanzando hacia la superación de la fragmentación y saturación del currículum por disciplinas y objetivos de aprendizaje.

3. El trabajo multigrado y la diversificación de actividades de aprendizaje. La división de la experiencia escolar en torno a la edad del estudiantado impide una valoración de la diversidad de formas de aprender y participar, esperando resultados y características similares en grupos de estudiantes de una misma edad. La propuesta presentada promueve objetivos y actividades amplias y flexibles con temáticas diversas de modo de adaptarse a todos y todas las estudiantes, independientemente de su edad, nacionalidad o características personales. Desde ahí, se

reconoce la diversidad como un valor inherente a los grupos humanos por lo que un currículum flexible que respete las trayectorias de vida y las potencialidades de quienes participan del proceso educativo permite poner en valor y enriquecer las experiencias educativas.

4. La capacidad de los y las trabajadoras de la educación como agentes legítimos de construcción curricular. Parte de la democratización del conocimiento y por ende del propio currículum, es valorar y rescatar la participación de todos los actores en su construcción. Desde allí, reconocemos la importancia de los y las maestras como generadores de currículum y no de meros implementadores. Lo anterior, se ve favorecido gracias al conocimiento que se tiene de los y las estudiantes y de su contexto, las experiencias de cada actor como sujeto político, sumado a la capacidad de autoformación constante para el desarrollo de esta propuesta.

5. Discusión

Con la irrupción del COVID-19 en Chile, se agudizaron las problemáticas sociales que habían llevado al país a un momento de quiebre de la institucionalidad política, al tiempo que se interrumpió el funcionamiento típico del sistema escolar. Las dificultades sanitarias, socioeconómicas y el traslado de los procesos escolares al ámbito familiar que planteaba el escenario de la pandemia, hizo aún más urgente el desarrollo de una propuesta educativa pertinente y vinculada a las experiencias de vida de las comunidades. Así, pensar la escolarización en pandemia como una zona de indeterminación, una escolaridad en suspensión, una escuela ausente, es posible pensar también las posibilidades que esta situación ha conllevado. Estas posibilidades no surgen solo de la reflexión intelectual sino de un conjunto de experiencias vividas en dicho contexto. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos nos dice que

> L[l]a pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI. (Santos, 2020, p. 79)

En este sentido, reconociendo esta experiencia como una vivencia situada en el contexto chileno, nos parece necesario identificar barreras del sistema educativo y de la sociedad que impiden avanzar hacia una sociedad más justa y que dificultan el camino de la educación inclusiva. Muchas de ellas,

son cuestionadas por la comunidad estudiada y son parte fundamental del sistema educativo: el currículum y el rol del profesorado.

Desde el ámbito del currículum, una primera barrera dice relación con una tradición curricular marcada por una racionalidad técnica y por el centralismo curricular. Este no es solo un problema de selección y organización de contenidos sino también un problema político en tanto se excluye la participación en la toma de decisiones curriculares a las propias comunidades, se imponen contenidos culturales propios de la cultura dominante y en el caso del Chile actual, se orientan los procesos pedagógicos a la satisfacción de las necesidades del mercado (Pinto, 2008; Osandón, et al., 2018; Caro, 2018). Desde el organismo encargado de la construcción del currículum se exige el cumplimiento de una gran cantidad de contenidos y habilidades que generan una saturación de objetivos que muchas veces son inabarcables por el profesorado. Por último, el sentido común presente en la sociedad, que asocia las actividades escolares con una tradición bancaria (Freire, 1970) también representaría una barrera para poder romper las lógicas tradicionales excluyentes.

Concretamente, lo anterior se constituye como un obstáculo para pensar un currículum flexible y adaptable a la diversidad. En ese sentido, la propia Unesco (2019) reconoce la necesidad de transformar el currículum, abriendo sus horizontes e implicaciones más allá de los contenidos disciplinares, para avanzar hacia conocimientos, habilidades y actitudes para aprender a vivir en comunidad y en diversidad. Así, releva la importancia de la participación de los actores sociales vinculados a la educación para el diseño de marcos legales y políticas educativas. Desde ahí, la propuesta de los temas generadores permitió a las y los trabajadores de la educación participar del proceso de construcción curricular abordando temas y problemáticas de la comunidad escolar. En ella, existe un reconocimiento y una valoración de la diversidad del alumnado y sus familias y una orientación clara hacia la producción de saberes de vida a partir de la cotidianidad de los niños y niñas. La participación de diversos actores de la comunidad propicia una cultura democrática y promoviendo un currículum generado desde el territorio.

De estos planteamientos se desprende que el profesorado tiene un rol clave en la construcción de una propuesta educativa pertinente y democrática, como se muestra en el caso de la experiencia presentada. La literatura revisada plantea que en las últimas décadas las políticas neoliberales han impulsado un proceso de desprofesionalización, despedagogización y de precarización de la labor docente a nivel latinoamericano (Mejía, 2010). Esto se contrapone con las investigaciones que sitúan al profesorado como agentes de cambio para la justicia social, relevando los sentidos personales para promover condiciones de justicia, la autonomía, las

competencias propias para diseñar entornos inclusivos y por cierto la capacidad de reflexión para mirar su práctica de manera constante (Pantic, 2015).

Desde la experiencia descrita en este trabajo, es posible observar algunos de estos elementos como la capacidad de autonomía al vincular la acción pedagógica con el sentido de educar para todos, el trabajo colaborativo para desarrollar la propuesta y la reflexión por los sentidos profundos de la educación desde una perspectiva situada en su realidad y momento histórico, dan cuenta del potencial transformador que puede tener una comunidad educativa que se piensa, se proyecta y aprende de su propia experiencia como territorio de saberes. Si bien, desde el trabajo colaborativo de trabajadores y trabajadoras de la educación, y de una experiencia de integración curricular no se resuelven inmediatamente las desigualdades estructurales, entendemos que estos son elementos necesarios para una educación verdaderamente inclusiva y que pueden ser aportes para avanzar en procesos de democratización de la sociedad.

A modo de cierre, concluimos que, a pesar de las limitaciones curriculares, de precarización del ejercicio docente, y las condiciones adversas que planteaba el contexto de pandemia, esta experiencia da cuenta del potencial educativo del que son capaces las y los trabajadores de la educación en condiciones de mayor autonomía profesional y de una praxis vinculada a la realidad de las comunidades educativas.

6. Conclusiones

La experiencia documentada nos ha abierto un camino de posibilidades y horizontes tanto para la propia escuela como para otras comunidades. A saber, la progresiva participación de todos los actores de la comunidad en la construcción curricular a través de la definición de los temas generadores; una mayor apropiación del sentido de la educación en perspectiva transformadora; el desarrollo de múltiples instancias de sistematización, documentación y producción de conocimiento desde esta experiencia; la multiplicación de instancias educativas multigrado; la proyección de políticas curriculares que abran espacio a este tipo de propuestas educativas; y finalmente, el desafío de traspasar la experiencia desarrollada a la modalidad presencial. Por último, la propuesta nos sitúa desde una concepción del currículum como experiencia vivida y, por ende, necesaria de documentar y sistematizar. Lo anterior resulta fundamental en Chile, que actualmente vive un proceso de transformación político, social y económico. La educación, por tanto, también debiese transformarse y construirse *desde abajo* a partir de la reflexión colectiva para pensar y vivir en una sociedad más equitativa, democrática y justa.

Referencias bibliográficas

Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana. Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, *14*(23), 14-31. https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5

Agamben, G. (2003). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Assael, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Echeberriegaray, G., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Curriculo sem Fronterias*, *15*(2), 334-345. Recuperado de https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Caro, M. (2018). Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, justa, democrática y socialmente protagónica. *Revista Docencia,* (63), 63-69. Recuperado de http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_63.pdf

Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del curriculum en las aulas: perspectivas desde el profesorado. En A. Arratia, y L. Osandón Marivil (eds.). *Políticas para el desarrollo del curriculum: Propuestas y tensiones*. Santiago: MINEDUC-UNESCO.

Colegio de Profesores de Chile. (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria del colegio de profesoras y profesores de chile*. Recuperado de http://revistadocencia.cl/web/index.php/orientaciones

Connelly, M. y Clandinin, J. (1988). Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience. New York, NY: Teachers College Press.

Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, L. Reyes, y J.F. Herrera (eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (*pp. 237-263). Santiago: LOM Editores.

Clandinin, J. y Connelly, M. (1992). Teacher as currículum maker. En P. W. Jackson (ed.), *Handbook of research on currículum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: MacMillan

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial SINTESIS S.A.

Díaz-Barriga, A. (2020) La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Aguilar et al. *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Espinoza, O., Guzmán, M.A. y Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: Proyecto curricular, programas de studio y plan de formación ciudadana. En A. Arratia y L. Osandón (eds.). *Políticas para el desarrollo del curriculum: Propuestas y tensiones*. Santiago: Mineduc-Unesco.

Erazo, M. S. (2011). Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: Una estrategia para la apropiación, contextualización y complementación de los planes y programas propuestos por el Mineduc. *Revista Pensamiento Educativo*, *29*(12), pp. 245-275.

Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Concepción, Chile: Ril Editores-Editorial UCSC.

Ferrada, D. (2001). «Comunidades de entendimiento»: Una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Revista Pensamiento Educativo*, *29*(1), 297-317.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foro por el Derecho a la Educación Pública (2019). *Informe a la luz de la situación de la educación en Chile al 2019.* Recuperado de http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/07/FODEP-2019-Informe-Luz-de-la-Situación-de-la-Educación-en-Chile.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Galeano, J. (2001). Construcción curricular y cotidianidad escolar. *Uni-Pluri/versidad*, *1*(1), 39-48. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12377

Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, *15*(1), 4-11. Recuperado de http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia_15.pdf

Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. y Boschee, B. (2019). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidos.

Grez, S. y Foro por la Asamblea Consituyente. (2015). *Asamblea constituyente: la alternativa democrática para Chile.* Santiago: Editorial América en movimiento.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum.* Madrid: Morata.

Guzmán, M. (2001). Emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Revista Pensamiento Educativo*, 29(1), 319-340.

Gysling, J. (1992). *Profesores y currículum: Un estudio cualitativo*. Santiago: CIDE.

Hlebowitsh, P. (2009). Navigating the Normative. *Curriculum Inquiry*, *39*(1), 15–26. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.01434.x

Johnson-Mardones, D. (2015). Understading Curriculum as Phenomenon, Field and Design: A multidimensional conceptualization. *Journal of International Dialogues in Education, 2*(2), 1-9.

Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies Encyclopedia of curriculum studies.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412958806

Lozano G., C. (2018). El consejo escolar del Instituto Nacional (José Miguel Carrera) desde una perspectiva de deliberación curricular. *Estudios Pedagógicos, 42*(2), 207-226. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200012

McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. Londres: Routledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203464588

Mejía, M. (2010). L*as pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación.* Planetapaz. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf

Mineduc. (2020a). *Fundamentación priorización curricular COVID-19*. Santiago: Mineduc.

Mineduc. (2020b). *Priorización curricular COVID-19*. Santiago: Mineduc.

Mineduc. (2012). *Bases Curriculares: Educación Básica*. Santiago: Mineduc.

Municipalidad de Peñalolén. (s.f). *Resumen Ejecutivo Diagnóstico Comunal. PLADECO 2013-2016*. Ilustre Municipalidad de Peñalolen. Recuperado de https://www.penalolen.cl/wp-content/uploads/2016/10/RESUMEN-EJECUTIVO-DIAGNOSTICO-PENALOLEN.pdf

Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Pantic, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *21*(6), 759-778. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es

Osandón, L., Caro, M., Abraham, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, S. y Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar.*

La experiencia chilena (1964-2018). Santiago: Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Recuperado de http://observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&langSite=es&id=371

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. y Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry, 42*(2), 191-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x

Rivera, A. (2009). Código curricular y práctica docente, una relación categorial vigente de analizar desde el contexto de aula. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *15*(*8*), 51-70.

Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2010). El modelo… ¿o el desafío de ser modelo? En I. Cassigoli y M. Sobarzo, *Biopolíticas del Sur* (pp. 411-419). Santiago: Editorial Arcis

Santos, B. de S. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (Trad. P. Vasile). Buenos Aires: Clacso. https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Scott, J. P. (ed.). (2006). *Documentary research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Silva, M. (2017). *Reforma curricular: regulación y codificación*. Madrid: Editorial Académica Española.

Silva, M. (2002). *La práctica del discurso curricular*. Santiago: Ediciones Cerro Manquehue.

Silva, M. (2001). La Innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar. *Revista Pensamiento Educativo*, *29*(1) 231-244.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Iidh*, (40) 341-388. Recuperado de https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368

Unesco (2017a). *Educación en emergencias y crisis*. Santiago: Unesco.

Unesco (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan.* Recuperado de https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-concept-note-es.pdf

Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas.* Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil

JULIANO PEREIRA DE MELLO*
ARTUR RENDA VITORINO**
Pontificia Universidad Católica de Campinas (SP) – Brasil

Recibido el 05-01-21; evaluado el 25-01-21;
aceptado el 27-02-21

Resumo
Este trabalho tem como objetivo realizar uma problematização dos impactos da pandemia Covid 19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) considerando uma breve análise comparativa entre duas escolas municipais com relação aos dados de realização ou não de atividades escolares não presenciais oferecidas pelas mesmas, a luz da legislação educacional em vigor e, principalmente, a partir da discussão proposta em uma educação comparada de abordagem complexa e sistêmica, dos embates pedagógicos e políticos para a democratização do ensino, do uso de dados de maneira contextualizada e não somente como portadores de uma racionalidade neutra e inquestionável e os elementos de um modo de existência estético presentes nos documentos e ações implementadas no contexto do fechamento das escolas em função da Pandemia Covid 19.

Palavras-chave: educação comparada; pandemia Covid 19; atividades escolares.

* Bachiller y licenciado en Geografía - Instituto de Geociencias de la Unicamp (Brasil). Máster en Geografía - Instituto de Geociencias de la Unicamp (Brasil). Estudiante de doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil). Coordinador pedagógico del Departamento Municipal de Educación de Campinas (SP) y profesor de la Facultad de Geografía (PUC Campinas). Correo electrónico: juliano.pereirademello1978@gmail.com. https://orcid.org/0000-0002-6780-5685
** Catedrático de la Pontificia Universidad Católica de Campinas y perteneciente al cuerpo permanente de su Programa de Posgrado en Educación. Correo electrónico: arturvitorino@uol.com.br. https://orcid.org/0000-0002-8654-3182

Desafíos para un análisis complejo comparado: problematizando datos educativos en el contexto de pandemia Covid 19 en Campinas (SP) - Brasil

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo problematizar los impactos de la pandemia Covid 19 en la escuela primaria de la Red de Educación Municipal de Campinas (RMEC) considerando un breve análisis comparativo entre dos escuelas municipales en cuanto al desempeño o no de las actividades no presenciales ofrecidas por ellos, a la luz de la legislación educativa vigente y, principalmente, desde la discusión propuesta en una educación comparada con un enfoque complejo y sistémico, desde los choques pedagógicos y políticos para la democratización de la enseñanza, desde el uso de datos de forma contextualizada y no solo como portadores de una racionalidad neutra e incuestionable y los elementos de un modo de existencia estético presentes en los documentos y acciones implementadas en el contexto del cierre de escuelas por la Pandemia Covid 19.

Palabras clave: educación comparada, pandemia de Covid 19, actividades escolares.

Challenges for a complex comparative analysis: problematizing educational data in the context of the Covid-19 pandemic in Campinas (SP) - Brazil

Abstract

This work aims to problematize the impacts of Covid-19 Pandemic in the elementary school of the Municipal Education Network of Campinas (RMEC) considering a brief comparative analysis between two municipal schools regarding the performance or not of non-classroom activities offered by them, in the light of the educational legislation in force and, mainly, from the discussion proposed in a comparative education with a complex and systemic approach, from the pedagogical and political clashes for the democratization of teaching, from the use of data in a contextualized way and not only as carriers of a neutral and unquestionable rationality and the elements of an aesthetic mode of existence present in the documents and actions implemented in the context of the closure of schools due to the Covid-19 Pandemic.

Keywords: Comparative education, Covid-19 pandemic, school activities.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo realizar uma problematização dos impactos da pandemia Covid 19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) considerando uma breve análise comparativa entre duas escolas municipais com relação aos dados de realização ou não de atividades escolares não presenciais oferecidas pelas mesmas, a luz da legislação educacional em vigor e, principalmente, a partir da discussão proposta por Schriewer (2009) sobre uma educação comparada em transição para uma abordagem complexa e sistêmica.

Sendo assim, de início, procuramos retomar algumas mudanças que vêm sendo sinalizadas com relação aos estudos da educação comparada até os dias atuais, o que, para tanto, destacamos Madeira (2009), Nóvoa (2009), Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020) e Schriewer (2009).

Então, como mencionado anteriormente, procuramos aplicar alguns pressupostos de uma análise comparada em educação que considere a complexidade das conexões causais, com especial atenção aos desdobramentos da regulamentação que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), no contexto da pandemia Covid 19 ao longo de 2020 construiu e vem implementando, bem como, uma breve análise dos dados sobre as atividades de interações didático-pedagógicas de duas unidades escolares, os quais foram levantados a partir de «quadros sínteses» para os períodos de abril a agosto de 2020, setembro de 2020, outubro de 2020 e novembro de 2020, encaminhados por meio de Sistema Eletrônico de Informações (SEI)[1], de caráter público, conforme determina a Resolução SME nº 05/2020, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19), nos termos que especifica.

2. Marco teórico: retomando questões da educação comparada

Madeira (2009), ao caracterizar o início da chamada «Ciência da Educação», no final do século XIX e início do século XX, ressalta a necessidade da mesma em se deter sobre as práticas educativas e que pudesse, mediante comparação, fazer notar as semelhanças e diferenças, estabelecer os tipos genéricos de educação que correspondiam às diferentes espécies de sociedade.

[1] Processos de caráter público e disponibilizados pelas unidades escolares no Sistema Eletrônico de Informações da Prefeitura Municipal de Campinas (SP) – Brasil.

Por meio do chamado «método comparativo», o objetivo era a definição do tipo de educação que corresponde a cada sociedade e, ao mesmo tempo, «...é este método que permite decidir qual a prática educativa adequada à determinada realidade» (Madeira, 2009, p.107).

Essa racionalidade comparativa, segundo Madeira (2009), assenta-se na identificação de semelhanças e diferenças, conduz-nos à descoberta de tipos genéricos de educação e, independentemente de sua historicidade própria, o que interessa é encontrar relações de causas e efeitos, ou seja, a «...mecânica das leis que regem a evolução dos sistemas educativos» (Madeira, 2009, p.108).

Para Lindblad et al. (2020), o paradigma comparativo é evidente na formação das ciências sociais no século XIX, além do que, as organizações internacionais passam a funcionar como «... *containers* do conhecimento, além de produzir novos conhecimentos baseados em análises estatísticas» (Lindblad, Pettersson, & Popkewitz, 2020, p.11) e funcionando, com o passar do tempo, como mediadoras do intercâmbio de conhecimento, criando e reformulando ideias e programas, construindo assim, um instrumento específico de política do conhecimento, com especial destaque, às organizações que produzem avaliações em larga escala e pesquisas baseadas nesses tipos de dados, além do que, tornando-se instrumentos poderosos para a mudança, padronização e legitimação dos sistemas nacionais de educação.

Schriewer (2009), ao resumir algumas descobertas dos estudos comparados que estão relacionados, principalmente, à pesquisa comparada na educação, realiza uma crítica aos estudos concernentes às áreas-problemas sociais que foram ou continuam sendo interpretadas em termos, pronunciadamente, universalistas dentro da estrutura de teorias sociais relevantes, ou seja, áreas--problema que se supõe serem governadas por conexões funcionais ou causais macrossociais e de processos quase deterministas.

De acordo com Nóvoa (2009), o outro é a razão de ser da educação comparada, sendo que, desde o início e ainda na maioria das pesquisas atuais, é considerado como modelo ou referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.

Sendo assim, a educação comparada faz parte de um campo de poderes em que, historicamente, organizam centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que acabam consagrando sentidos e definindo limites, inclusive, contribuindo para difundir, mundialmente, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa e tornou-se universal, não somente como o melhor sistema, mas tido e pronunciado como o único possível de ser imaginado. Porém, Schriewer (2009) ressalta que a pesquisa comparada, ao contrário das chamadas constatações deterministas universais, acabou por apresentar, «uma

impressionante gama de variações internacionais em relação aos padrões e estratégias para resolver problemas que têm sido realizados em diversos cenários históricos, socioculturais ou políticos» (Schriewer, 2009, p. 71).

Nóvoa (2009) enfatiza que, nos tempos atuais, é preciso estar consciente dos limites de nossas interpretações, das fragilidades de nossos enquadramentos teóricos e conceituais, sendo que, a comparação procura novas questões que lhe permitam «construir outras histórias», aquelas que não puderam ser contadas até então, ou seja, é preciso mudar a perspectiva do observador (comparatista) em uma abordagem pós-moderna e, consequentemente, constatando «...de que nada pode ser conhecido de maneira segura e de que não existe uma teologia da história» (Nóvoa, 2009, p. 24).

Segundo Schriewer (2009), estudos relevantes têm mostrado, especialmente quando estendidos à dimensão do processo histórico, que a educação e o treinamento vocacionais, assim como a utilização do trabalho humano são, mesmo dentro das fileiras das sociedades industrializadas e tecnologicamente avançadas, em grande medida, definidas por fatores sociais e culturais.

Além disso, o que as descobertas da pesquisa comparada tendem a exprimir – ao contrário das alegações de validade feitas por modelos explanatórios exógenos – é a relativa autonomia dos sistemas educacionais (assim como dos sistemas socioculturais de modo geral) e dos processos de mudança em grande parte dirigidos pela dinâmica interna daqueles sistemas.

Schriewer (2009) ressalta que descobertas, em grande parte similares, têm sido produzidas pela pesquisa comparada internacional em relação às conexões entre educação, modernização e desenvolvimento, as quais, estão se apresentando de maneiras muito mais complexas do que as hipóteses lineares de causa-efeito das teorias de modernização – baseadas na economia da educação, ciência política ou fisiologia social – poderiam nos fazer esperar.

De acordo com Fägerlind e Saha (apud Schriewer, 2009), a educação tanto é agente de mudança social quanto é transformada pela sociedade, ou seja, tanto é produtora de mobilidade social quanto é agente para reprodução da ordem social, ao passo que, o impacto do ensino que é observável em diferentes países, assim como as estruturas de modernidade obtidas em cada um deles, são as consequências de variadas condições contextuais dominantes em diferentes sociedades e, por sua vez, influenciam essas condições contextuais de diferentes modos.

Sendo assim, verificamos o que Badie e Hermet (1990 apud Schriewer, 2009) chama de crise do universalismo em função de não haver determinismos universais, pois os processos históricos individuais são demasiado numerosos, demasiado complexos e, de fato, demasiado independentes uns dos outros,

correspondendo ao fracasso das grandes teorias, que tem sido concluído a partir da pesquisa internacional sobre as conexões complexas entre educação, modernização e desenvolvimento.

Para problematizarmos ainda mais essa suposta relação linear entre educação, modernização e desenvolvimento em uma perspectiva historicista (evolucionista), apresentamos abaixo algumas características de Campinas (SP), que foi classificada, respectivamente, na 1ª e 4ª posições de cidade mais inteligente e conectada do Brasil, em 2019 e 2020, segundo resultados do *Ranking Connected Smart Cities*[2] (Urban Systems, 2019, 2020).

Porém, mesmo assim, tem apresentado dados que revelam problemas para com a garantia de acesso dos estudantes do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais em relação às atividades escolares não presenciais oferecidas no contexto do fechamento das unidades de ensino em função da Pandemia Covid 19, desde março de 2020, conforme Decreto Municipal nº 20.768/2020.

Campinas (SP): uma cidade inteligente e uma rede pública de ensino com recursos insuficientes

Campinas (SP) tem uma população estimada de 1.213.792 habitantes (IBGE, 2020), com 98,8% de urbanização, 99,76% de coleta de lixo, com atendimento de 98,8% das moradias com abastecimento de água e 90,5% de esgoto sanitário (IBGE, 2010 e SEADE, 2016).

Campinas (SP) é a décima primeira cidade mais rica do Brasil (IBGE, 2019), além do que, é responsável por, pelo menos, 15% de toda a produção científica nacional, sendo o terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento brasileiro.

Segundo resultados da quinta edição do *Ranking Connected Smart Cities* (Urban Systems, 2019), em 2019, Campinas ficou em primeiro lugar nas áreas de economia, tecnologia e inovação, sendo que:

- **Economia**: houve um crescimento positivo do PIB per capta de 1,6%; 94,5% dos empregos formais não estão na administração pública; 9,4% da força de trabalho está trabalhando em ocupações nos setores de educação e pesquisa e desenvolvimento;

[2] Fonte:https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/09/17/campinas-e-eleita-cidade-mais-inteligente-e-conectada-do-pais-no-ranking-connected-smart-cities-2019.ghtml https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/09/10/campinas-deixa-posto-de-cidade-mais-inteligente-e-conectada-do-pais-e-fica-em-4o-lugar-de-ranking.ghtml. Acessado em 07/12/2020.

- **Tecnologia e inovação**: com 45,7% das conexões de fibra ótica possuindo velocidade superior a 34 Mb/s; possui 29 ligações de internet para cada 100 habitantes; apresenta 21,9 depósitos de patentes por 100 mil habitantes.

Além disso, de acordo com a primeira edição do *Ranking* de Competitividade dos Municípios (CLP, 2020), divulgado em 18 de novembro de 2020[3], pelo Centro de Lideranças Públicas (CLP) em parceria com a *startup* Gove e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Campinas (SP) ocupa a 8ª posição entre as 10 cidades mais competitivas do Brasil.

Sendo assim, segundo a lógica dos modelos de políticas desenvolvimentistas que sugerem elos causais lineares entre instituições modernizantes (tais como a escola ou a fábrica), valores modernos, comportamento moderno, sociedade moderna e desenvolvimento econômico, poderíamos encontrar, a partir das características de desenvolvimento econômico e tecnológico de Campinas (SP), uma indicação de que as escolas públicas do município, dadas as atuais necessidades de conectividade pela *internet* e o devido acesso da comunidade escolar no contexto de Pandemia Covid 19, estão alcançando sucesso com o acesso da grande maioria dos(as) alunos(as) às atividades não presenciais disponibilizadas na plataforma «*Google* Sala de aula» e, por outros meios (digitais e analógicos), conforme definido pela Resolução SME 05/2020.

Porém, conforme matérias publicadas pelos portais de informação CBN Campinas, em 30 de abril de 2020 e pelo G1, em 06 de novembro de 2020[4] (Pierangeli, 2020), temos que:

- houve a aquisição de apenas mil *tablets* para uso dos estudantes da rede pública municipal de ensino de Campinas (SP), na qual estão matriculados mais de 20 mil alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os referido *tablets* seriam distribuídos somente para alunos do 9º ano do ensino fundamental e, mesmo assim, a rede pública municipal de ensino conta com 1,9 mil alunos matriculados no referido ano, com isso, sendo insuficiente e exigindo uma distribuição que, segundo as próprias autoridades municipais, obedeceria a critérios socioeconômicos;

---

[3] Fonte: https://correio.rac.com.br/_conteudo/2020/11/campinas_e_rmc/1028386-campinas-e-indaiatuba-estao-entre-as-dez-mais-competitivas.html. Acessado em 07/12/2020.

[4] Disponível em: https://portalcbncampinas.com.br/2020/04/aulas-na-rede-municipal-nao-voltam-antes-de-junho/ e https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/11/06/covid-mp-questiona-preparacao-de-escolas-em-campinas-para-retomar-aulas-presenciais.ghtml. Acessado em 18/12/2020.

- O Ministério Público Estadual de São Paulo (Pierangeli, 2020) aponta que, apesar dos esforços do poder público com atividades a distância, o aproveitamento dos estudantes pode ser afetado pela falta de acesso aos equipamentos de informática ou de condições inadequadas para estudo em algumas residências.

Então cabe uma análise a respeito do oferecimento das escolas e do acesso dos estudantes às atividades escolares não presenciais, o que está sendo registrado, conforme previsto na Res. SME 05/2020, mediante o quadro «Síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico I» (período de 06 de abril a 31 de agosto) e os quadros «Síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II» (para os meses subsequentes), bem como, com seus respectivos memorandos, para cada unidade escolar, ciclo e turma do ensino fundamental.

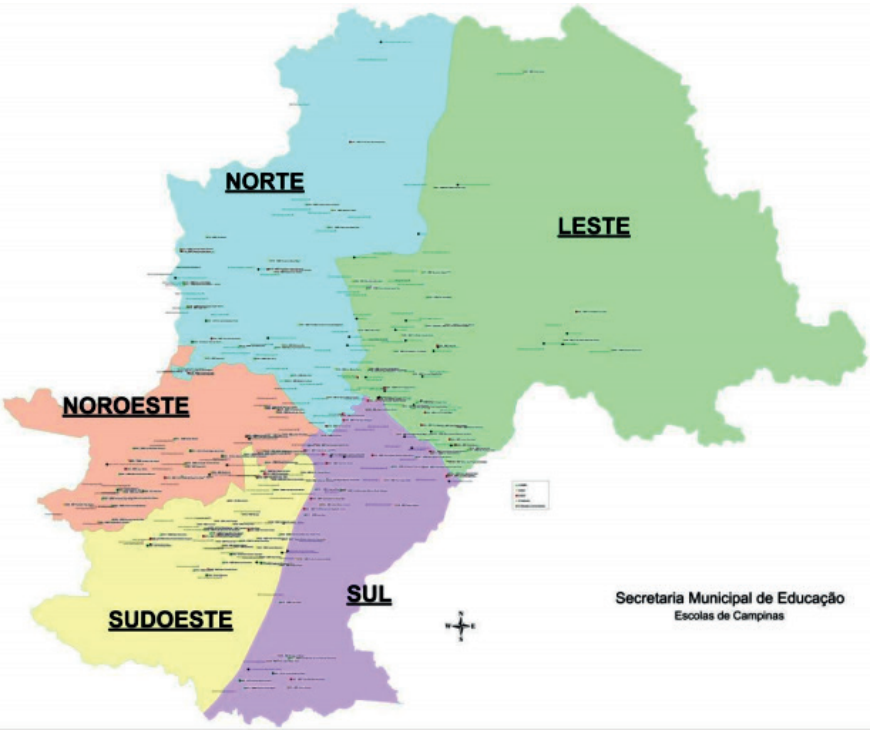
3. Metodologia

Com o objetivo de realizarmos um breve exercício de educação comparada que corrobore para a problematização trazida por Schriewer (2009), a qual propõe que as conexões entre «educação, crescimento econômico e emprego», ou mesmo, «educação, modernização e qualidade de vida» e entre «educação, mobilização política e desenvolvimento» não são diretas, nem lineares, nem produzem os mesmos efeitos em diferentes sociedades – e no interior destas, o que, de certa forma, acabou sendo mais evidenciado pelos impactos da Pandemia Covid 19 na educação escolar dos países e no interior dos mesmos.

Sendo assim, apresentamos abaixo uma caracterização de duas unidades escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), a qual, com relação ao ensino fundamental (1º ao 9º ano), é composta por 45 escolas que estão distribuídas por 5 regiões (fig. 1) administrativas e são supervisionadas por Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs).

A escolha das referidas escolas se deu em função de estarem inseridas em contextos socioeconômicos e espaciais bem distintos, a começar com o que iremos denominar de Escola 1, a qual, pertence ao Naed Leste, região que apresenta condomínios fechados de alto padrão, com uma população de alto poder aquisitivo, área de proteção ambiental nos distritos de Sousas e Joaquim Egídio, os *campi* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), a presença de *Shopping Centers* de alto padrão e o menor *déficit* de vagas em creche do município.

Figura 1 – Regiões da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP)



Fonte: Plano Diretor de Campinas (2016). Adaptado por Juliano P. de Mello.

Já a Escola 2, pertence ao Naed Sul, região com a maior concentração de população em alta e muito alta vulnerabilidade social (SEADE, 2016) do município, inclusive, a referida escola está situada em uma das maiores ocupações urbanas da cidade de Campinas (SP), o que, «trata-se da formação de assentamentos urbanos constituídos a partir da ocupação coletiva não consentida de imóveis (sobretudo de terrenos) urbanos vazios de terceiros por famílias de baixa renda para fins de moradia...» (Lelis, 2016, p.429).

Então, elaboramos uma série de figuras (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) com os dados sobre as atividades de interações didático-pedagógicas das unidades escolares supracitadas, os quais foram retirados de «quadros sínteses» para os períodos de abril a agosto de 2020, setembro de 2020, outubro de 2020 e novembro de 2020, conforme determina a Resolução SME nº 05/2020 (DOM 02/07/2020).

4. Resultados e discussão: para além dos dados - Realização de atividades escolares não presenciais do ensino fundamental – Escolas públicas municipais de Campinas (SP)

Inicialmente, esclarecemos que com a publicação da Res. SME 05/2020, publicada em setembro de 2020, houve a devida sistematização das formas de oferecimento e registros com relação ao que passou a ser chamado de atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II com efeito legal para validação de, no mínimo, 800 horas letivas para o ano de 2020, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/1996, mantido pela Lei Federal nº 14.040/2020 e também indicado como necessidade de regramento pela Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2020, de 16 de abril de 2020, publicada no DOM em 24/04/2020.

A Res. SME nº 05/2020 chama de «Atividades Emergenciais de Apoio pedagógico I» aquelas atividades não presenciais (digitais e analógicas) oferecidas desde abril até agosto de 2020, quando o caráter das atividades escolares, mesmo com a permanência da exigência federal de, no mínimo, 800 horas letivas para o ensino fundamental (Medida Provisória 934/2020), ainda era tido como «mitigador» nos termos da Res. SME/FUMEC 02/2020, durante o período de suspensão de atividades escolares, que trata o Decreto Municipal nº 20.768, de 16 de março de 2020.

Ressaltamos que o fato da Res. SME 05/2020 ter sido publicada somente em setembro de 2020, ou seja, cinco meses depois da Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2020 ter indicado a necessidade do referido regramento por parte da Secretaria Municipal de Educação, deu-se em função de uma discussão prolongada sobre o direito de acesso dos estudantes às atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas), inicialmente, chamadas de «mitigadoras» e o quanto as mesmas estariam ou não de acordo com os princípios pedagógicos estabelecidos nos documentos curriculares municipais, ou seja, passando, necessariamente, pelo princípio da democratização do ensino, enquanto acesso de todos(os) e pelo princípio da qualidade da educação, enquanto problematização pedagógica do reconhecimento ou não das atividades não presenciais (digitais e analógicas) como letivas (com valor pedagógico).

Sendo assim, Azanha (2004) enfatiza que não se democratiza a escola, como instituição pública, sem que a mesma alcance a todos(as), o que, apesar de ser um parâmetro facilmente aceito, muitas vezes, «... causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino.» (Azanha, 2004, p.338)

Para Azanha (2004),

> A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas — ditadas talvez pelo horror da massificação — que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação de preconceitos técnicos permite situar a maciça ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. (p.339)

Então, podemos perceber que a dificuldade em reconhecer as atividades não presenciais (digitais e analógicas) como letivas no ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas (SP), verificada no contexto supracitado, passou pelos chamados «preconceitos técnicos» das «exigências pedagógicas», o que, de certa forma, aliado às dificuldades de falta de equipamentos e condições como *tablets*, computadores e *internet* para os(as) estudantes, prejudicou ainda mais o devido acesso dos(as) alunos(as), em função do fechamento das escolas imposto pela Pandemia Covid 19 em 2020, às atividades pedagógicas não presenciais (digitais e analógicas) letivas, ou seja, na melhor forma possível de manter o vínculo e promover o aprendizado escolar.

Assim como em Azanha (2004), interessa-nos ressaltar, mesmo que de forma circunstancial, a devida oferta e garantia de acesso às atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas) em 2020, como uma maneira de continuidade do processo político de democratização do ensino, o qual acaba sofrendo com os argumentos recorrentes do «... rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas» (Azanha, 2004, p.344) que, neste contexto da Pandemia Covid 19 e seus impactos na educação com o fechamento temporário dos prédios escolares, tem relação direta com o acesso de todos(as) os(as) estudantes às atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas) e a consequente permanência dos(as) mesmos(as) na relação com a escola.

Então, na sequência, passamos a organizar em gráficos (figuras) os dados de porcentagem dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), as quais, tiveram suas escolhas justificadas e foram devidamente contextualizadas anteriormente.

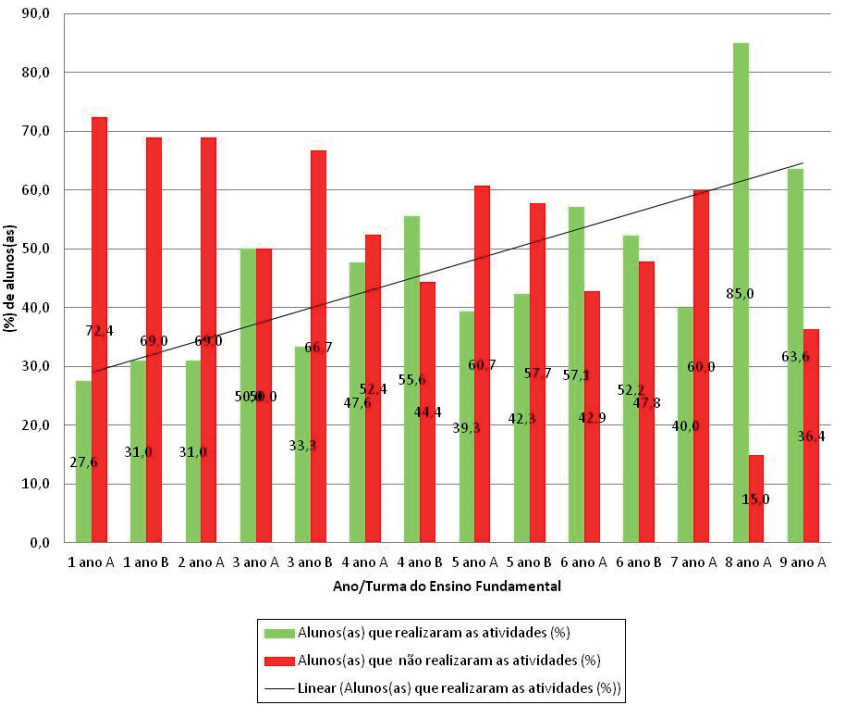
Escola 1

- **Período de abril a agosto de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico I**

Ao observarmos na figura 2, ressaltamos que para o período de abril a agosto de 2020, a escola 1 contava com um total de 356 alunos(as) matriculados, dos quais, nesse mesmo período, 161 (45,2%) realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e 195 (54,8%) não realizaram as referidas atividades.

Além disso, ao plotarmos uma linha de tendência linear na figura 2, observamos que há um aumento da realização das atividades escolares não presenciais (disponibilizadas pela plataforma *Google* Sala de aula, redes sociais, aplicativos e impressos) pelos(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental (destaque para 8º e 9º ano).

Figura 2 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I (abril a agosto de 2020)

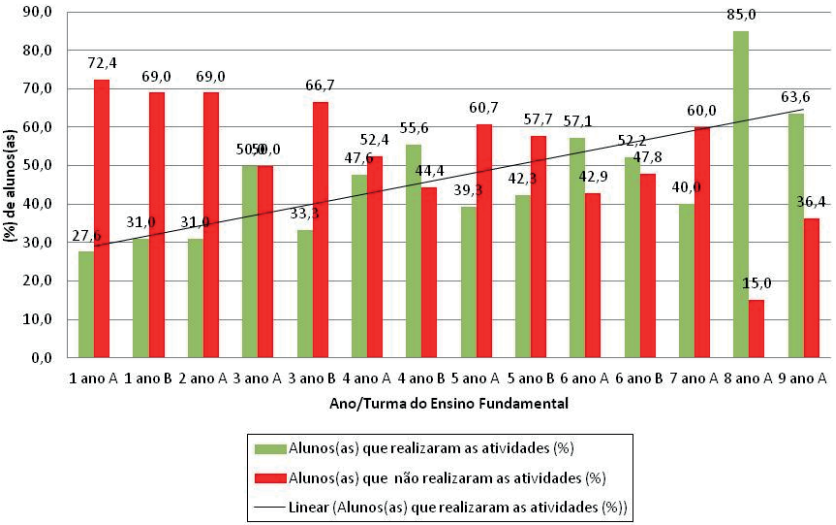


Fonte: Elaboração própria.

- **Período: setembro, outubro e novembro de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico II**

Na sequência, apresentamos as figuras 3, 4 e 5 com a porcentagem de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico para com relação aos meses de setembro, outubro e novembro de 2020.

Figura 3 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (setembro de 2020)



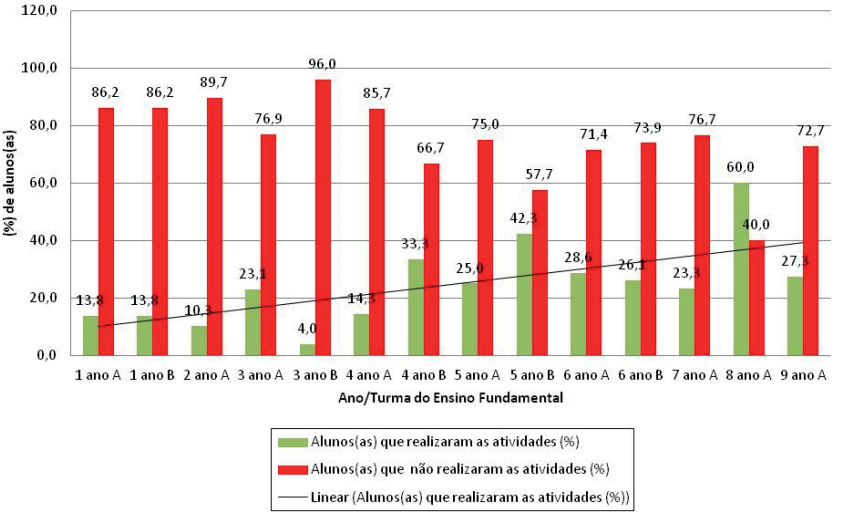
Fonte: Elaboração própria.

A figura 3 apresenta a porcentagem de alunos(as) da escola 1, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico II no mês de setembro de 2020.

As figuras 4 e 5 apresentam as porcentagens de alunos(as) da escola 1, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II nos meses de outubro e novembro de 2020, respectivamente.

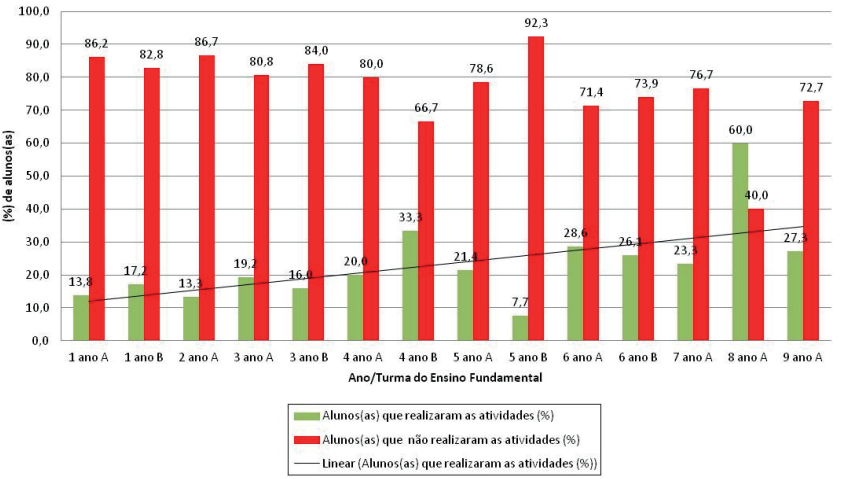
Ressaltamos que, segundo relatório encaminhado pela escola 1, os dados de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico não tiveram alteração no mês de setembro, ou seja, 54,8% dos(as) alunos(as) continuaram sem realizar as mesmas.

Figura 4 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (outubro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (novembro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Além disso, no mês de outubro, dos 354 alunos(as) matriculados, tão somente 84 (23,7%) realizaram atividades escolares, ou seja, apresentando uma queda brusca em relação ao acesso dos(as) mesmos(as), uma vez que 270 (76,3) não realizaram nenhum tipo das atividades propostas.

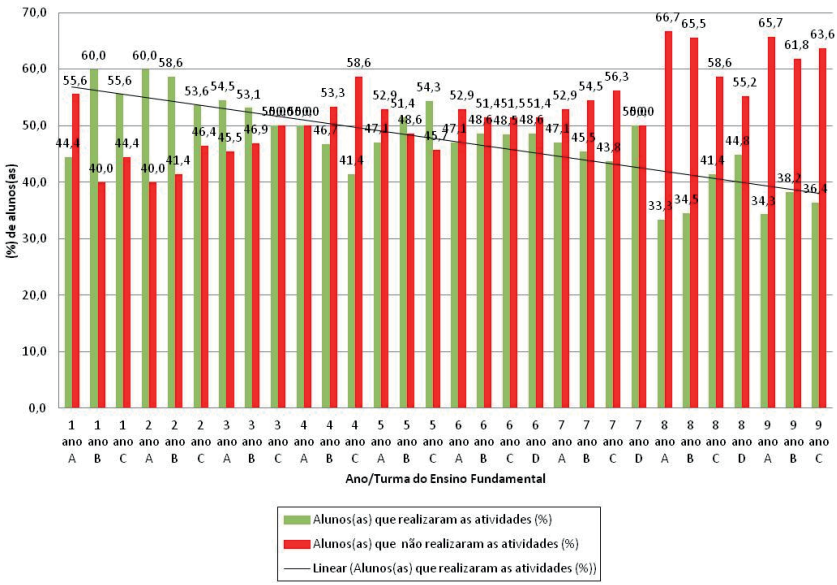
Por fim, no mês de novembro, foi verificada nova queda na quantidade de alunos(as) que realizaram atividades, pois apenas 79 (22,3%), de 354 matriculados(as), entregaram alguma das tarefas, ao passo que, 275 (77,7%) ficaram sem contato com a escola.

Também ressaltamos que a tendência de maior realização das atividades emergenciais pelos(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental se manteve nos meses de setembro, outubro e novembro.

Escola 2

- **Período de abril a agosto de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico I**

Figura 6 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (abril a agosto de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos a figura 6, ressaltamos que para o período de abril a agosto de 2020, a escola 2 contava com um total de 945 alunos(as) matriculados, dos quais, nesse mesmo período, 447 (47,3%) realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e 498 (52,7%) não realizaram as referidas atividades.

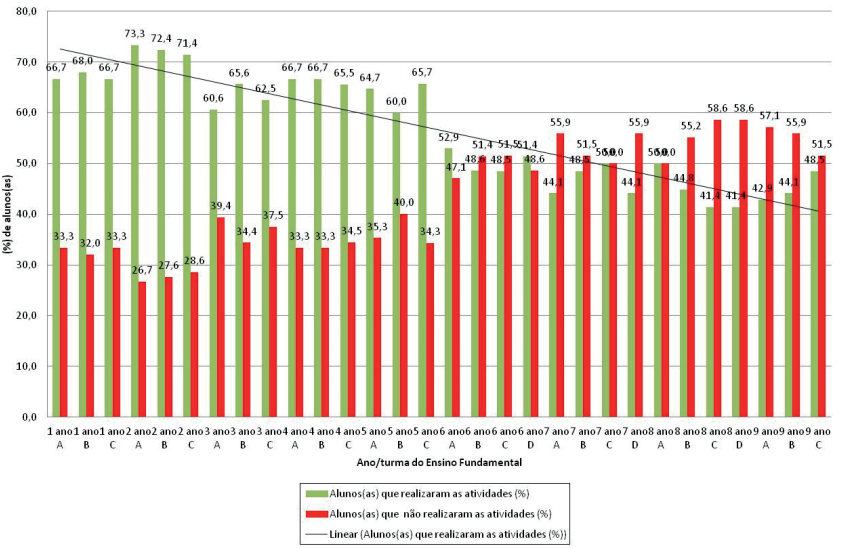
Ao plotarmos a linha de tendência linear na figura 6, observamos que, ao contrário dos dados da Escola 1, a maior realização das atividades escolares no período considerado, esteve nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 2.

Além disso, mesmo a escola 2 apresentando mais do que o dobro de alunos(as) da escola 1, a quantidade de estudantes que realizaram as Atividades Emergenciais de Apoio Pedagógico I foi um pouco maior, embora, também permanecendo abaixo dos 50%.

- **Período: setembro, outubro e novembro de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico II**

Na sequência, apresentamos as figuras 7, 8 e 9 com a porcentagem de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico para com relação aos meses de setembro, outubro e novembro de 2020.

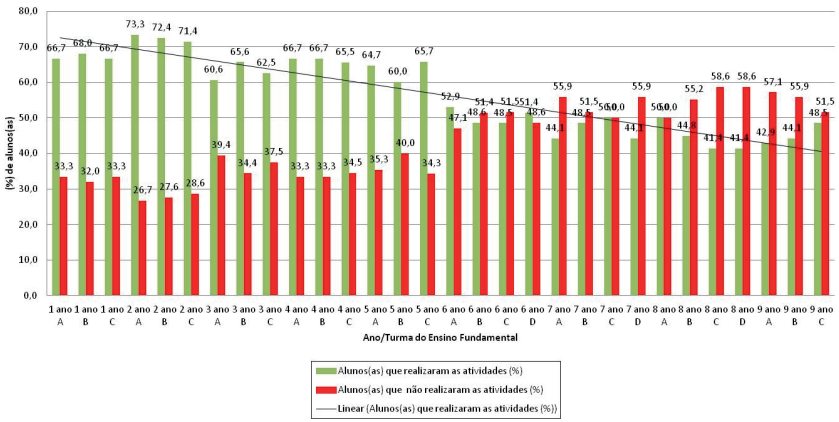
Figura 7 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (setembro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

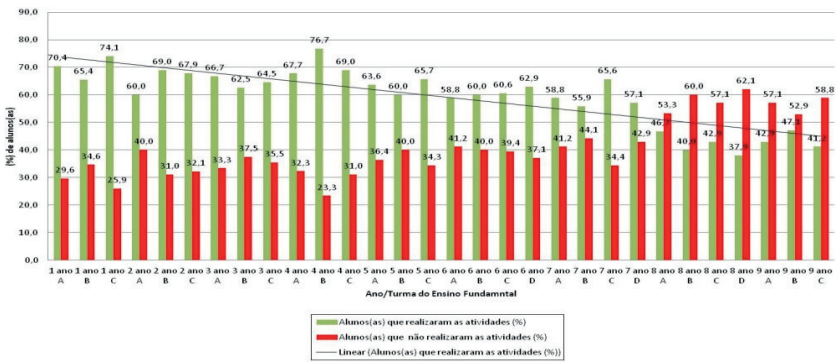
A figura 7 apresenta a porcentagem de alunos(as) da escola 2, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico II no mês de setembro de 2020.

Figura 8 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (outubro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (novembro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

As figuras 8 e 9 apresentam as porcentagens de alunos(as) da escola 2, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico II nos meses de outubro e novembro de 2020, respectivamente.

Os dados da escola 2 revelam que, no mês de setembro, as atividades emergenciais de apoio pedagógico II foram realizadas por mais de 50% dos(as) alunos, pois 531 alunos(as) (56,2%), dos 945 matriculados(as), participaram das atividades propostas pela equipe pedagógica da unidade.

Além disso, no mês de outubro, a escola manteve a quantidade de realização de atividades do mês de setembro e, no mês de novembro, chegou a 561 alunos(as) (59,2%), dos 948 matriculados(as) nesse mês, realizando as atividades escolares.

Cabe ressaltar que, conforme observamos nas figuras 7, 8 e 9, a tendência linear de realização das atividades escolares não presenciais na escola 2, manteve-se com maiores resultados nos anos iniciais do ensino fundamental para os meses de setembro, outubro e novembro, o que, já havia sido constatado na figura 6 (de abril a agosto).

Propomo-nos a iniciar uma análise comparativa e não «comparativística» dos dados coletados sobre a quantidade de alunos(as) que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II, no período de abril a novembro de 2020, bem como, procurando contextualizar as escolas de onde vieram as informações apresentadas.

De acordo com Lindblad et al. (2020), as análises «comparativísticas» buscam tão somente apresentar hierarquias e classificações em desempenho e eficiência, o que, contrasta com comparações focadas em uma compreensão cultural da educação «... e como as tarefas e os problemas educacionais são tratados em diferentes contextos». (Lindblad et al., 2020, p.13)

Sendo assim, Rose (1999, apud Lindblad et al., 2020) ressalta que a uniformidade dada pelos números traz ordens pouco comuns na vida social para um sistema de magnitudes que realizam as relações entre componentes sociais e psicológicos, os quais, dadas suas complexidades, corroboram para uma pesquisa comparada que tenham uma abordagem complexa.

A partir de uma tradicional abordagem comparativa linear e determinista, seria esperado um desempenho muito mais eficiente da escola 1 em relação à escola 2, ao passo que, para além dos números, das normatizações estabelecidas e das condições materiais de trabalho, cabe-nos buscar a forma ética, superando uma sedutora abordagem estética (Kierkegaard, 1959 apud Silva, 2011), de como cada comunidade escolar se apropriou e desenvolveu o trabalho educacional nesse contexto da Pandemia de Covid 19.

5. Conclusões

A análise inicial apresentada nessa pesquisa, coaduna-se com as afirmações de Schriewer (2009), quando o mesmo ressalta que, de modo geral, teorias que afirmam uma validade universal e, na investigação intra-nacional, são (quase) sempre flexíveis o suficiente para igualar os dados, sucumbem quando confrontadas com a largura da variação dos padrões das conexões socioculturais obtidos em cada lugar.

Sendo assim, chamaríamos à atenção para que, mesmo na escala intra-nacional – local - é possível e necessário o confronto de variações dos padrões das conexões socioculturais, ou seja, a evidência empírica que procuramos apresentar por meio de dados sobre a realização ou não de atividades emergenciais de apoio pedagógico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), no período de abril a novembro de 2020, por meio de pesquisa comparada, leva-nos menos à confirmação de conexões macrossociais, aparentemente regulares, do que à necessidade de sua modificação, pois, ao invés de respostas, poderíamos indagar:

- Poderíamos esperar de uma cidade considerada como uma das principais «cidades inteligentes» do país que, pelo menos, mais de 50% dos(as) alunos(as) de suas escolas públicas municipais tivessem realizando as atividades escolares não presenciais no contexto do fechamento das escolas em função da Pandemia Covid 19?

- Seria razoável considerar que, uma escola com um grande número de alunos(as), localizada em uma das maiores áreas de ocupação urbana do município e do país, além do que, estando em uma região de alta e muito alta vulnerabilidade social, apresentasse dados de realização das atividades escolares não presenciais em maior quantidade quando comparada a outra escola que se encontra em um contexto socioespacial mais privilegiado no município?

- Considerando as especificidades socioculturais dos lugares, bem como, as questões circunstanciais relacionadas ao impacto da Pandemia de Covid 19 na educação e o contexto político-pedagógico encontrado na Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), poderíamos considerar um certo agravamento da dificuldade na oferta e acesso das atividades escolares não presenciais em função da regulamentação mais objetiva ter sido emitida apenas em setembro de 2020?

- A maior evasão de jovens e adolescentes indicada pela tendência de menor participação destes na realização das atividades escolares não presenciais na escola 2, teria relação com a referida escola atender uma população de maior vulnerabilidade social?

Frente às questões supracitadas e a muitas outras possíveis de serem suscitadas, não se trata de endossar um ceticismo generalizado com relação às pretensões das ciências sociais comparadas, mas sim:

a) negar e confrontar a «forma universalista» trazida pelas teorias e modelos sociais em função da espantosa variedade dos processos socioculturais e os padrões de organização descobertos pela pesquisa comparada;

b) colocar em questão a «estrutura exógena» dos modelos explanatórios mais comumente usados, ou seja, problematizá-lo enquanto modo mais natural de pensamento a partir de sua localização no ponto de partida decisivo para explicar as formas, funções e processos de mudanças dos fenômenos sociais (tais como a educação e a lei) – em condições contextuais – socioculturais, políticos e econômicos.

c) a vantagem da análise comparada de realmente enfatizar, ao contrário do reducionismo inerente em muitos modelos macrossociais, a total complexidade das redes causais, pois a razão é que a causalidade social surge não apenas em sucessão linear (em um sentido temporal) mas, ao mesmo tempo, aparece em cascata na forma de inúmeras co-origens e feitos colaterais.

Certas suposições básicas da ciência social comparada neopositivista dominante apontam para uma desconstrução dos cenários nacionais (sociais, cultural, etc) a partir de uma intensificação do intercâmbio e das redes de cooperação internacionais, consequentemente, resultando na cristalização de estruturas apropriadas a uma emergente sociedade mundial.

Porém, há que se considerar uma série de especificidades em relação aos Estados, legislações, cultura e experiências coletivas, a ideologias mediatizadas por meio da religião, língua nacional e significados sociais, indicando potenciais geradores e amplificadores de desvios que podem dar origem, historicamente, a configurações socioculturais sempre novas.

Há uma grande necessidade da pesquisa social comparada em contar, na concepção, com orientações teóricas e sistemas conceituais que sejam capazes de incorporar a série considerável de pontos de vista metodológicos e perspectivas analíticas, e de instruir a pesquisa correspondente.

Como exemplo do processo supracitado, podemos nos valer da pesquisa social comparada para a construção de uma explicação sobre os resultados de acesso às atividades escolares não presenciais na rede pública municipal de Campinas e suas consequências no curto, médio e longo prazos em termos de aprendizado, evasão escolar e no desenvolvimento econômico da região.

Para tanto, cabe trazer uma série de perspectivas: política, pedagógica, cultural, tecnológica, econômica, espacial e legal, as quais sejamos capazes de fazê-las integrar as percepções geradas nos vários campos da pesquisa comparada em redes interconectadas e dinâmicas de sistema, mecanismos amplificadores de desvios e causalidades complexas, e na elaboração estrutural e na dependência das mudanças estruturais recorrentes das estruturas anteriores.

Ressaltando uma abordagem sistêmica, temos que a complexidade das conexões causais significa – na contradição direta com as hipóteses básicas das ciências sociais comparadas tal como mencionadas - com referência a Durkheim, Bloch e Ringer (apud Schriewer, 2009), que:

a) Causas semelhantes podem dar origem a efeitos diferentes e/ou divergentes. Nesse caso, tendo como um possível exemplo, o que encontramos ao fazermos uma breve análise dos dados de realização das atividades não presenciais em duas escolas públicas municipais, pois, apesar da Pandemia Covid 19 estar sendo a causa de tais ações em diferentes escalas, encontramos efeitos diferentes em cada ano, turma, escola, região, etc.;

b) Causas diferentes podem dar origem a efeitos semelhantes;

c) Causas menores podem acarretar efeitos muito maiores;

d) Causas maiores podem acarretar efeitos muito menores;

e) Algumas causas podem dar origem a efeitos opostos (complementa a letra «a»);

f) Os efeitos de causas antagonistas são incertos.

Sendo assim, ao considerarmos uma «causalidade complexa não linear» como circular e inter-relacionada, temos que, causa e efeito perdem seu poder de ampla penetração, os efeitos, sua dependência de ampla abrangência, pois são relativizados um pelo outro e são transformados um no outro. A causalidade complexa não é mais apenas determinista ou probabilística; ela cria, em vez disso, o improvável.

Por fim, ressaltamos que identificamos características de um modo de existência estético na forma como acabou sendo conduzido o processo de enfrentamento dos impactos da pandemia Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Campinas, pois o esteticismo promoveu o início de atividades escolares não presenciais, ditas inicialmente como «mitigadoras», de forma desarticulada com o atendimento das necessidades (equipamentos, materiais e *internet*) de acesso dos(as) alunos(as), as quais, foram subsidiadas por retóricas em relação aos empenhos de excelência, ao cabo dos quais acontece um esmorecimento da vontade, pois, mesmo tendo reconhecido o caráter letivo das atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas), de forma geral, ainda temos uma parcela significativa dos(as) estudantes sem acesso às referidas atividades.

Em uma abordagem pedagógica de modo estético, a implementação das tarefas não é concluída ou, na melhor das hipóteses, a conclusão é apressada e simplificada ao supervalorizar o aparente e a ornamentação.

Refêrencias bibliográficas

Azanha, J. M. P. (2004). Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, *30*(02), 335-344. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200012

Centro de Lideranças Públicas (CLP) (2020). Ranking de competitividade dos Municípios. Recuperado de https://www.clp.org.br/competitividade/

Decreto Municipal nº 20.768, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. Recuperado de https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135425

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (2016). *População e Estatísticas Vitais*. Recuperado de: http://www.seade.gov.br

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.

Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

Lei nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20/03/2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Lelis, N. (2016). Ocupações urbanas: a poética territorial da política. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais, 18*(3), 428-444. https://doi.org/10.22296/2317-1529.2016v18n3p428

Lindblad, S., Pettersson, D., e Popkewitz, T. S. (2020). Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, *20*(1), 9-22. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.2

Madeira, A. I. (2009). O campo da Educação Comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In D. B. Souza, & S. A. Martinez (orgs.). *Educação comparada: rotas de além mar* (pp. 105-135). São Paulo: Xamã.

Medida Provisória nº 934/2020, de 01 de abril de 2020. Institui Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Recuperado de https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349

Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In D. B. Souza & S. A. Martinez (orgs.). *Educação comparada: rotas de além mar* (pp. 23-62). São Paulo: Xamã.

Pierangeli, G. (2020). Escolas municipais não voltam antes de junho. CBN Campinas. Recuperado de https://portalcbncampinas.com.br/2020/04/aulas-na-rede-municipal-nao-voltam-antes-de-junho/

Resolução SME 05/2020. Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19), e altera a Resolução SME/Fumec nº 02/2020, nos termos que especifica. Recuperado de: https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136069

Resolução SME/FUMEC 02/2020. Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que deveriam ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares. Recuperado de https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135487

Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2020, de 16 de abril de 2020. Dispõe quanto a reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas devido ao surto global da COVID-19, e dá outras providências. Publicação DOM 24/04/2020, p.02. Recuperado de https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135590

Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: Metodologia da educação comparada em transição. In D. B. Souza & S. A. Martinez (orgs.). *Educação comparada: rotas de além mar* (pp. 63-104) São Paulo: Xamã.

Silva, S. P. (2011). Estética e ética em Kierkegaard: interferências para a cultura pedagógica do sudeste goiano. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. *37*(02), 293-306. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200006

Urban Systems (2019). *Ranking Connected Smart Cities*. Recuperado de https://conteudo.urbansystems.com.br/csc-usb_19

Urban Systems (2020). Ranking Connected Smart Cities. Recuperado de https://ranking.connectedsmartcities.com.br/resultados.php

A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais*

ANDRÉ PIRES**
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) – Brasil

Recibido el 08-01-21; evaluado el 27-01-21;
aceptado el 22-02-21

Resumo
O artigo tem por objetivo discutir efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino superior brasileiro em 2020. A adoção do ensino remoto durante a pandemia, por meio da utilização de tecnologias de comunicação virtuais, alterou as relações de ensino e aprendizagem. Estas mudanças não ocorreram de maneira homogênea e linear. Este texto tece considerações sobre os usos diferenciados destas tecnologias e sobre como estes processos contribuíram para o fortalecimento das desigualdades educacionais já existentes. Os argumentos foram estruturados em três momentos, considerando os processos que ocorreram antes, durante e depois da pandemia. Foram elencados três desafios para que a possibilidade de retorno presencial às aulas no pós-pandemia seja também uma oportunidade para enfrentarmos os processos que favorecem as desigualdades educacionais

Palavras-chave: educação superior, exclusão educacional, políticas públicas.

---

* Agradeço os comentários feitos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Políticas de Inclusão, representados aqui por Marcelo Scudeler

** Graduação em Ciências Sociais (Unicamp). Mestre em Antropologia Social (Unicamp). Doutor em Ciências Sociais (Unicamp). Pós-doutoramento na Universidade de Princeton (Estados Unidos). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Políticas de Inclusão. Pesquisador do CNPq. Correo electrónico: anpires@puc-campinas.edu.br. https://orcid.org/0000-0002-8344-7662

COVID-19 and Higher Education in Brazil: different uses of virtual communication technologies and educational inequalities

Abstract
The article aims to discuss the effects of the Covid-19 pandemic on Brazilian higher education in 2020. The experience of remote classes, using virtual communication technologies during the pandemic, changed the learning relationships between teachers and students. These changes did not happen in a homogeneous and linear manner. This text discusses the different uses of these technologies and how these processes have contributed to strengthening existing educational inequalities. The arguments were structured in three moments, in order to consider processes that occurred before, during and after the pandemic. To deal with education inequalities after the pandemic, three challenges are suggested.
Keywords: Higher education, educational exclusion, public policies.

COVID-19 y la educación superior en Brasil: usos diferenciados de las tecnologías de la comunicación virtual y las desigualdades educativas

Resumen
El artículo tiene como objetivo discutir los efectos de la pandemia producida por el Covid-19 en la educación superior brasileña en 2020. La adopción de la educación remota, utilizando tecnologías de comunicación virtual durante la pandemia, cambió las relaciones de enseñanza y aprendizaje; los cambios no se produjeron de forma homogénea y lineal. Este texto analiza los diferentes usos de esas tecnologías y cómo sus procesos han contribuido a fortalecer las desigualdades educativas existentes. Los argumentos se estructuraron en tres momentos a fin de considerar procesos que ocurrieron antes, durante después de la pandemia. Al final, se enumeran tres desafíos para que la posibilidad del regreso presencial a clases en la pospandemia sea también una oportunidad para enfrentar los procesos de favorecimiento de las desigualdades educativas.
Palabras clave: educación superior, exclusión educativa, políticas públicas.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir alguns dos efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino superior brasileiro durante o ano de 2020. A partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, em decorrência das medidas de isolamento social anunciadas pelos governos municipais, estaduais e federal, as aulas presenciais foram suspensas. Essa decisão obrigou as Instituições de Ensino Superior (IES) a adotarem o ensino remoto, por meio da utilização de tecnologias e plataformas de comunicação virtuais, alterando de maneira

visceral as relações de ensino e aprendizagem. Essas profundas mudanças não ocorreram de maneira homogênea e linear, variando de maneira significativa conforme a natureza das instituições de ensino (públicas ou privadas, por exemplo), os tipos de cursos (cursos com disciplinas mais teóricas ou mais práticas) e o perfil socioeconômico dos corpos docente e discente.

Tendo em vista esta heterogeneidade, este texto visa apresentar e tecer algumas considerações sobre os usos diferenciados das tecnologias de comunicação e informação durante a pandemia e sobre como estes processos sugerem o fortalecimento das desigualdades educacionais já existentes. Como será visto a seguir, a suspensão das aulas presenciais ocorreu num momento em que o processo de expansão de matrículas e de inclusão de pessoas com desvantagens socioeconômicas no ensino superior brasileiro (pobres, pretos ou pardos, indígenas etc.) desacelerava. A pandemia da Covid-19 não criou as desigualdades educacionais no ensino superior brasileiro, mas contribuiu para seu fortalecimento.

É importante alertar sobre os limites das interpretações de um texto elaborado ainda com os efeitos da pandemia em andamento. Como já observado por Hobsbawn (1995), escrever sobre seu próprio tempo tem suas agruras, já que o conhecemos por dentro, acumulamos opiniões e preconceitos. Além disso, por se tratar de um processo em curso, há relativamente poucos trabalhos que sistematizam, a partir de pesquisas comparadas e abrangentes, os usos e efeitos das tecnologias de comunicação nas IES durante a pandemia. Falamos muitas vezes a partir de nossas próprias instituições, onde vivenciamos nossas experiências. A despeito das dificuldades apontadas, entendemos ser relevante apresentar as considerações deste artigo mesmo que estas possam (e devam) ser contestadas pelo porvir.

2. Marco teórico

O marco teórico desta reflexão repousa na tradição de pesquisas relacionadas à sociologia das desigualdades educacionais, cuja matriz está no pensamento de Pierre Bourdieu e em seus desdobramentos. Entendemos que o processo de expansão das matrículas no ensino superior brasileiro, a ser descrito à frente, é caracterizado como um processo de massificação (Barbosa, 2019; Dubet, 2015), o qual se distingue de um processo de democratização, uma vez que esta expansão vem acompanhada de maior estratificação interna dos sistemas educacionais, seja em função dos tipos de instituições, turno, ciclos, currículos e dos próprios cursos. Como já salientado por Bourdieu e Champagne (2003), o processo de inclusão, paradoxalmente, favorece também o crescimento dos

chamados «excluídos no interior», isto é, do grupo socioeconomicamente desfavorecido que, embora matriculado no ensino superior, encontra-se em instituições, cursos e com diplomas de menor prestígio. Em suma, é um processo que inclui, mas que mantém a desigualdade nos sistemas. Quanto mais estratificado for um sistema educacional (em termos de ciclos, currículos, natureza das instituições etc.), maior o ganho competitivo de certos grupos manterem ou ampliarem suas posições sociais a partir das escolhas educacionais (Hadja & Becker, 2016)

> [...] alunos de boas famílias estão em condição de investir na hora certa e no lugar certo, enquanto os oriundos de famílias pobres são obrigados a entregar suas escolhas ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo. (Bourdieu & Champagne, 2003, pp. 484-485)

As vantagens de possuir este capital informacional, que permite navegar num sistema altamente diversificado e fazer as escolhas nas horas e lugares certos, como diz Bourdieu e Champagne, parecem ter se acentuado na pandemia da Covid-19. Para sustentar esta afirmação, serão apresentados trabalhos que tratam do processo de expansão e inclusão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas e duas pesquisas empíricas, realizadas em 2020, com estudantes de instituições públicas e privadas sobre suas experiências de ensino, aprendizagem e usos de tecnologias de comunicação durante as aulas remotas. Trataremos também do adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2020. Os argumentos foram estruturados em três momentos, considerando processos que ocorreram antes, durante e aqueles que se projetam para depois do encerramento das medidas de isolamento social provocadas pela Covid-19.

3. Metodologia

Este artigo se baseia em trabalhos que discutem de maneira crítica o contexto econômico e os processos de expansão das matrículas e de inclusão de pessoas com perfil socioeconômico desfavorável no ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Em relação à Covid-19, apresenta resultados de duas pesquisas empíricas sobre os usos das tecnologias de informação pelos alunos durante a pandemia: uma realizada com alunos de uma Instituição de Ensino Superior Pública e a outra, com alunos de instituições privadas no ensino superior.

A pesquisa com alunos da rede pública intitulada «*A Unicamp e o novo coronavirús*» (Observatório Institucional Unicamp, 2020) consultou todos os estudantes matriculados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

nos cursos de graduação e pós-graduação e obteve um percentual de resposta de 16%, ou seja, 4.665 respondentes. A pesquisa com estudantes da rede privada foi conduzida pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp) (Instituto Semesp, 2020) e contou com a participação de 1.764 alunos de todos os estados brasileiros, sendo 62,4% estudantes da rede privada e 37,6% da rede pública. Para os propósitos deste artigo serão consideradas somente as respostas dos cerca de 1.100 alunos matriculados na rede privada. A pesquisa da Unicamp foi realizada entre 25 de junho e 27 de julho de 2020. A do Semesp, entre 6 e 13 de julho de 2020.

4. Resultados e discussão

4.1. Antes da pandemia

Como já mencionado na Introdução, a pandemia da Covid-2019 veio acirrar processos de fortalecimento de desigualdades sociais, que já estavam em curso na década de 2010, sobretudo a partir de 2015.

Um recente trabalho de Barbosa, Souza e Soares (2020), publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), parece ser um bom ponto de partida. Utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do período de 2012 a 2018, os autores propõem dois grandes ciclos relacionados ao crescimento da renda e da desigualdade social no Brasil, desde a virada para o século XX. O primeiro, que se estende até 2014, é caracterizado pelo crescimento da renda e pela diminuição das desigualdades. Por sua vez, no segundo ciclo, iniciado a partir de 2015, estas tendências se invertem. Como não é difícil imaginar, esses dois ciclos não afetaram da mesma maneira as famílias mais ricas e mais pobres. Enquanto o primeiro foi caracterizado como um «crescimento pró-pobre», a partir de 2015 a 2018 (último ano da Pnad considerada), os 50% mais pobres experimentaram crescimento negativo, enquanto os 50% mais ricos, crescimento positivo. Nas palavras dos autores:

> Nossos resultados mostram que o período de instabilidade econômica iniciado no fim de 2014 não afetou da mesma forma os diferentes estratos de renda. Para os mais pobres, veio uma crise aguda que provocou reversão parcial dos ganhos distributivos e de bem-estar experimentados anteriormente. Esses grupos mais desfavorecidos se mantêm reféns de posições instáveis no mercado de trabalho e dependem das políticas de proteção social, que, por sua vez, chegaram até a se contrair nos anos recentes. Para os mais ricos, a tormenta foi

> algo episódico, concentrada principalmente em 2015, e ficou para trás rapidamente. Em 2018, a recuperação econômica já seguia a pleno vapor para o topo da distribuição de renda. (Barbosa et al., 2020, p. 7)

Esse movimento atinge plenamente o processo de expansão e massificação do ensino superior brasileiro, que se intensifica a partir do final do século XX, com a inclusão de grupos socioeconomicamente desfavorecidos. Vejamos, de maneira breve, como esse processo se manifestou.

É sabido que o movimento de expansão foi favorecido por condições demográficas, normativas, econômicas e por decisões políticas. Sem ter a pretensão de esgotá-los, mencionaremos, a título de ilustração, alguns componentes que favoreceram esse crescimento. Comecemos pelos normativos. A Reforma Universitária de 1968 (Lei no 5.540/68), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei no 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei no 10.172/91), entre outros, conceberam, plasmaram e estabeleceram metas para o ensino superior brasileiro, cuja característica principal é a forte presença do segmento privado no número de matrículas dos cursos de graduação (Sampaio, 2000; Almeida, 2014; Martins, 2000). Trata-se, também, de um sistema altamente diferenciado em seu interior, considerando-se as categorias administrativas e os tipos de organização acadêmica (Prates & Barbosa, 2015). Uma primeira diferença se estabelece entre IES públicas e privadas. No interior das públicas, há subdivisões entre as instituições federais, estaduais e municipais e, dentre as particulares, distinguem-se as instituições privadas com e sem fins lucrativos. Em termos da organização acadêmica, as IES podem ser Universidades, Faculdades e Centros Universitários, sendo esta última configuração apenas possível na rede particular. Há também, em menor número, Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica.

A partir de 1997, não por acaso um ano após a LDB ter sido sancionada, promoveu-se a diferenciação institucional dentro do segmento privado entre as instituições lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas e comunitárias, Almeida, 2014)[1]. Essa possibilidade favoreceu o movimento de expansão de matrículas no Ensino Superior que atinge sua plenitude na década de 2010, resultado de uma série de políticas afirmativas, de bolsas e de crédito estudantil. Não podemos deixar de considerar que esse contexto de expansão foi favorecido pelo aumento da demanda para o ensino superior gerado pelos processos de universalização do ensino fundamental (Oliveira R. P., 2007) e

[1] A este respeito, consultar o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997

de expansão do ensino médio (Schwartzman, 2001), observados com mais intensidade a partir da década de 1990. Ainda no tocante à demanda, outro fator que favorece a procura pelo ensino superior no Brasil é o fato de ele ser um dos países que oferece melhor retorno salarial para os portadores de um diploma universitário (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2020).

> [...] em 2013 os trabalhadores com ensino médio completo ganhavam em média pouco menos do que o dobro (100% a mais) do que os trabalhadores sem escolaridade com características semelhantes, enquanto os trabalhadores com nível superior completo ganhavam quase 3,5 vezes a mais (350%). (Souza, 2018, p. 342)

A partir do ano 2000, um conjunto de políticas de ações afirmativas, bolsas de estudo e de crédito estudantil favoreceu o crescimento expressivo das matrículas no ensino superior brasileiro. Desta cesta de políticas e ações governamentais, destacamos quatro, duas voltadas para o setor público, a saber, o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni/2007) e a Lei das Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012), e duas para o segmento privado: Programa Universidade para Todos (Prouni/2004) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES/2001). Comecemos pelo Reuni e pela Lei de Cotas.

> O programa Reuni e a Lei das Cotas foram concebidos para o segmento público federal. O principal objetivo do Reuni, que vigorou de 2007 a 2012, era aumentar o número de alunos matriculados nas universidades públicas federais. Já o da Lei das cotas era promover a diversificação socioeconômica e étnica dos estudantes [...] A lei estabelece destinar, o prazo era o ano de 2016, 50% das vagas das universidades federais a estudantes provenientes de escolas públicas; essas vagas dividem-se entre estudantes oriundos de famílias de baixa renda e/ou estudantes que se auto identificam com grupos afrodescendentes ou indígenas. (Sampaio & Andrade, 2020, p. 25)

Por sua vez, o Programa Universidade para Todos (Prouni):

> [...] destina-se «à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos» (Brasil, 2005).A bolsa de estudo integral somente pode ser conferida aos alunos cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio. Já as bolsas parciais são concedidas a alunos cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até três salários-mínimos. Para a concessão de bolsas, integrais ou parciais, é preciso que o aluno tenha cursado o ensino

> médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. A escolha do curso depende da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o estudante precisa conseguir 75% de aprovação no total de disciplinas cursadas em cada período letivo. (Pires, Romão, & Varollo, 2019, pp. 3-4)

Criado em 1999, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do governo federal destinado a financiar o pagamento das mensalidades dos cursos de graduação de estudantes matriculados em instituições privadas. Até 2009, os financiamentos deste programa cresceram de maneira lenta, uma vez que, para a concessão do crédito estudantil, exigia-se fiança dos estudantes (garantia para o pagamento do empréstimo). A partir de 2010, o programa passou por reformulações, relacionadas às taxas de juros e ao sistema de fiança, permitindo que ele se expandisse de maneira notável até 2015 (Ristoff, 2016).

> Em especial, a partir de 2010, o número de contratos firmados cresceu vertiginosamente a cada ano (acréscimo de mais de 900% entre 2009 e 2015) devido às novas regras do financiamento, como a redução dos juros para 3,4% ao ano e o aumento do prazo de carência e desobrigação do fiador para os bolsistas parciais do ProUni que solicitassem o crédito educativo. (Santos & Barbosa, 2020, p. 73)

Mudanças no programa em 2016, como a adoção de critérios de seleção mais restritivos, a diminuição do número de vagas e o aumento das taxas de juros, diminuíram sua importância. De qualquer maneira, os resultados dessa cesta de políticas e ações destinadas à ampliação de vagas no setor público e no privado podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 1. Distribuição das IES e das Matrículas nos cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (2000 e 2019)

	Instituições			Matrículas				
Ano	Pública	Privada	Total	Pública	%	Privada	%	Total
2000	176	1.004	1.180	887.026	33	1.807.219	67	2.694.245
2019	262	2.306	2.608	2.080.146	24	6.523.678	76	8.603.824

Fonte: Sampaio & Andrade (2020) e Censo da Educação Superior 2019.

Como se pode verificar, num intervalo de duas décadas, o número de matrículas nos cursos presenciais de graduação no Brasil atingiu mais que o triplo, significando um acréscimo de quase 6 milhões de alunos no ensino superior. A análise dos números da tabela acima indica que tanto o segmento público

como o privado cresceram no período, em relação ao número de instituições e também ao número de matrículas. Porém, o crescimento do segmento privado foi mais significativo: representava 67% das matrículas em 2000, ante 76% em 2019. O aumento de 9 pontos percentuais das matrículas do setor privado corresponde à queda, em igual proporção, das matrículas do setor público. Embora se trate de expansão muito significativa, os números de 2019 colocam o Brasil com 19,7% de taxa de matrícula líquida no Ensino Superior. De acordo com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024), o Brasil deverá atingir 33% de taxa de matrícula líquida em 2024. Uma meta que se torna, pelas razões apresentadas a seguir, praticamente inalcançáveis.

É importante considerar que a expansão do segmento privado no período considerado, assim como no anterior (Almeida, 2014), é marcada por uma relação de dependência das políticas de bolsas e de crédito estudantil do poder público, tais como o Prouni e o Fies. Num contexto de crise econômica, que se estabelece a partir de 2015 e traz, como observado, consequências mais graves para os mais pobres, a capacidade fiscal do governo federal fica comprometida, colocando em questão a manutenção e ampliação desta expansão. Neste contexto, alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis (elegíveis para as políticas públicas de ingresso e relacionamento estudantil, por exemplo) são os mais afetados. Sampaio e Andrade (2020) apresentam de maneira clara esta relação de mútua dependência entre o poder público e o segmento privado:

> Com efeito, em 2016, a grave crise econômica que atingiu o país e a mudança no governo central – o vice-presidente Michel Temer assume a Presidência da República após o impeachment de Dilma Roussef - parecem ter afetado a prioridade de manter a ampliação e diversificação do acesso ao ensino superior. O discurso oficial sobre a necessidade de diminuir custos com a operacionalização do FIES, notadamente, e a reação do setor privado diante das novas medidas restritivas a este programa evidenciam a mútua dependência que se forjou entre os provedores do setor privado e o poder central na governança da oferta de ensino superior no país. A dependência do primeiro em relação aos recursos públicos para manter o seu ritmo de crescimento é comparável à dependência do poder público em relação aos grupos educacionais privados na sua meta de incluir 33% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, conforme estabelecido na PNE de 2014. (Sampaio & Andrade, 2020, pp. 31-32)

Com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um novo regime fiscal para o poder público, a situação agravou-se, uma vez que foram colocados no texto constitucional brasileiro fundamentos da austeridade fiscal, impondo à União um teto de gastos.

A EC 95/2016 [...] consiste em uma regra constitucional para despesas primárias do Governo Federal que dura 20 anos, mas que pode ser revista após 10 anos de vigência. Segundo a regra, os gastos primários devem permanecer nos níveis executados em 2017 (já deprimidos, diga-se de passagem, pelo ajuste em 2015 e 2016) e só poderiam ser reajustados ano a ano pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Assim, o não crescimento real do gasto público promove uma redução do gasto primário per capita ao longo dos anos e uma redução do gasto primário em relação ao PIB. (Oliveira A. L., 2019, pp. 214-215)[2]

Como demonstra a autora, a alteração na Constituição Federal vincula-se ao movimento que logrou derrubar a presidente Dilma Rousseff em 2016 e que assumiu o poder com uma narrativa dominante de que os encargos constitucionais com saúde, educação e assistência trariam rigidez ao orçamento e atrapalhariam o desenvolvimento econômico. A mudança provocou uma equação perversa. Para que houvesse aumento (ou mesmo manutenção) dos gastos em educação, outra área deveria perder. Como já sugerido, isso refletiu diretamente no crédito estudantil (Fies) e nos gastos da União com políticas de ingresso e relacionamento estudantil. Lembremos que a Emenda Constitucional 2016 situa-se exatamente no segundo ciclo econômico descrito no relatório do Ipea, aquele de crescimento negativo para os mais pobres.

Oliveira (2019) indagava, com base nesses fatores mencionados, se o processo de inclusão no ensino superior brasileiro estaria interrompido? Pelas informações que dispomos hoje, sua pergunta tende a se converter numa afirmação.

4.2. Durante a pandemia

Com a pandemia do novo coronavírus, as IES suspenderam suas aulas presenciais e, num curto intervalo de tempo, tiveram que adaptar suas atividades (ensino, pesquisa e extensão) para o modo remoto. Isso trouxe consequências não homogêneas, pois devem ser compreendidas, levando-se em conta a natureza das instituições (públicas/privadas), suas diferenciações internas (universidades, faculdades etc.) e as posições sociais das pessoas.

Algumas instituições públicas demoraram a decidir adotar o ensino remoto. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade

[2] Estas regras foram temporariamente suspensas durante 2021, no período da pandemia, mas voltarão a vigorar em 2022.

Federal de Pernambuco (UFPE), por exemplo, iniciaram as aulas remotas somente no segundo semestre de 2020. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) retomou as aulas em abril de 2020. Em relação ao segmento privado, que depende do pagamento das mensalidades dos alunos para se manterem, a passagem para o ensino remoto foi quase imediata. A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), do segmento privado sem fins lucrativos, por exemplo, ficou apenas uma semana sem aula, retomando, de maneira remota, suas atividades no final do mês de março. A mencionada enquete realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp), com 1.800 estudantes de graduação, aproximadamente, corrobora esta percepção. Em julho de 2020, 99% dos alunos respondentes da rede privada adotaram o regime de ensino remoto durante a pandemia, ante 42% dos respondentes da rede pública.

Como qualquer fenômeno social, os usos diferenciados das tecnologias durante a pandemia e o ensino remoto podem ser interpretados de diferentes formas. De um lado, como ponte, conectando-nos a lugares e pessoas que se tornaram disponíveis neste ambiente virtual. Nesse sentido, facilitou a interação de professores e pesquisadores com grupos de pesquisas de instituições do Brasil e do exterior, a participação em bancas, o acesso a conferências, palestras e o processo de internacionalização. Poupou também deslocamentos diários às IES para o ensino presencial e atividades de gestão, evidenciando o custo pessoal e emocional destas ações.

Por outro lado, as atividades remotas alteraram de maneira profunda as relações de ensino e aprendizado, impondo um novo ritmo de trabalho, muito mais intenso, acelerado e extenuante (aulas, bancas, reuniões, atendimento aos alunos, entre outras atividades). Uma boa ilustração desta situação pode ser encontrada na composição «Samba do Ensino Remoto», de autoria da professora Stella Maris Nicolau, cuja letra salienta dificuldades nas interações, em falar para pequenos retratos na tela do computador, nos tempos de fala e de silêncio das aulas que foram agudamente transformados.

> Vou confessar uma agonia
> Sou professora na pandemia
> Desabafar a minha dor
> Pois desde março eu moro no computador
> É google meeting, é aula síncrona e assíncrona
> É uma novela para compartilhar a tela
> É um aluno que não liga o microfone
> Abre esta câmera e me diga o seu nome [...] (Nicolau, 2020)

Em relação aos alunos, observaram-se alterações nas rotinas, perda das relações presenciais com colegas, vivências alteradas com o ensino superior, ansiedades, depressões e incertezas, que serão consideradas a seguir.

O acesso ao computador, à internet e a outros aparatos para as atividades remotas, ao capital cultural objetivado, como define Oliveira (2020), é extremamente desigual. São desiguais também os espaços nas moradias dos estudantes para os estudos e para as aulas, bem como o fato de o estudante ter que ajudar ou não nas tarefas domésticas (contribuindo para acentuar as distinções por gênero). Em suma, essas diferenças têm implicações profundas.

Um relatório produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), utilizando dados da PNAD de 2018 sobre o tema da Tecnologia da Informação e Comunicação, indicou que somente 41% dos domicílios do Brasil possuíam computador e 12,5%, tablet. A pesquisa ainda mostra que 20% dos domicílios não têm acesso à internet. Em 99,2% dos domicílios que possuem acesso à internet, este era feito pelo celular. Já os computadores, mais adequados às aulas remotas, eram acessados em somente 48% das residências com acesso à internet. É preciso indicar que este acesso varia de maneira muito significativa quando se considera a renda per capita do domicílio. O acesso ao computador e à internet estável, por exemplo, diminui significativamente quando se consideram os domicílios mais pobres. A ideia de que todo mundo está conectado e com equipamentos e serviços adequados para as aulas remotas mostrou-se muito desigual durante a pandemia.

Como mencionado, a pesquisa «A Unicamp e o novo coronavírus» consultou todos os estudantes matriculados na universidade (na graduação e na pós), obtendo 4.665 respondentes. Por sua vez, a pesquisa do Semesp contou com a participação de 1.764 alunos de todos os estados brasileiros. Desta última pesquisa, focalizaremos somente as repostas dos alunos matriculados na rede privada. Importante alertar que os resultados das pesquisas, feitas com instrumentos, questões e amostras diferentes, não são em princípio comparáveis entre si. Será feito um pequeno exercício de cotejar certas variáveis para ilustrar algumas tendências, que devem ser vistas como aproximações muito gerais. Começaremos com informações sobre os alunos da Unicamp para depois apresentarmos os resultados da pesquisa do Semesp.

Em relação ao formato das aulas, a maioria dos estudantes da Unicamp (70%) prefere aulas síncronas com gravação e disponibilizadas em plataformas. Cerca de 35% dos alunos da graduação alegaram impacto sobre o conteúdo dos programas das disciplinas em 70% ou mais. Na pós-graduação, este impacto foi bem menor: 9%. No tocante à adaptação para o ensino remoto, cerca de ¼ dos alunos tem dificuldade entre média e elevada para

a disponibilidade de equipamentos e acesso à internet. E metade alegou o mesmo grau de dificuldade quando se considera espaço apropriado para realizar atividades acadêmicas. Chama a atenção o fato de que ¼ dos estudantes necessitou providenciar apoio psicológico durante a pandemia, número mais elevado em relação àqueles que tiveram que providenciar computador e acesso à internet (21% e 17%, respectivamente); 68% dos alunos sentem falta do convívio pessoal, 62% apresentam dificuldades em conciliar atividades das disciplinas com as tarefas de casa e metade (52%) se sente desmotivada para o ensino on-line.

A maioria dos alunos da Unicamp não se sente mais confortável em casa e também se considera menos disciplinado com esse formato de aulas. Verifica-se também uma percepção de que a carga de estudo aumentou durante o período de isolamento (56%). Três de cada quatro alunos concordam (em parte ou muito) que estão mais ansiosos e preocupados com suas carreiras e 64%, mais tristes e deprimidos.

Tabela 2. Síntese de informações selecionadas da pesquisa «A Unicamp e o novo coronavirus»

68,5% preferem aulas on-line em tempo real com gravação e disponibilizadas posteriormente
35,5 % identificaram impacto sobre o conteúdo dos programas das disciplinas em 70% ou mais
26% alegaram dificuldade entre média e elevada para a disponibilidade de equipamentos
25% alegaram dificuldade entre média e elevada para a disponibilidade de acesso à internet
23% precisaram providenciar apoio psicológico
75,5% estão mais ansiosos e preocupados com suas carreiras

Fonte: Observatório Institucional Unicamp (2020).

Tendência similar se observa nos resultados da pesquisa do Semesp, realizada com alunos da rede privada. Pouco mais da metade dos alunos (54%) não está satisfeita com as aulas remotas. Os principais pontos negativos elencados foram: problemas com a metodologia e/ou didática de aula; dificuldade de concentração e/ou adaptação ao modelo remoto, problemas de acesso à internet (qualidade do sinal, as falhas de conexão, a velocidade baixa ou a falta da internet), e a equipamentos e ferramentas adequadas para assistir às aulas remotas (Instituto Semesp, 2020, p. 17). Cerca de 15% dos alunos da rede privada, que responderam à pesquisa, utilizam o celular como equipamento principal. Trata-se de uma minoria, é verdade, mas que não pode

ser desconsiderada. Além disso, 1/3 dos alunos teve que compartilhar o uso do equipamento principal durante as aulas remotas, evidenciando um grande problema nas condições para o aprendizado durante o ensino remoto. Cerca de 40% dos respondentes da rede privada disseram que a qualidade da internet utilizada para as aulas variava entre péssima e regular. Um em cada três alunos classificou o ambiente de estudo como não adequado (de ruim a regular). Por último, aparece a questão financeira: metade dos alunos respondeu que a sua instituição não facilitou o pagamento das mensalidades durante a pandemia.

Tabela 3. Síntese de informações selecionadas da pesquisa Semesp

53.9% avaliaram sua experiência com as aulas remotas de regular a péssima
14,5% utilizaram o celular como equipamento principal para aulas remotas
33,4 % tiveram que compartilhar o equipamento principal com uma ou mais pessoas
37,4% classificaram a qualidade da internet utilizada nas aulas remotas de regular a péssima
35,3% classificaram o ambiente de estudo utilizado nas aulas remotas de regular a péssima
48,1% disseram que não foram concedidas facilidades para o pagamento das mensalidades

Fonte: Instituto Semesp (2020).

Voltaremos a esses números nas conclusões. Em relação às escolhas para o acesso ao ensino superior, e como elas são importantes para o fortalecimento das desigualdades educacionais (Hadja & Becker, 2016), torna-se importante destacar o exemplo do calendário do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2020. Embora seja um exame relacionado ao Ensino Médio, a utilização do Enem se justifica por ele ser o principal meio de acesso de estudantes brasileiros ao Ensino Superior. A título de ilustração, cerca de 5 milhões de estudantes se inscreveram em 2019 para fazer a prova.

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação, mas alterado de maneira substantiva na década de 2000, o exame avalia os estudantes ao final do ensino médio e constitui-se como porta de entrada para o ensino superior público e privado brasileiro (Pires, 2015). A partir do desempenho no Enem, os alunos podem participar do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o qual seleciona alunos para a rede de Universidades Federais do Brasil, além de poder pleitear vaga no Programa Universidade para Todos (ProUni) e financiamento estudantil no Fies (Sampaio & Andrade, 2020; Santos & Barbosa, 2020).

Além disso, muitas IES públicas (das redes estaduais e municipais) e privadas utilizam a nota do Enem como forma de possibilitar o ingresso nestas instituições.

Muitos autores têm valorizado o potencial do Enem em relação ao processo de inclusão de estudantes socioeconomicamente desfavorecidos no ensino superior, por seu formato, que privilegia interpretações de textos e reflexões sobre situações da vida cotidiana (Almeida, 2014), pelo fato de o exame unificar e nacionalizar a disputa por vagas, diminuindo os custos de deslocamento e realização das provas (Neto, Medeiros, Paiva, & Simões, 2014), e, ainda, por possibilitar o acesso a um conjunto de políticas públicas de inclusão no ensino superior público e privado (Heringer, 2018).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo Enem, divulgou o calendário das inscrições e das aplicações das provas em 31 de março de 2020, portanto, quando as medidas de isolamento social no país já estavam em vigor. Para 2020, além do Enem em formato impresso, o exame poderia ser feito em formato digital. O prazo para inscrição no exame foi estipulado entre 11 e 22 de maio e as provas seriam realizadas em 11 e 18 de outubro de 2020 (formato digital) e entre 1 e 8 de novembro (formato impresso). O calendário inicial recebeu muitos protestos de educadores e de entidades educacionais que solicitavam o adiamento da prova, alegando que os alunos da rede pública, onde se concentra a maior parte dos estudantes com características socioeconômicas desfavoráveis, estariam em desvantagem em relação aos da rede particular, uma vez que estavam sem aulas no primeiro semestre, enquanto os segundos participavam das aulas remotas. Depois de muita resistência, o governo federal adiou em julho o exame impresso para 17 e 24 de janeiro de 2021 e o digital para 31 de janeiro e 7 de fevereiro de 2021.

A realização do Enem no calendário inicialmente previsto teria contribuído para aumentar as desvantagens dos alunos da rede pública. O adiamento abrandou esta diferença. Todavia, o período de inscrição para o exame manteve-se inalterado, em maio de 2020, diminuindo drasticamente as opções de escolhas de muitos estudantes que naquele momento estavam sem informações sobre o exame ou sem condições de efetuar a inscrição, devido às condições impostas pela pandemia. Pesquisas como a de Heringer (2013), realizada em Cidade de Deus (RJ), e a de Teixeira (2019), realizada no município de Limeira (SP), têm demostrado o grau de desconhecimento de estudantes mais pobres do ensino médio em relação às políticas de inclusão no ensino superior, incluindo o Enem. Em pesquisa, realizada junto a estudantes que cursavam o último ano do ensino médio de uma escola privada da elite (n=45)

e alunos de uma escola pública da periferia (n=49), Teixeira (2019) mostrou que a participação no Enem de 2018 foi quase integral entre os estudantes da escola privada. Por outro lado, entre os jovens da escola pública, quase metade dos estudantes não participou do exame. Além disso, na escola privada, 60% dos alunos conheciam alguma política pública de inclusão e acesso ao Ensino superior. Na escola pública, onde, em princípio, estariam abrigados os alunos elegíveis para estas políticas, somente 1 em cada 3 estudantes conhecia tais políticas.

Como atestam as pesquisas, o capital informacional, que possibilita obter vantagens «naturais» nos processos de escolha para o ensino superior num sistema altamente hierarquizado como o brasileiro, já circulava antes da pandemia de maneira distinta, de acordo com as posições socioeconômicas das pessoas e de suas famílias (Nogueira, 2017). Os exemplos desta seção, dentre os quais, a manutenção do período de inscrição do Enem, sugerem que a pandemia aprofundou estas diferenças.

4.3. Depois da pandemia

A partir das experiências vivenciadas durante o ensino remoto e a retomada e fortalecimento das políticas de inclusão e permanência no ensino superior brasileiro, elencamos três desafios para que a possibilidade de retorno presencial às aulas pós-pandemia seja também uma oportunidade para enfrentarmos os processos já descritos de favorecimento das desigualdades educacionais.

1) A Importância de ações e políticas educacionais concertadas nos diferentes níveis da federação. A omissão do governo federal em liderar os esforços para o enfrentamento da pandemia, não estabelecendo, por exemplo, calendários, ações, protocolos e alterações na legislação de forma clara e unificada, tornou a experiência do ensino superior durante este período muito desigual, em relação às categorias administrativas (rede pública ou privada), ao tipo de organização acadêmica e às unidades da federação. O desafio aqui é fazer com que esta concertação, quanto às ações e políticas educacionais para o Ensino Superior, seja de fato estabelecida.

2) A importância da ampliação dos sentidos do relacionamento estudantil. A vivência de aulas remotas durante a pandemia evidenciou que as políticas de permanência e de relacionamento estudantil devem também ser sensíveis a outros fatores, não somente aos acadêmicos, sociais, extracurriculares, mas também ao bem-estar emocional, ao acesso ao

chamado capital cultural objetivado (computadores, pacotes de dados, softwares), entre outros. Em suma, devem ser multidimensionais (Vargas & Heringer, 2017). Se, por um lado, a rede privada foi mais rápida em adotar aulas remotas, a rede pública possui maior experiência em ações de relacionamento estudantil multidimensionais, como atestam pesquisas na área (Dias, Toti, Sampaio, & Polydoro, 2020). Nesse sentido, os desafios são ampliar essas experiências e torná-las mais comuns na rede privada.

3) Repensar metodologias de ensino e aprendizagem: como serão as aulas depois da pandemia? Iremos para o chamado formato híbrido, em que aulas remotas e presenciais coexistem? A experiência de continuar utilizando aulas remotas, diferentes do que se chama de Ensino à Distância (EAD), uma vez que são síncronas e envolvem interação entre o professor e o aluno, pode ser uma alternativa vantajosa para professores, alunos e para as instituições. Custos de transporte, tempo de deslocamento, otimização dos espaços são alguns benefícios mais evidentes. Por outro lado, a experiência também demonstrou, pelas respostas dos estudantes verificadas nas pesquisas anteriores, que há muito a aprender em relação ao novo formato e que a transposição automática de aulas presenciais para aulas remotas pode ser desastrosa. Para 37,9% dos alunos da rede privada consultados na pesquisa do Semesp, as aulas no modelo de ensino remoto foram pouco atrativas. Em relação aos estudantes da Unicamp, 39% mencionaram lacunas na formação docente para uso de tecnologias. A questão é se estamos ou não preparados para este novo formato, do ponto de vista de nossas metodologias de ensino e aprendizagem. Ainda mais se considerarmos a heterogeneidade dos alunos e professores no que se refere ao acesso e ao uso de tecnologias, descrita no item anterior. Em suma, iremos utilizar a experiência da pandemia para repensar nossas metodologias de ensino e aprendizagem ou retornaremos para os formatos anteriores a essa situação?

5. Conclusões

Ao longo das páginas anteriores, discutimos o contexto econômico e os processos de expansão das matrículas e de inclusão de pessoas com perfil socioeconômico desfavorável no ensino superior brasileiro das últimas décadas. Vimos que este movimento de expansão apresentava sinais de desaceleração desde 2015, em razão das crises econômica e fiscal, assim como de decisões

políticas. Vimos também que os mais pobres, elegíveis para as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro, foram os mais afetados pela crise que se instaurou. A manutenção, ou mesmo a ampliação, destas políticas num momento de crise não ocorreu devido ao processo de austeridade fiscal implantado pelo governo federal. Foi nesse contexto de crise econômica e de redução das possibilidades de ingresso no ensino superior para grupos socio-economicamente desfavorecidos que a pandemia da Covid-19 surgiu, quase como 'uma terceira onda a atingir o asfixiado'.

Intencionamos demonstrar que a pandemia da Covid-19 não criou as desigualdades educacionais no ensino superior brasileiro, mas contribuiu para seu agravamento. Para tanto, apresentamos resultados de pesquisas empíricas sobre as aulas remotas durante a pandemia, assim como o adiamento do calendário do Enem 2020.

Em relação aos resultados das pesquisas, vimos como a experiência do ensino remoto e os usos das tecnologias durante a pandemia foram bastante desiguais. Para os estudantes provenientes de lugares conectados, a experiência do ensino remoto, embora custosa do ponto de vista dos relacionamentos sociais/pessoais, foi usufruída, relativamente ao acesso e à participação nas aulas, de maneira apropriada, considerando a situação em questão. Além disso, foi uma oportunidade para se investir na hora certa e no lugar certo, como por exemplo, estabelecer conexões com pessoas e instituições do Brasil e do exterior, por meio de cursos e outras formas de capacitação, uma vez que estas instituições estão mais abertas às interações virtuais em razão da pandemia. Em suma, este grupo soube navegar neste ambiente altamente diversificado e pôde ampliar suas posições sociais a partir das escolhas educacionais (Hadja & Becker, 2016).

Por sua vez, os menos conectados, em número significativo de acordo com as pesquisas, que utilizam o celular para as aulas remotas, com baixa qualidade no sinal, e devem compartilhar seus equipamentos com outros moradores num ambiente pouco propício para o aprendizado, foram, como observado, «obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento de seu reduzido capital cultural» (Bourdieu & Champagne, 2003, p. 485)

A manutenção do período de inscrição para o Enem 2020, como visto, também contribuiu para o processo de exclusão, ao diminuir drasticamente as opções de escolhas de muitos estudantes que naquele momento estavam sem informações sobre o exame ou sem condições de efetuar a inscrição devido às condições impostas pela pandemia. Lembremos que o Enem é a prin-

cipal porta de entrada para o Ensino Superior brasileiro e para as políticas de inclusão e de crédito estudantil neste nível de ensino.

Por último, mas não menos importante, elencamos alguns desafios para o pós- pandemia, com a esperança de que a experiência acumulada durante este período tão atípico possa servir para transformações. A última frase do romance *A montanha mágica*, de Thomas Mann, reproduzida a seguir, sintetiza este incerto desejo.

«Será que também desta festa mundial da morte, e também da perniciosa febre que inflama o céu da noite chuvosa, ainda surgirá o amor?» (Mann, 2016 [1924], p. 827)

Referências bibliográficas

Almeida, W. M. (2014). *Prouni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Editora Musa.

Barbosa, M. L. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas, 24*(2), 240-253. https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324

Barbosa, R. J., Souza, P. H., & Soares, S. S. (2020). *Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, Texto para discussão 2610. https://doi.org/10.38116/td2610

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2003). Os excluídos do interior. Em P. B. (coord.), *A Miséria do Mundo* (pp. 481-486). Petrópolis: Editora Vozes.

Brasil (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2019. Brasília*. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf

Dias, C. E., Toti, M., Sampaio, H., & Polydoro, S. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Dubet, F. (2015). Qual Democratização no Ensino Superior? *Cad. CRH* [online], *28*(74), 255-266. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002

Hadja, A., & Becker, R. (2016). Education systems and meritocracy: social origin, educational and status attainment. Em A. Hadjar, & C. Gross (coords.), *Education Systems and Inequalities: International comparisons* (pp. 231-258). Bristol: University of Bristol. https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0012

Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 7-17. https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7

Heringer, R. R. (2013). *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição do Autor.

Hobsbawn, E. (1995). *A Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

IBGE. (2020). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Semesp. (2020). *Pesquisa Adoção de Aulas Remotas: visão dos alunos*. São Paulo: Instituto Semesp.

Mann, T. (2016 [1924]). *A montanha mágica*. São Paulo: Companhia das Letras.

Martins, C. B. (2000). O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Pespectiva, 14*(1), 41-60. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006

Neto, R. d., Medeiros, H., Paiva, F., & Simões, J. (2014). O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro. *Comunicações, 21*(3), 109-123. https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n3p109-123

Nicolau, S. M. (2020). *Samba do ensino remoto* [Gravado por S. M. Nicolau & F. Bemol]. São Paulo, Brasil.

Nogueira, M. A. (2017). Capital Cultural. Em A. M. Catani, M. A. Nogueira, A. P. Hey, & C. Medeiros (coords.), *Vocabulário Bourdieu* (pp. 103-106). Belo Horizonte: Autêntica.

Observatório Institucional Unicamp. (1 de Agosto de 2020). *A Unicamp e o novo coronavirus: relatório estudantes*. Recuperado de https://www.observatorio.cgu.unicamp.br/assets/docs/observatorio/03_UNICAMP-relat%C3%B3rio-ESTUDANTES.pdf

Oliveira, A. (16 de 07 de 2020). *Boletim n° 85 - Cientistas Sociais e o coronavírus.* Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Recuperado de http://www.aba.abant.org.br/noticia-64040

Oliveira, A. L. (2019). *Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?* Campinas: Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Oliveira, R. P. (2007). Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade, 28*(100), 661-690. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. (2020). *Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publications.

Pires, A. (2015). Renda Familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir do microdados do Enem 2012 do Estado de São Paulo. *Educação Temática Digital (ETD), 17*(13), 523-541. https://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8638262

Pires, A., Romão, P. R., & Varollo, V. M. (2019). Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do «eu me viro». *Revista Brasileira de Educação*, 2, 1-26. https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240020

Prates, A. A., & Barbosa, M. O. (2015). A expansão e as possibilidades de democratização do Ensino Superior do Brasil. *Caderno CRH, 28*(74), 327-340. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006

Ristoff, D. (2016). Impacto dos Programas de Inclusão sobre o Perfil da Graduação. *Cadernos do GEA*, (9), 1-62.

Sampaio, H. (2000). *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Editora Hucitec. https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300014

Sampaio, H., & Andrade, C. (2020). Políticas para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil: avanços, limites e desafios. Em A. Pires, H. Sampaio, & L. S. Poma (coords.), *Ensino Superior no Brasil e no Perú e as políticas de inclusão nas últimas décadas* (pp. 20-41). Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.

Santos, C. T., & Barbosa, M. O. (2020). Políticas públicas para o ensino superior público e privado: estudantes beneficiários em foco. Em A. Pires, H. Sampaio, & L. S. Poma (coords.), *Ensino Superior no Brasil e no Perú e as Políticas de Inclusão das últimas Décadas* (pp. 66-98). Campinas: Faculdade de Educação Unicamp.

Schwartzman, S. (2001). A Revolução Silenciosa do Ensino Supeior. Em E. R. Durham, & H. Sampaio, *O Ensino Superior em Transformação* (pp. 13-30). São Paulo: Nupes.

Souza, P. F. (2018). *Uma História de Desigualdade: a concentração de renda entre os mais ricos no Brasil 1926-2013*. São Paulo: Hucitec.

Teixeira, C. F. (2019). *Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira-SP em relação ao ensino superior*. Campinas: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(72), 1-33. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2799

Artículos

La metodología de proyecto social en la educación superior: una oportunidad para armonizar el proyecto de vida con el proyecto de sociedad

SONIA BRITO RODRÍGUEZ*
Universidad Autónoma de Chile – Chile

LORENA BASUALTO PORRA**
Universidad Católica Silva Henríquez – Chile

LUIS REYES OCHOA***
Universidad Católica Silva Henríquez – Chile

Recibido el 10-08-18; evaluado el 24-12-20;
aceptado el 18-02-21

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa referida a la evaluación de la metodología de proyecto social inicial, experiencia de aprendizaje ejecutada por los y las estudiantes en el marco de las actividades curriculares del plan transversal de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).

* Doctora en Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación Superior, Universidad Andrés Bello, Santiago Chile. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Actualmente es académica-investigadora, Escuela de Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile. Directora del Grupo de Investigación Género y Sexualidades en contextos de diversidades culturales. Correo electrónico: sonia.brito@uautonoma.cl. https://orcid.org/0000-0002-1211-1125

** Magíster en Educación, Universidad Andrés Bello, Chile. Magíster en Teología Dogmática, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Religión y Moral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desarrolla como académica del Instituto teológico Egidio Viganó, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. Correo electrónico: lbasualtop@ucsh.cl. https://orcid.org/0000-0001-8780-0841

*** Doctor en Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla. Magíster en Educación con mención Curriculum Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Religiosa para la Enseñanza Media, IPES Blas Cañas. Actualmente se desarrolla como académico permanente, Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IIPE), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) Correo electrónico: lreyeso@ucsh.cl. https://orcid.org/0000-0001-6070-6169

CC BY

Esta metodología, permite vincular el proyecto de vida de los jóvenes con el proyecto de sociedad, es decir, es una estrategia que se realiza en terreno, aportando desde el primer año de universidad al sentido de una formación profesional que contribuya a la construcción de una sociedad más justa y fraterna. El artículo plantea la necesidad de validar, a través de una estrategia evaluativa, esta metodología activa e innovadora, que permite aprendizajes significativos en el ámbito de la educación superior.

Palabras claves: Métodos de enseñanza, responsabilidad, formación integral, aprendizaje situado, evaluación.

The methodology of social project in higher education: an opportunity to harmonize life project and society project

Abstract

The article presents the results of a qualitative research referred to the evaluation of the initial social project methodology, learning experience executed by the students within the framework of the curricular activities of the transversal plan of the Catholic University Silva Henriquez (UCSH). This methodology allows linking the life project of young people with the society project, that is, it is a strategy that is carried out in the field, contributing from the first year of university to the sense of a professional training that contributes to the construction of a more fair and fraternal society. The article raises the need to validate, through an evaluative strategy, this active and innovative methodology that allows significant learning in the field of higher education

Keywords: Teaching methods, responsibility, integral training, situated learning, evaluation.

A metodologia do projeto social no ensino superior: uma oportunidade para harmonizar projeto de vida e projeto de sociedade

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa referente à avaliação da metodologia de projeto social inicial, experiência de aprendizagem realizada pelos alunos e alunas no âmbito das atividades curriculares do plano transversal da Universidade Católica Silva Henríquez (UCSH). Essa metodologia permite vincular o projeto de vida dos jovens ao projeto da sociedade, ou seja, é uma estratégia que se desenvolve no campo, contribuindo desde o primeiro ano de universidade ao sentido de formação profissional que auxilie à construção de uma sociedade mais justa e fraterna. O artigo suscita a necessidade de validar, por meio de uma estratégia avaliativa, essa metodologia ativa e inovadora que possibilite aprendizagens significativas no campo da educação superior.

Palavras-chave: métodos de ensino, responsabilidade, treinamento integral, aprendizagem situada, avaliação.

1. Introducción

En el marco de la renovación curricular de la educación superior, las universidades han debido incorporar nuevas metodologías y didácticas activas, participativas e innovadoras que van promoviendo un aprendizaje centrado en los y las estudiantes. Esto, con el propósito de renovar las técnicas tradicionales de la lección magistral, el aprendizaje memorístico y la repetición mecánica de contenidos (Zabalza, 2007), de modo de transitar hacia una innovación pedagógica universitaria que busca potenciar las habilidades del alumnado a través del desarrollo y mejora de las prácticas pedagógicas (Leal, 2015).

La necesidad de transformar las metodologías de educación superior surge desde la renovación curricular y didáctica impulsada por el proyecto Tuning que propicia la relación permanente de la formación universitaria con la sociedad civil, valorando el acercamiento temprano al mundo laboral como forma de aprendizaje significativo (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Al respecto, en los últimos años, se puede apreciar el interés de las universidades por aplicar metodologías situadas que permiten al estudiante tener un acercamiento temprano al contexto, aplicando sus conocimientos a situaciones reales y promoviendo en ellos el carácter social de la profesión. En este proceso, las metodologías de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes se tornan altamente significativos en el proceso formativo, por lo que, es imperioso seleccionar aquellas estrategias que alcanzan mejores resultados. De esta manera, diferentes tipos de estrategias en terreno han demostrado sus beneficios en la educación superior (Tapia, 2006; Martínez, 2008; Puig, 2009; García y Rubio, 2010; Batlle, 2013; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; Rodríguez 2020). Dichos autores y autoras coinciden que, junto con una óptima planificación, lo fundamental es descubrir el impacto en la enseñanza, por lo que es imprescindible contar con instrumentos evaluativos validados que permitan una retroalimentación constante (Álvarez, Martínez, González y Buenestado, 2017; Bueno y García, 2014; Borgobello, Peralta y Roselli 2010; Tünnermann, 2006; Méndez y Peña, 2017; Peralta y Marín, 2020).

De este modo, el artículo tiene como propósito aportar a la búsqueda de mejores metodologías activas, participativas e innovadoras en la educación superior proponiendo una forma de evaluación y análisis de la estrategia, a través del testimonio de estudiantes y cuerpo académico.

Esta investigación se realiza en la UCSH[1], específicamente, en el Plan de Formación Integral (PFI) cuya misión es contribuir a la formación general,

[1] Institución de educación universitaria privada de Santiago de Chile perteneciente a la congregación Salesiana.

tributando a las competencias genéricas institucionales. El PFI tiene como objetivo plasmar el sello identitario institucional, referido al compromiso con la justicia y el bien común desde una pedagogía del acompañamiento y de la mediación cultural (UCSH, 2014a).

Durante el primer año académico, el PFI programa el curso de Desarrollo Personal donde se despliega la metodología de Proyecto Social Inicial (PSI). El PSI tiene como propósito que los y las estudiantes vinculen su proyecto de vida con su proyecto de sociedad contribuyendo al perfil de egreso que, curricularmente, se desarrollan a través de las competencias genéricas institucionales.

El artículo presenta las sistematizaciones de las evaluaciones de los PSI desde una metodología cualitativa a través del análisis de los relatos de estudiantes y cuerpo académico recogidos mediante grupos de discusión, fichas de proyectos sociales y testimonios, los cuales se han registrado durante diez años. Para el presente estudio, se seleccionaron las sistematizaciones de los años 2014 a 2018 puesto que, en este período, la Universidad inicia su tránsito hacia un currículum basado en competencias. Los relatos se analizan de acuerdo con las competencias genéricas institucionales que se dividen en identitarias y genéricas (UCSH, 2014b). El objetivo de este análisis es evidenciar si el PSI es una metodología que posibilita la integración de las dimensiones personales y sociales de los y las universitarias reconociendo, a través de ella, el valor intrínseco de la profesión como responsabilidad social hacia la comunidad.

El documento se ordena en cuatro apartados. El primero se refiere al marco teórico, donde se instala la discusión de la necesidad de renovar las metodologías en la educación superior; el segundo presenta la metodología de investigación; en el tercero se exponen los resultados a través de las experiencias del estudiantado y el cuerpo académico, usando como criterio las competencias genéricas institucionales y, finalmente, en el cuarto se despliega la discusión a partir de los resultados.

2. Marco teórico

2.1. Desafíos metodológicos de la educación superior

En las últimas décadas una de las transformaciones más importantes que ha ocurrido en Chile con respecto a la educación superior es la masificación de la cobertura que alcanza a un nuevo sujeto educativo, en tanto jóvenes provenientes de estratos sociales más vulnerables. Como lo señalan Jiménez y Lagos (2011), este nuevo estudiante se caracteriza por ser la primera generación de su familia en ingresar a la universidad y, por ende, sus capital económico,

social y cultural suele ser de menor nivel frente a estudiantes clásicos o herederos. Según Jiménez y Lagos (2011) es necesario que la educación superior alcance una «segunda generación de reformas» (p. 11), una de ellas es superar los métodos anticuados de enseñanza-aprendizaje, actualizando y renovando el curriculum. Como señala García (2018) la docencia universitaria necesita redefinirse, transitando desde una pedagogía más bien tradicional, a una docencia flexible, interconectada y diversa; pues el actual escenario cultural requiere de una enseñanza activa y un aprendizaje conectado a los soportes tecnológicos y nuevas plataformas. De hecho, la educación desde la pandemia ha tenido que transitar hacia el mundo virtual descubriendo su dificultades y posibilidades, lo cual ha demandado descubrir nuevas formas de enseñanza-aprendizaje (Brito, Basualto, Flores y Lizana, 2020).

Es por este motivo que la innovación en educación superior es una tarea imperiosa en nuestro tiempo, en vistas a las demandas del nuevo sujeto educativo que asiste a la universidad. La innovación es entendida como un proceso integral que se incorpora tanto al diseño como al desarrollo del currículum pero que, también, involucra cambios en las prácticas pedagógicas de docentes (Leal, 2015). En este último aspecto, se focaliza el artículo considerando que la innovación en el ámbito de la docencia requiere, según Zabalza (2012), de tres condiciones: apertura de los académicos hacia la flexibilidad y adaptación, actualización de las formas de enseñanza y mejora en los procesos evaluativos.

Al respecto, las universidades han favorecido la búsqueda de métodos que les permitan alcanzar aprendizajes integrales a sus estudiantes, asumiendo que no solamente deben aprender habilidades cognitivas, sino, además, procedimentales y actitudinales (Brito y Reyes, 2017). Esto permite revertir la orientación academicista de la educación superior y apostar por un aprendizaje que transforme al propio estudiante en protagonista de su propia formación y, además, que no pierda su relación con el contexto social. En este sentido, las universidades adquieren una gran responsabilidad social en cuanto a formar profesionales que, no solo utilicen el saber para su beneficio particular, sino que, sobre todo, están llamados a aportar con su formación y experticia al bien común y a la construcción de la sociedad.

Además, si se considera que el proceso de enseñanza es una construcción social, el hecho de aprender con otros se realiza no solo al interior de la academia, sino que también se aprende con un *alter* que forma parte de la red social del estudiante. Por lo tanto, el desarrollo del PSI es un aprendizaje situado que resulta muy valioso y enriquecedor, en el sentido que los y las universitarias aplican y comunican su propio aprendizaje, activando las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales (Delors, 1996).

2.2. La metodología educativa de Proyecto Social Inicial

La metodología de PSI forma parte de las opciones pedagógicas donde el aprendizaje se comprende como una mediación social a la luz de las teorías de Vygotsky y el aporte de Dewey (Pozo, 2010) quienes sostienen que, una verdadera educación, es aquella que está basada en la experiencia de interrelación con el medio (Santos, Sotelino, Lorenzo, 2015). El PSI se inserta en el área de metodologías que busca desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el servicio (Pimienta, 2012), enfatizando la educación ética a través de la acción (Batlle, 2013).

La metodología de PSI es una de las estrategias de aprendizaje declaradas por el PFI y se le define como «formas de acercamiento a la realidad social a través de actividades de coordinación y trabajo colaborativo en entornos socialmente desfavorecidos» (UCSH, 2016, p. 32). De esta manera, los y las estudiantes la despliegan en la actividad curricular de Desarrollo personal cursada en el primer año, a modo de una primera experiencia de aprendizaje situado.

La actividad curricular busca apoyar en el discernimiento de la elección de su carrera. Se inicia con una primera unidad donde se realiza una revisión de su proyecto de vida buscando los hitos relevantes que permiten rescatar personas, situaciones y lugares significativos que contribuyeron a su elección profesional.

Para tratar esta temática, se priorizan las metodologías activas, participativas e innovadoras que permitan potenciar el despliegue de habilidades y destrezas de estudiantes que aporten a su desarrollo personal, profesional y perfil de egreso. Se busca que los aprendizajes se enfoquen en la percepción de sí mismos y de otros, valorando su autonomía, corporalidad y autocuidado, trascendencia y diversidad, para así, resignificar su proyecto de vida personal, familiar y profesional, focalizando su quehacer socialmente responsable. En el proyecto de vida se solicita a los y las estudiantes que elaboren un relato de su historia de vida, que contenga cuatro hitos fundamentales que resulten significativos en la elección de su carrera. Además, deben elaborar una narrativa que dé cuenta de sus aspiraciones y proyecciones profesionales que considere la dimensión social y trascendente. Finalmente, comparten su proyecto de vida con el curso a través de una técnica creativa que favorezca el diálogo y el aprendizaje con el curso (Musre, 2015).

Llegado a esta parte de la metodología, se les propone trabajar colaborativamente con sus pares en el PSI vinculando su proyecto de vida con un proyecto de sociedad, el cual se concreta en una propuesta que les permita aproximarse a alguna problemática social. En esta instancia realizan un diagnóstico general,

a través de una revisión bibliográfica y un diagnóstico especifico construido en la primera aproximación al terreno (In situ). Esta iniciativa se planifica, se implementa, se ejecuta y se evalúa, ello implica tener la experiencia de un aprendizaje en un escenario auténtico que favorece la comprensión por parte del estudiante de su experiencia de vida y formativa en su realidad cotidiana.

Para la realización del proyecto los y las alumnas se vinculan con instituciones de diversa índole tales como: colegios, jardines infantiles hogares de niños/niñas y de adultos mayores, junta de vecinos, corporaciones, fundaciones, gendarmerías, hospitales, personas en situación de calle, apoyo a organizaciones sociales y locales, entre otras.

3. Metodología

La metodología cualitativa que se utiliza para sistematizar las experiencias del PSI es de tipo hermenéutica, porque interesa rescatar el mundo de la vida expresada por los propios protagonistas, en este caso, cuerpo académico y estudiantes. El foco de interés o categorías de análisis son las competencias genéricas institucionales para así dar cuenta del desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales obtenidas por los y las estudiantes. Es preciso aclarar que las competencias genéricas institucionales han sido definidas por la universidad como «atributos comunes a cualquier profesión para el desempeño laboral, como saberes que se plantean en términos formativos transversales […] orientados al desarrollo integral del estudiante en concordancia con el sello identitario» (UCSH, 2014a, p. 26). Además, es necesario considerar que las competencias genéricas institucionales, operan como puente pedagógico para una formación en valores, puesto que «en un curriculum basado en competencias, los valores están anclados en el proceso educativo y se evidencian a través del despliegue de dichas competencias» (UCSH, 2017, p. 19).

Se utiliza como fuente de indagación, las conclusiones de la ficha de proyecto social (FPS), testimonios de estudiantes (TE) y testimonios de académicos y académicas (TA). La FPS es un instrumento utilizado en la actividad curricular de Desarrollo personal, donde el alumnado debe realizar un diagnóstico, plantear objetivos y construir un plan de acción para aproximarse a algún problema social. Para ello, deben realizar colegiadamente una revisión documental y un acercamiento a la realidad social para conocer en terreno las necesidades de las diversas instituciones o campos de intervención y, una vez finalizado el proyecto, los estudiantes realizan su propia síntesis evaluativa de los proyectos ejecutados (Núñez, 2016). La FPSI tiene el siguiente formato:

Figura 1. Ficha de Proyecto Social (FPS)

Nombre del proyecto	
Fecha de realización	
Lugar	
Actividad curricular	
Docente	
Sección	
Diagnóstico de la situación	
Objetivo general	
Objetivos específico	
Procedimiento	
Actividades y responsables	
Recursos financieros	
Síntesis evaluativa delproyecto ejecutado	

Fuente: Núñez, 2016, pp. 39-40.

En esta investigación se analizan las FPS entregadas por estudiantes durante los años 2014 a 2018, especialmente, aquella parte referida a la síntesis evaluativa del proyecto ejecutado. Cabe precisar que por cada actividad curricular se elabora una FPS, por lo tanto, se trata de un universo de doscientas fichas a lo largo de diez semestres. Sin embargo, para esta investigación se seleccionaron cincuenta, correspondientes a una en cada semestre elegida de las cinco temáticas de la actividad curricular de Desarrollo personal (Liderazgo y trabajo colaborativo, Comunicación efectiva, Afectividad y sexualidad, Prevención y autocuidado y, Derechos humanos y ciudadanía).

A su vez, durante cinco años se recogieron los testimonios de estudiantes, a través de entrevistas grupales de las cuales se seleccionaron casos representativos de cinco estudiantes que cursaron las actividades curriculares de Desarrollo personal, por lo tanto, se trabajó con cincuenta casos, organizados en diez entrevistas grupales. El guion de preguntas que se trabajó con el alumnado una vez finalizado el curso se refiere principalmente a: ¿Qué les impactó de la realización del proyecto? ¿Cómo llegaron a casa, con quienes compartieron su experiencia? ¿Creen que el tema de este curso y el realizar este proyecto les cambia la perspectiva de la profesión y de su persona? ¿Con qué aprendizaje se quedan? (Núñez, 2016).

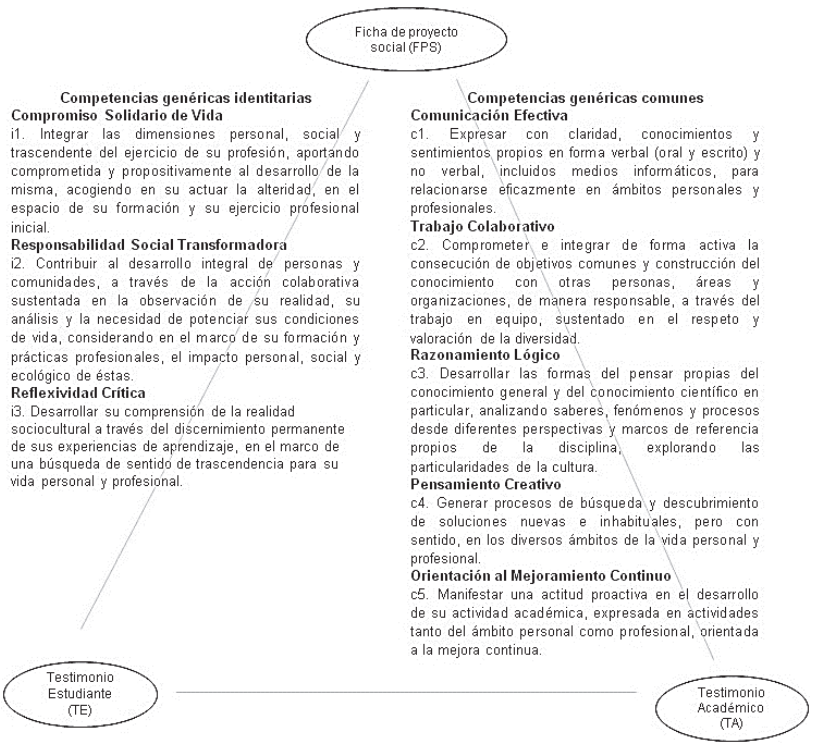
Por su parte, se trabajó con ocho académicos y académicas, por un tiempo de tres años, realizando seis entrevistas en total a través de las cuales compartieron el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzados mediante el PSI.

El guion de preguntas que se trabajó durante las entrevistas grupales una vez finalizado el semestre se refiere principalmente a innovación de didácticas y técnicas de enseñanza-aprendizaje, despliegue de competencias genéricas, problemas sociales abordados, principales dificultades y estrategias para resolver, trabajo colaborativo con colegas, principales aprendizajes, hallazgos, proyecciones y desafíos.

En síntesis, la investigación da cuenta del análisis de cincuenta FPS que en la presentación de los resultados se numeran del 1 al 50; las diez entrevistas a estudiantes que constituye el documento TE, el cual se enumera del 1 al 10; y, las seis entrevistas a académicas y académicos que constituye el documento TA que se enumera del 1 al 6.

El análisis de resultado se realiza haciendo una triangulación entre las competencias genéricas institucionales tanto identitarias y comunes, con la ficha de proyecto social (FPS), testimonios de estudiantes (TE) y testimonios de académicos y académicas (TA), teniendo presente el siguiente esquema:

Figura 2. Competencias genéricas institucionales



Fuente: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), 2017, pp. 19-20

La técnica de análisis comprendió cuatro etapas: (1) preanálisis, fase en la cual los relatos se organizaron según las ocho competencias genéricas declaradas por la universidad (2) Categorización, en la que se organizó y clasificó la información según los conceptos clave de cada una de las competencias según la siguiente tabla:

Figura 3. Tabla de análisis de contenido de Proyecto Social Inicial (PSI), Testimonios de Estudiantes (TE) y Testimonios de Académicos y Académicas (TA)

Competencias	Conceptos claves	n° FPS	n° TE	n°TA
Compromiso solidario de vida	Solidaridad			
	Alteridad			
	Integración en la dimensión profesional de lo personal, social y trascendente			
Responsabilidad social transformadora	Responsabilidad con la sociedad			
	Observación y análisis de la realidad			
	Potenciar condiciones de vida de otros			
Reflexividad critica	Discernimiento de sus experiencias de aprendizaje			
	Búsqueda del sentido de trascendencia			
Comunicación efectiva	Asertividad			
	Utilización de lenguaje verbal, escrito, no verbal e informático			
Trabajo colaborativo	Trabajo en equipo			
	Respeto y valoración de la diversidad			
Razonamiento lógico	Análisis de saberes, fenómenos y procesos			
	Explorar particularidades de la cultura			
Pensamiento creativo	Búsqueda y descubrimiento de nuevas soluciones			
Orientación al mejoramiento continuo	Actitud proactiva			
	Mejora continua			

Fuente: elaboración propia desde las competencias genéricas identitarias, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), 2017, pp. 19-20

(3) análisis de las unidades de relato según competencia y conceptos clave (4) sistematización de resultados donde se seleccionan los textos más significativos para dar cuenta de cada una de las competencias.

4. Resultados

Sistematización de Ficha de Proyecto Social (FPS), Testimonios de Estudiantes (TE) y Testimonios de Académicos y Académicas (TA)

Coherente con el discurso institucional (UCSH, 2014a), el PSI, se evalúa y sistematiza para su mejora continua tanto en sus estrategias didácticas y evaluativas,

como también en el rol del académico y académica y del estudiante, además de indagar el impacto de la formación en tanto si desarrollan o no las habilidades declaradas por la competencia. Esto demanda comprometer a los sujetos educativos en una permanente reflexión en la acción.

En este apartado se presenta el análisis que surge desde las competencias genéricas institucionales presentadas en la figura 2 y las percepciones de estudiantes, académicos y académicas con respecto a la experiencia del PSI, según el análisis realizado de acuerdo con la Figura 3 y a la sistematización de los resultados.

En primer lugar, se muestra el análisis desarrollado en la etapa dos. En la tabla se puede percibir que en los relatos de estudiantes, académicas y académicos se hace referencia a los distintos aspectos de las competencias genéricas:

Figura 4. Tabla de resultados de análisis de contenido de Ficha de Proyecto Social (FPS), Testimonios de Estudiantes (TE) y Testimonios de Académicos y Académicas (TA)

Competencias	Conceptos claves	n° FPS	n° TE	n°TA
Compromiso solidario de vida	Solidaridad	2; 3; 5; 10; 15; 22; 31 ;34; 44; 49	5; 3	1
	Alteridad	4; 7; 29	2	4
	Integración en la dimensión profesional de lo personal, social y trascendente	11; 28	1	4
Responsabilidad social transformadora	Responsabilidad con la sociedad	6; 7; 10; 18; 25; 30	3; 9;10	5
	Observación y análisis de la realidad	1; 4; 8; 15; 21; 34; 40	4; 7	2
	Potenciar condiciones de vida de otros	8; 18; 33	4	3
Refiexividad crítica	Discernimiento de sus experiencias de aprendizaje	9; 28; 32; 44	9	5
	Búsqueda del sentido de trascendencia	6; 29; 42	1	6
Comunicación efectiva	Asertividad	11 ;17; 39	3; 6; 8	3
	Utilización de lenguaje verbal, escrito, no verbal e informático	5; 13; 20	3; 6	6
Trabajo colaborativo	Trabajo en equipo	2; 4; 1416; 25; 29; 31; 35; 42; 47	1; 2; 4; 5; 8	1; 4; 5
	Respeto y valoración de la diversidad	17; 31	3	2
Razonamiento lógico	Análisis de saberes, fenómenos y procesos	23; 42	1	3
	Explorar particularidades de la cultura	13; 23; 48		5
Pensamiento creativo	Búsqueda y descubrimiento de nuevas soluciones	8; 15; 27	3; 7	3
Orientación al mejoramiento continuo	Actitud proactiva	12; 35	4	1
	Mejora continua	12; 35	7	1

Como se puede apreciar en la tabla, es posible reconocer en FPS, TE y TA que están presentes los conceptos claves de las competencias genéricas, desde lo cual se puede inferir que hubo desarrollo de experiencias de aprendizaje. Las competencias más desarrolladas son el Compromiso solidario de vida, la Responsabilidad social transformadora y el Trabajo colaborativo. Desde el análisis de las unidades de relato se percibe el desarrollo de las habilidades a la cual tributa cada competencia genérica, para ello, se seleccionaron algunos de los relatos más significativos. Así, la competencia de Compromiso solidario de Vida que considera como elementos centrales la solidaridad, la alteridad y la integración personal, social y trascedente (UCSH, 2014b), los y las estudiantes señalaron,

> Aprendimos que se puede generar solidaridad en todos los espacios donde nos desenvolvemos, y que este curso nos permite revisar nuestra vocación [...] tenemos la convicción de que queremos reconstruir un mundo más equitativo, más solidario, más amable. (FPS22)
>
> Pudimos ir más allá de las aulas universitarias y ver la realidad concreta de un grupo de adultos mayores que ya, en su tercera edad, comparten vivencias e historias en un lugar donde reciben cuidados y la preocupación de personas y una comunidad que está pendiente de sus necesidades. (FPS4)
>
> Tenderles la mano, conversar un rato, ellos iban a estar contentos. Yo llegué a mi casa, les conté a mi familia, se me cayeron casi las lágrimas contándole a mi hermana todo el cuento y fue súper bonito, súper lindo, muy linda experiencia. (TE1)

Es posible apreciar en los relatos el impacto de la experiencia de vida fuera del aula, que permite resignificar e iluminar su formación profesional y personal en un ambiente interdisciplinario de ayuda fraterna, contribuyendo en la construcción de una sociedad mejor. Se constata la operativización y el despliegue de la competencia, en cuanto que los y las alumnas pudieron integrar la dimensión personal, social y trascendente, ejercitando la alteridad. Se han podido situar en el lugar de otro, sobre todo de aquél que está viviendo en una situación de desventaja social.

Igualmente, la competencia de Responsabilidad social transformadora permite que los y las universitarias contribuyan al desarrollo integral de personas y comunidades, sustentada en la observación y análisis de la realidad, potenciando la vida de otros (UCSH, 2014b). Se reflexiona lo siguiente,

> Hay proyectos que se desarrollan fuera de la universidad, donde se va al encuentro con alguna comunidad: un hogar, con hogares de niños, grupos de scout, con colegios, etc. Los estudiantes han ido al lugar o la gente ha venido

> a la Universidad, porque entendemos que también es un espacio que se valora súper positivamente, que podamos también mostrarles esta experiencia de la Universidad. En cualquiera de sus formas los estudiantes tienen la experiencia de poder empaparse de la realidad (TA2).
>
> Creemos que podemos aportar desde hoy al cambio de nuestra sociedad y no esperar a ser profesionales, ya que en el presente tenemos una gama de acciones a nuestro alcance que contribuyen al bienestar de otro; si bien muchas veces nos encontramos frente a problemas grandes que afectan a la sociedad en nuestras manos está contribuir a una sociedad más justa y equitativa, valoramos las instancias generadas por la universidad que nos permiten la participación y la libertad de acción que desarrollamos (FPS18).

En los testimonios se evidencia que tanto académicas y académicos como estudiantes dan cuenta de aprendizajes situados que se refieren a comprender la realidad, abriendo la universidad a la comunidad. Se valora el trabajo con responsabilidad que logra potenciar las condiciones de vida de otros y otras, compartiendo los sueños, preocupaciones y esperanzas. Esto permite en la trayectoria formativa, aspirar a la formación integral de los y las estudiantes, contribuyendo a su protagonismo socialmente responsable, lo cual ayuda a configurar su perfil de egreso.

Del mismo modo, la competencia de Reflexividad crítica pretende desarrollar el discernimiento de las experiencias del propio aprendizaje de los y las universitarias, a través de un discernimiento informado y la búsqueda de un sentido trascendente de la profesión (UCSH, 2014b). Las principales narrativas plantean,

> A veces uno, con problemas chicos, se ahoga en un vaso de agua, y las realidades de los otros son súper fuertes y ahí a uno le viene la reflexión que con los problemas chicos uno no tiene que echarse a morir, si no que aprender de ello y ver que otras personas lo pueden estar pasando más mal y eso es súper valorable también, saber las distintas realidades y compararlas con las de cada uno (TE9).
>
> Se contempla la educación como el principal instrumento de promoción, conocimiento y defensa de los DDHH. Por tanto, desde esas instancias educativas se plantea la relevancia de los sitios de memoria en la conformación de nuestro País, como espacios educativos reales. Dimensión que la pedagogía no puede dejar fuera pues debe ir más allá de la transmisión de contenidos (FPS6).

Se vislumbra, en el primer relato, el entendimiento de los y las estudiantes de sus propios aprendizajes, pudiendo realizar el proceso de metacognición desde la experiencia obtenida a través del PSI. Además, son capaces de discernir en el contexto social, encarnado en personas y situaciones, un sentido

de trascendencia a su futura profesión, dándole una visión nueva al servicio y a la vocación. Lo anterior es relevante en la medida que los y las universitarias observan la realidad críticamente, utilizando los aprendizajes obtenidos como herramientas de trasformación personal y social, logrando descubrir el bien intrínseco de su profesión.

La competencia de Comunicación efectiva busca formar en la asertividad para vincularse con claridad con un otro, reconociendo los diversos contextos a través de la utilización del lenguaje verbal, escrito, no verbal e informático (UCSH, 2014b). Al respecto los y las estudiantes señalan,

> Trabajamos el tema de asertividad, el stress, la violencia en el pololeo... Son muchos temas que no se conversan habitualmente. A lo más por ahí con los amigos, pero no de una manera más formal, no con altura de miras, no siendo objetivos, se podría decir, como que más en la broma. Pero en el curso se da la instancia para conversar y estos temas no se conversan ni en la casa, entonces se puede sacar mucho provecho en ese sentido (TE6)

> El proyecto demandó negociar y superar diferencias para alcanzar un objetivo común. Igualmente, a través de las actividades de planeación logramos llegar a consensos, cuestión que tuvo sus complejidades, pero lo logramos gracias a que estaban claras las metas. (FPS17).

La comunicación e interacción establecida dentro del aula se proyecta al espacio extra aula, mejorando de esa manera los estilos verbales, corporales y gestuales. Esto queda de manifiesto en las formas de relacionarse entre académicos, académicas, estudiantes y personas partícipes del PSI en el proceso formativo. Otro aspecto se refiere a la relación con los otros, puesto que se hacen presentes las dimensiones emotivas como constitutivas de la comunicación efectiva, de manera que el lenguaje no es solo técnico, sino que involucra a toda la persona en el hecho comunicativo.

Por su parte, la competencia de Trabajo colaborativo busca comprometer e integrar en forma activa la construcción del conocimiento con otros, sustentado en el respeto y valoración de la diversidad (UCSH, 2014b). Al respecto, los y las universitarias señalan,

> La dedicación de cada uno fue destacable, pusimos la mejor disposición para realizar la actividad, tanto en terreno como para cuando necesitábamos juntar fondos y una vez logrado el propósito llegamos al acuerdo de que fue una gran satisfacción el haber dedicado tiempo a este tipo de actividades. (FPS25).

> Luego de definir la tarea definimos según las habilidades de cada uno los encargados y quienes querían integrar los grupos de trabajo para poder generar estrategias e insumos para esa labor. Ahí nos dimos cuenta de que cada uno

> es más que un estudiante y que poseemos aspectos desde lo personal que poníamos a disposición para el logro de la actividad al definir grupos y encargados y con una idea común, discutiendo en sus grupos soluciones posibles ante la propuesta de trabajo que teníamos (FPS31).

Al analizar los relatos es posible vislumbrar las dificultades y las alternativas de soluciones trabajadas colaborativamente. Es importante mencionar que el PSI permitió a los estudiantes exteriorizar habilidades no reconocidas anteriormente y a distribuir el trabajo de acuerdo con sus capacidades e intereses, lo que facultó enfrentar la tarea con los talentos personales que cada quien fue descubriendo. Por último, se menciona que el trabajo colaborativo requiere como condición *sine qua non* el respeto a las diversidades tanto del curso, como de las y los actores sociales de la comunidad.

Asimismo, la competencia del Razonamiento lógico desarrolla diferentes formas de pensar considerando el conocimiento general y científico para analizar desde diferentes perspectivas las particularidades de las culturas (UCSH, 2014b). Con respecto a esta competencia, estudiantes, y cuerpo académico señalaron,

> Esta experiencia contribuye en la formación de profesionales conscientes, cultos y comprometidos con un trabajo valeroso en la defensa de las personas más desprotegidas de la sociedad, promoviendo también, la visibilidad y relevancia de la memoria histórica, entre sus pares en instancia universitaria. (FPS42)

> Buscamos crear espacios específicos de educación universitaria con un abordaje Socioeducativo, creativo e histórico que nos interpele como personas y como profesionales en la formación integral de «un nosotros» que abre caminos y cruza nuevas perspectivas y desafíos. Esta propuesta busca superar en parte la carencia de memoria histórica que, a pesar de los avances en estas materias, aún tenemos en Chile. (TA 5)

Desde los testimonios, se puede visualizar el compromiso con la historia y con la sociedad, analizan los fenómenos sociales y a la vez vislumbran desafíos y oportunidades de cambios. Además, se proyectan como profesionales comprometidos con la dignidad de la persona desde un reconocimiento de la memoria histórica de su país, permitiéndoles proyectarse como ciudadanos/as activos/as. También, es posible apreciar, que los y las universitarias leen contextos y culturas, analizando a partir del acervo de aprendizajes y saberes las contingencias y complejidades de un mundo cambiante. Esto les permite visualizar mejor el contexto, los desafíos y la responsabilidad del desarrollo de su futura profesión, constituyéndose de esta manera en un verdadero aporte al país.

Por su parte, la competencia de Pensamiento creativo insta a la búsqueda de nuevas soluciones para los diversos ámbitos de la vida personal y profesional (UCSH, 2014b). Con respecto a esta competencia los/las universitarias señalaron, lo siguiente,

> Al estar nosotros un día domingo en un carnaval nos parecía increíble, ver como todo se teñía de colores y música y que nosotros estábamos ayudando a que eso pasara nos llenó de orgullo invitándonos a reflexionar sobre nuestro quehacer actual y futuro, es decir, que no solo podemos aportar desde nuestras profesiones, sino que existen espacios y escenarios distintos en donde podemos realizar acciones sociales potentes y que contribuyen al desarrollo de las personas. Como grupo nos sentimos satisfechos ya que el vivir una experiencia fuera de la Universidad nos permite conocernos de forma distinta y permite darnos cuenta de que tenemos otras habilidades que no habíamos explorado tanto a nivel personal y grupal, existiendo cosas que nos unen como las ganas de ayudar, la generación de ideas, descubrir que hacemos más cosas de las que creemos que somos capaces y que nos potenciamos positivamente (FPS15)

A partir de este relato, se puede constatar, que los y las estudiantes descubren capacidades que no habían explorado, las cuales se manifiestan cuando deben desarrollar actividades inusuales. Esto les coloca en contacto con escenarios, personas, grupos y temáticas novedosas, donde la creatividad y espontaneidad es una constante. Lo anterior, lleva a romper las estructuras cognitivas y procedimentales estereotipadas permitiendo dar un salto cualitativo a nuevas experiencias que se traducen en nuevos aprendizajes en contextos abiertos y reales. Además, los y las alumnas se atreven a explorar realidades distintas y enfrentar lo desconocido minimizando el temor y la desconfianza para situarse frente a un otro que tiene lenguajes y prácticas diferentes.

Finalmente, la competencia de Orientación al mejoramiento continuo busca promover una actitud proactiva en el desarrollo de la experiencia académica del estudiante, orientada al progreso del ámbito personal y profesional (UCSH, 2014b). Al respecto señalaron los/las estudiantes,

> Es súper necesario creo yo, el tema de la planificación, de fijar los objetivos. Para todo en la vida, nos va a servir esto, no solo para una acción social, si no para planificar, no sé... un trabajo grupal. Hay que planificar, fijar los objetivos y que todos remen para el mismo lado. También en el ámbito laboral hay que hacer una planificación y también hay que recurrir a lo mismo, entonces yo creo que nos a servir para toda la vida (TE4)

> Para muchos de nosotros era la primera vez que visitábamos un Hogar de niños teníamos miedos y temores asociados al no saber qué pasaría cuando llegáramos allí, sin embargo, todo resultó mejor de lo que esperábamos. Ya en terreno,

> hubo grandes aciertos como errores por corregir, que una vez sean revisadas en sesión grupal, permitirán establecer mejoras personales y grupales para futuras intervenciones (TE7).

La realidad desafía a construir espacios de aprendizajes en donde se ejercite la capacidad de flexibilidad y actitud proactiva de adelantarse a las problemáticas y contingencias, reinventando y reprogramando las actividades, haciéndolas más acordes a los contextos y propósitos trazados. Además, los y las universitarias valoran el hecho de programar las actividades, es decir, son capaces de desarrollar procesos de metacognición que les permite vincular los aprendizajes de aula con las necesidades que descubren en el entorno y de esa manera planificar sus aportes con sentido. Igualmente, valoran este tipo de actividades de intervención social, pues aportan a la mejora continua de la sociedad y se potencian competencias que son importantes para el ejercicio profesional.

5. Discusión

El PFI permite desplegar y trabajar el proyecto de vida vinculado a un proyecto de sociedad, toda vez que propicia la profundización de la biografía y de la trayectoria personal del estudiante. Este entramado de subjetividades, en el marco de una formación con sentido, se inserta en una opción pedagógica que considera el proyecto de sociedad como un aspecto central en la iniciación del ejercicio profesional, que se aprende desde la vida misma. Esta articulación permite realizar un proyecto formativo situado, analizando o vislumbrando los fenómenos, los problemas y las políticas sociales. A su vez, los y las estudiantes llegan a la universidad con sus saberes previos, experiencias, biografías y sueños, encontrándose con un curriculum favorecedor de su formación integral donde se le propone articular un proyecto social al servicio de la comunidad. Al respecto el PSI se inserta en el curriculum de primer año de los y /las universitarias para favorecer la relación temprana entre profesión y contexto, dimensión que es fundamental al momento de transitar hacia un curriculum por competencias, según lo señalado por el Proyecto Tuning América Latina (2007).

También el PSI es una oportunidad para favorecer la responsabilidad social del estudiantado desde el inicio de su formación profesional, en ese sentido, se aproximan a territorios y personas desfavorecidas y vulneradas en su calidad de vida y bienestar. Con esta experiencia, los y las universitarias valoran el bien intrínseco de su profesión reconociéndola como un servicio que se despliega

hacia otros, para mejorar y aportar a la sociedad. Así, aprender una profesión no significa solo incorporar un conjunto de teorías, sino más bien valorar el *telos* que, es justamente, el servicio que se despliega para alcanzar la transformación social.

Por su parte, si bien es cierto que las universidades están promoviendo la innovación con diversas metodologías, es fundamental que se considere el elemento evaluativo para que realmente se pueda afirmar que se está realizando una innovación docente (Peralta y Marín, 2020). En este sentido, el artículo proporciona una metodología evaluativa que considera las percepciones de estudiantes y académicas y académicos para descubrir si efectivamente las habilidades declaradas en las competencias genéricas se están desarrollando desde el primer año de formación.

Finalmente, cobra relevancia en este tipo de propuesta la figura del académico o académica quien media, facilita y acompaña los aprendizajes significativos que se encarnan en la persona del estudiante como una experiencia vital. De esta manera, las universidades que buscan innovar liberan al académico y académica del uso de metodologías tradicionales y promueven nuevas búsquedas que favorezcan el aprendizaje de estudiantes, aspecto necesario según Jiménez y Lagos (2011), si se tiene en cuenta el nuevo tipo de alumnado que ingresa a la universidad.

6. Conclusiones

A través de la investigación cualitativa se pudo realizar el análisis de las fichas de proyecto social, testimonio de estudiantes, académicos y académicas, evidenciando el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la metodología PSI, a la luz de ocho competencias genéricas institucionales.

A partir de este método de evaluación se puede constatar que el PSI es una metodología integral, participativa y significativa, puesto que los mismos estudiantes dan testimonio que la estrategia permite un acercamiento temprano a la realidad social vinculando su propio proyecto de vida con su proyecto de sociedad. Además, realzan con gran entusiasmo que este proceso les posibilita relacionarse con la realidad social que les rodea, tomando conciencia del impacto que sus acciones y decisiones generan en su entorno. Se plantea de este modo, la necesidad de ir construyendo un perfil ético profesional, que aborde como pilar la noción de un/una estudiante socialmente responsable, íntegro y coherente con sus valores y sus decisiones.

Es necesario señalar, que la metodología de PSI se sustenta en un sólido fundamento teórico, es este caso, una estrecha relación entre las temáticas

de la actividad curricular, tales como, afectividad, autoestima, habilidades interpersonales y personales, historia, proyecto de vida y opciones valóricas, elementos que, conjugados, fundamentan la experiencia práctica de servicio solidario y trabajo interdisciplinario. Lo anterior, supone la confluencia de distintas miradas, hecho que posibilita un alcance más integral de los proyectos. Es también, gracias a este proceso, que los y las estudiantes ejercitan su vocación de servicio ampliando la comprensión de su carrera, reforzando su sentido y expandiendo sus posibilidades.

Finalmente, se puede afirmar, que la metodología de PSI en la educación superior es una oportunidad de promover en los y las universitarias la armonización de su proyecto de vida con un proyecto de sociedad que tiende al bien común. Conclusión que es posible sostener ya que se utilizó un método de evaluación basado en la percepción de aprendizajes de estudiantes y cuerpo académico sobre las competencias genéricas institucionales.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J., Martínez, M., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista de Pedagogía, 75*(267), 199-217. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria.* Madrid, España: PPC.

Brito, S., Basualto, L., Flores, C., Lizana, R. (2020). La escucha y la voz como instrumentos de intervención socioeducativa. En S. Brito, L. Basualto, R. Azócar, V. Gálvez y C. Flores (eds.), *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia* (pp. 100-124). Santiago, Chile: Le Monde Diplomatique, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.

Brito, S. y Reyes, L. (2017). Hacia un curriculum basado en competencias. En S. Brito, L. Reyes y L. Basualto (comps.), *Formación transversal y competencias genéricas en universidades* (pp. 209-220). Santiago de Chile: UCSH.

Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit, 16*(1), 7-16.

Bueno, T. y García, D. (2014). Hacía una nueva metodología docente. El proyecto social real aplicado al emprendimiento universitario. En M. Camacho (ed.), *Procesos de aprendizajes de vanguardia en la enseñanza superior* (pp. 193-210). Madrid, España: ACCI.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* París, Francia: Unesco.

García, R. (26 de junio de 2018). La transformación de la docencia universitaria: una invitación. *Aequalis, Foro de educación superior.* Recuperado de https://aequalis.cl/articulos/la-transformacion-de-la-docencia-universitaria-una-invitacion/

García, X. y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje y servicio.* Barcelona: Octaedro.

Jiménez, M. y Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago, Chile: Universidad San Sebastián.

Leal, S. (2015). Innovación a la docencia. En S. Brito y S. Leal (comps.), *Innovación y transversalidad en el Plan Común Universidad. Experiencias y reflexiones de los docentes de la Universidad Católica Silva Henríquez* (pp. 13-16). Santiago, Chile: UCSH.

Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona, España: Octaedro-ICE.

Méndez, J. y Peña, J. (2017). Sistema de medición de Competencias Genéricas en asignaturas de Formación General Electiva en estudiantes de Pregrado de la Universidad de la Frontera: propuesta metodológica como un aporte en la formación Integral. En S. Brito, L. Reyes, y L. Basualto (comps.). *Formación transversal y competencias genéricas en universidades. Claves para una renovación curricular con compromiso social* (pp. 33-52). Santiago de Chile, UCSH.

Musre, V. (2015). Narrativa de historia y proyecto de vida. Una herramienta para el desarrollo integral de los estuantes de la UCSH. En S. Brito y S. Leal (comps.), *Innovación y transversalidad en el Plan Común Universidad,* (pp. 63-84). Santiago de Chile: UCSH.

Núñez, E. (2016). El proyecto social como experiencia significativa en el desarrollo profesional. En S. Brito (comp.), *Desde la pedagogía del descubrimiento a la praxis innovadora* (pp. 27-47). Santiago, Chile: UCSH.

Peralta, M. y Marín, J. (2020). Tendencias de la evaluación y sus perspectivas en la educación superior. *Revista Saberes APUDEP, 3*(2), 1-20.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias.* Ciudad de México: Pearson.

Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.

Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Puig, J. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Graó.

Rodríguez, R. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica, 25*(1), 45-51. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001

Santos, M., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona, España: Octaedro.

Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. *En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Tünnermann, C. (2006). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: CRESAL Unesco.

Universidad Católica Silva Henríquez [UCSH] (2014a). *Modelo de Formación Universidad Católica Silva Henríquez.* Santiago de Chile: UCSH.

Universidad Católica Silva Henríquez [UCSH] (2014b). *Competencias genéricas Res N°054/2014.* Santiago de Chile: UCSH.

Universidad Católica Silva Henríquez [UCSH] (2016). *Plan de Formación Integral*. Santiago de Chile: UCSH.

Universidad Católica Silva Henríquez [UCSH] (2017). *Guía procedimental. Competencias genéricas UCSH 2017*. Santiago, Chile: UCSH.

Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón 59* (2-3), 489-509.

Zabalza, M. (2012). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva 29*(2), 387-416. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387

Concepciones epistemológicas y práctica docente de los docentes de Historia en nivel medio superior: un estudio narrativo

KARLA CASTILLO VILLAPUDUA*
KARLA RUIZ MENDOZA**
MA. MIRAMONTES ARTEAGA***
Universidad Autónoma de Baja California - México

Recibido el 16-05-20; primera evaluación el 25-12-20;
segunda evaluación el 27-01-21; aceptado el 15-02-21

Resumen

En este artículo se analizan entrevistas realizadas a seis docentes de Historia en nivel medio superior con el fin de revisar y reflexionar sobre sus concepciones epistemológicas. El método empleado fue cualitativo, asimismo, se utilizó la investigación narrativa; auxiliándose de la técnica de entrevista a profundidad. Entre los principales hallazgos destacan que la mayoría de los profesores tienen una concepción errónea del concepto de Historia, del uso de las fuentes, del tiempo histórico, así como de su epistemología. Así mismo, algunos docentes no cuentan con el perfil profesional adecuado para impartir la disciplina, por lo que, en resumen, su reflexión crítica es menor ante los cuestionamientos del sentido de la Historia, lo cual influye en la reorientación de la enseñanza de la disciplina.

Palabras clave: epistemología, práctica docente, historia, educación media superior, pensamiento crítico, narrativa.

---

* Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Maestría en Docencia por la UABC. Licenciada en Filosofía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: castillo.karla@uabc.edu.mx. https://orcid.org/0000-0002-3693-6420

** Maestra en Historia, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Licenciada en Docencia en Lengua y Literatura por la misma institución. Su interés se centra en los temas sobre teoría de la historia y la transversalidad con el área educativa. Correo electrónico: ruiz.karla32@uabc.edu.mx. https://orcid.org/0000-0001-8978-8364

*** Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California. Licenciada en Educación por laUniversidad Pedagógica Nacional, México. Es líder del Cuerpo Académico Paradigmas y Modelos Educativos. Su línea de trabajo es la Educación comparada y procesos de aprendizaje. Correo electrónico: m_miramontes@uabc.edu.mx. https://orcid.org/0000-0002-0550-0309

CC BY

Epistemological concepts and teaching practice of Mexican high school (bachillerato) history teachers: a narrative study.

Abstract
In this article, interviews with six history teachers at the upper secondary level are analyzed to review and reflect on their epistemological conceptions. The method used was qualitative and narrative research was used, using the in-depth interview technique. Among the main findings, it is worth noting that most teachers have a misconception of the concept of History, of the use of sources, of historical time, as well as of its epistemology. Likewise, some teachers do not have the appropriate professional profile to teach the discipline, so, in summary, their critical reflection is precarious when faced with questions about the meaning of history, which influences the reorientation of the teaching of discipline.

Keywords: epistemology, teaching practice, history, upper secondary education, critical thinking, narrative.

Concepções epistemológicas e práticas de ensino de professores de História no ensino médio mexicano: um estudo narrativo.

Resumo
Neste artigo, são analisadas entrevistas com seis professores de história do ensino médio, para revisar e refletir sobre suas concepções epistemológicas. O método utilizado foi qualitativo e a pesquisa narrativa; usando a técnica de entrevista em profundidade. Entre os principais achados, vale ressaltar que a maioria dos professores tem uma concepção equivocada do conceito de História, do uso de fontes, do tempo histórico e de sua epistemologia. Da mesma forma, alguns professores não possuem o perfil profissional adequado para ministrar a disciplina, portanto, em resumo, sua reflexão crítica é precária diante de questões sobre o significado da história, o que influencia a reorientação do ensino na disciplina.

Palavras-chave: epistemologia, prática de ensino, história, ensino médio, pensamento crítico, narrativa.

1. Introducción

Uno de los propósitos principales de la educación en el siglo XXI es propiciar los ambientes adecuados para enseñar a pensar críticamente. Conceptualizar el «pensamiento crítico», es una tarea de dos palabras. La palabra «pensar» proviene del latín «pensare», de esta se pueden extraer distintos significados: la facultad intelectual, la acción de pensar, ideas discursivas, pluralidad en los actos creativos, y la reflexión para lograr la actuación de algo (Real Academia Española, 2020). En este sentido, como apunta Mackay, Franco y Villacis (2018), la relación

semántica de dicha palabra nos hace relacionarla con: las ideas, el juicio, el intelecto y la razón. Por esta razón, es la encargada de llevar el peso, también, de la palabra análisis y, como se anticipó, de la reflexión. Por otro lado, la palabra «crítico» deviene del griego «kritikos» la cual se encuentra relacionada a la acción juzgar o problematizar (Real Academia Española, 2020). Así mismo, lo crítico se relaciona con la búsqueda de la verdad, pues quien se asume en dicha posición intenta analizar la situación para encontrar algún tipo de desorden o fallo.

Aquí es donde el concepto de epistemología comienza a jugar en el campo de este propio «pensamiento intelectual». La epistemología, por su cuenta, busca el valor del conocimiento y su verdad, así como cuestionar en qué consiste dicha verdad, qué es eso que llaman conocimiento, e incluso si estos conocimientos pueden pasar el esquema de la certeza, y si así fuese también trata de indagar cómo distinguir el conocimiento verdadero del que no es. En este sentido, ¿qué es lo que debemos buscar en la práctica educativa?, ¿cómo y qué analizar de dicha práctica?, además, ¿qué pasos seguir (metodología) para criticar la práctica educativa?, ¿se encuentra realmente presente el pensamiento crítico en las reformas educativas? Bajo esta reflexión, el presente artículo tiene como objetivo analizar las concepciones epistemológicas en la práctica docente de seis profesores pertenecientes al nivel de bachillerato en el área de Historia, a partir de la investigación narrativa como propuesta metodológica, durante el ciclo escolar 2017-1.

2. Marco teórico

2.1. Algunas concepciones epistemológicas

Desde la década de 1980, en el campo educativo, se han generado diversos artículos en torno a las relaciones materializadas de las ciencias y las concepciones epistemológicas; es decir entre los productos escolares y el sentido conceptual. Centrándose en cómo sucede este proceso de adquisición de conocimientos y el procesamiento de la información, en donde el profesor es el encargado de guiar y orientar dichos pensamientos. Por ejemplo, Shavelson y Stern (1983), admitieron que el acto de enseñar es una labor compleja en un entorno incierto, y en donde, el docente tiene que hacerse responsable de sus pensamientos, juicios y decisiones.

Pérez y Gimeno (1988) en su obra *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento crítico*, realizaron una revisión crítica de la literatura con la temporalidad de una década, enfocándose en la relación proceso-producto y en la relación-influencia entre los contenidos del

pensamiento del profesor. Una de sus conclusiones relevantes para su investigación es que «El pensamiento práctico del profesor es una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extraprofesional» (Pérez y Gimeno, 1988, p. 59).

Estos saberes profesionales pueden ser temporales, es decir, entre su historia de vida personal, escolar, ritos iniciáticos y rutinas (Zeichner y Gore, 1990; Carter y Doyle, 1996, citado por Barrón, 2009). Además, pueden ser personalizados y situados debido a los saberes apropiados, incorporados, subjetivados, a partir de su experiencia personal y laboral (Barrón, 2009, p. 5).

Por ejemplo, Acevedo, Porro y Adúriz (2013) elaboraron un análisis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las concepciones epistemológicas en la clase de ciencias, en donde establecen un seguimiento: 1) la relación entre lo observable y la teoría, 2) el estatus de la evidencia empírica, 3) el cuestionamiento sobre lo observado, 4) el papel del estudiante y la construcción del conocimiento.

A partir de lo anterior sabemos que la relación entre conceptos epistemológicos y práctica educativa han sido ligados en pro de la experiencia del alumno en el aula (Acevedo, et al., 2013). Sin embargo, es necesario realizar algunas preguntas sobre el devenir del quehacer docente y su propia adquisición de conocimientos a lo largo de su práctica educativa. Algunas de las preguntas pertinentes para entender la relación docente y práctica educativa son: ¿cuáles son las concepciones epistemológicas de los docentes de Historia?, ¿cuál es la relación del docente con la ciencia?

2.2. Relación del pensamiento crítico y la historia

Se puede decir que el pensamiento crítico está presente en la mayoría de las reformas educativas desde la Reforma Integral para la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2017), que en estas se incluyen ambos conceptos y que la sociedad requiere ciudadanos pensantes y críticos para que se inserten e incidan de manera favorable en el desarrollo óptimo de la misma desde todas sus perspectivas; por ejemplo, la educativa.

Ahora bien, la historia (González y González, 1999), ha jugado un papel muy importante dentro de su propia historia. Desde la *École des Annales* se plantearon los cuestionamientos sobre la función de la historia dentro de la sociedad, cuyos libros culmen fueron ¿Qué es la historia? de Carr (2010), y Apología por la historia de Bloch (2001); los cuales son el ejemplo claro del pensamiento crítico.

Carr (2010) planteó que la historia consiste en un cuerpo de hechos verificados de los cuales es el historiador el responsable de entenderlos para comprender el presente. Bloch (2001), por su parte, preguntó *¿Para qué sirve la historia?*, lo cual resultó alentador y atemorizante para su contexto intelectual, puesto que se estaba cuestionando la legitimidad de la historia.

Aunque estas preguntas llegaron tarde, como lo describe Florescano, 1999: «En México no había esas preguntas. Nosotros, venidos del 68 y metidos en el área de historia, éramos más una compulsión de gente preocupada por lo que estaba pasando en el país y no en esos problemas.» (Florescano,1999, p. 8). De ahí que este tipo de cuestionamiento se propagó por la sociedad misma no para darle una solución, y un puesto, sino para restarle importancia.

Es así, que el aprendizaje-enseñanza de la historia juega un papel crucial, ya que, tiene como finalidad potenciar el pensamiento crítico y despertar conciencia social, cuestionando los hechos sociales, y teorizando al respecto. Con el paso del tiempo, a pesar de las reflexiones de Villoro (1980) en *Historia, ¿para qué?*, ese fenómeno se reflejó en los espacios para los propios historiadores, sea en el espacio político como un actor inquisitivo, relegado en las aulas de clase de nivel básico o al abandono de la misma y ejerciendo algún otro oficio.

Efectivamente hubo algunas otras reflexiones sobre el papel de la historia y su importancia en la educación: «La enseñanza de la historia es indispensable para el conocimiento del ser humano viviendo en sociedad. En México se ha olvidado este propósito». (Florescano, 1999, p. 25). Lamentablemente, estudios sobre la enseñanza de la historia (Pantoja, 2017) ponen en evidencia que los docentes pocas veces están preparados para enfrentar este reto, ya sea porque son de perfiles distintos a la disciplina que imparten, o por que poseen una visión distorsionada y mecanicista del deber ser del conocimiento histórico.

Solo hay que recordar que antes de la Reforma Integral para la Educación Medio Superior (RIEMS, 2013) no existía un profesiograma para impartir las asignaturas afines con la Historia, por ende, a los docentes con un tiempo determinado se les designaba esta materia. Esto generaba que los docentes desarrollaran sus clases solo con experiencia y compromiso docente. Sin embargo, a partir de la RIEMS, se generaron profesiogramas que establecieran las afinidades al área. En el caso de la Dirección General del Bachillerato (DGB), no precisa únicamente a profesionales de la historia, sino Antropología Social, Antropología Física, Ciencias Humanas, Ciencias Políticas, Derecho, Ciencias Sociales, Etnología, Filosofía y Letras; entre otras treinta aproximadamente. (SEP, 2014). Lo anterior indica que podremos observar distintas respuestas

relacionadas con las concepciones de la Historia debido a su formación profesional; hay que tenerlo en cuenta siempre.

En consecuencia, podríamos encontrar: 1) historiadores como docentes sin conocimiento pedagógico, 2) profesores sin conocimiento sobre la historia, 3) profesores sin especialización en historia ni en el área pedagógica; y quizá algunas otras combinaciones relacionadas a la frustración del historiador o del pedagogo en el aula.

3. Metodología

3.1. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación cualitativa consiste en analizar las concepciones epistemológicas en la práctica docente a nivel de bachillerato en el área de Historia, a partir de la investigación narrativa como propuesta metodológica.

3.2. La investigación narrativa

Connelly y Clandini (1995) han utilizado la investigación narrativa en distintas investigaciones educativas y han encontrado que la narración es el proceso que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas. Por ende, el instrumento que utilizamos en esta investigación fue la entrevista a profundidad, individual, elaborada a partir de un guion-cuestionario. El objetivo de la entrevista fue recuperar algunas concepciones epistemológicas de historia del nivel medio superior.

Con estas experiencias se pretendió construir un sentido a partir de la reconstrucción temporal de los hechos a través del personal de los individuos, accedió a cierta parte de su experiencia vivida, para ayudar a identificar los propósitos de la investigación que nos ocupa. pues como (Bolívar, 2002).

Así, las narrativas se organizaron con base a lo que los docentes de historia concebían sobre algunas concepciones epistemológicas de la historia y algunos aspectos de su práctica docente. Las preguntas se diseñaron de modo que se les pudiera dar una coherencia posterior al relato, considerando las siguientes temáticas:

A. La historia
B. Función social de la historia
C. Generación del conocimiento histórico
D. El papel de las fuentes
E. Verdad e interpretación en la historia

A continuación, se presenta en tablas y a modo de resumen, las respuestas de las entrevistas realizadas conforme a cada una de las temáticas propuestas anteriormente, así como el análisis o comentarios pertinentes a las narrativas expuestas por los docentes.

4. Resultados y discusión

4.1. Ideas en torno al concepto de historia

Tabla 1. Experiencia y concepciones de la historia

Docente	Formación profesional	Experiencia docente	Concepto de Historia	La importancia de enseñar Historia
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	3 o 4 años	Conocimiento.	Aprender de los errores del pasado, comprender actualidad.
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	13 años.	Consecución de hechos sociales, que impactan el futuro.	Recordar la historia para no repetirla. Conciencia Social.
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación	25 años	Recopilar hechos históricos y reflexionar porqué sucedieron.	Conocer su pasado, entender lo que pasó para poder explicarse qué es lo que está sucediendo.
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en pedagogía	17 años	Averiguación, indagación investigación, es el conocimiento del pasado.	Saber de dónde venimos, no cometer errores.
M5	Licenciado en Economía	5 años	Capacidad del hombre para registrar hechos que en un momento que se suman actualmente.	Para hacer conscientes a los jóvenes de la evolución de la sociedad.
M6	Historia		Estudio del pasado de la humanidad para comprender mejor hacia dónde vamos.	Entender los sucesos que han pasado a través de la humanidad y para tratar de comprender un poco la situación actual.

Sobre las respuestas de M1 podemos pensar que no tiene una noción más amplia y compleja de la definición de la disciplina o se encontraba en un momento poco estimulante para la estructuración de una respuesta compleja. En cuanto a la respuesta de M2, la creencia según Plá (2015) proviene desde la época de Cicerón que define a la historia como maestra de la vida, además sostiene que de manera mecanizada se ha transmitido esta noción en la escuela al normar cómo pensar históricamente, por lo cual es interesante destacar que existe un desfase entre la reflexión epistemológica de la disciplina por quienes se dedican a la investigación histórica y aquellos que se dedican a su enseñanza.

La reflexión realizada por M3, indica crítica y alto grado de entendimiento sobre las ciencias y el nivel en donde se encuentran. Lo cual, implica tener las concepciones epistemológicas claves de la disciplina, así como sus enfoques pedagógicos, puesto que este tipo de conocimiento en particular no se socializa igual que otras disciplinas.

En cuanto a la respuesta del M4, nos indica la relación que tiene el profesor con la investigación sobre el pasado y su relación con el presente estudio. Sin embargo, el profesor no enuncia un para qué, un objetivo o un propósito. Con ello se puede interpretar que ha dejado de lado los fines emancipatorios de la disciplina, al ser una fuente que incide en el pensamiento, y la liberación mental de los estudiantes. Esto quizá por su formación disciplinaria o por falta de entusiasmo.

El M5 se repite la respuesta común que relaciona el registro de hechos del pasado con la actualidad. Asimismo, pone en evidencia que los estudiantes tienen una preconcepción aburrida de la historia. En consecuencia, el docente tiene que vincular la historia con algo fantástico. Finalmente, el M6 hace una relación similar, pero anotando la importancia de las relaciones políticas y económicas que explican las problemáticas del presente, y que, de alguna manera, pueden profetizar el futuro.

4.2. Función social de la historia

La tabla 3, se refiere a la Función social de la historia. Sobre esta, el historiador mexicano Florescano (1999) es uno de los principales precursores al respecto, quien ha realizado análisis sobre la función social, la memoria y la reconstrucción crítica, y al mismo tiempo, sobre la construcción historiográfica, es decir, cómo llegamos a pensar que la historia existe para no repetirla.

Para Florescano (1999) una función principal es la de identidad, la cual se apega a la recuperación del pasado y con ello la creación de los valores sociales compartidos. Una segunda función social sería conocer lugares nunca vistos,

donde existe una ventana para familiarizarnos con otras vidas y así reconocer elementos diversos. En este sentido, la historia es un eje de reflexión sobre lo que somos y lo que no alcanzamos a observar dentro de la praxis cotidiana; el día a día. Por otro lado, en los estudios de lo histórico, LaCapra (2006), afirmaba que la historia siempre está en tránsito e incluso se puede relacionar a ciertas experiencias con el trauma colectivo; el ejemplo más utilizado es el Holocausto.

Tabla 3. La función social de la historia, ¿cuál es la función social de la historia?

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«La historia nos va conformando como la sociedad que somos»
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Bueno podemos entenderla desde muchas perspectivas, pero yo me voy más con la teoría crítica, la historia nos sirve para hacer conciencia social».
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación	«Es el divulgar, el buscar probablemente la identidad de un pueblo, de que se sientan identificados, lo que ahora legalmente está prohibido usar mucho los símbolos patrios, ahora les da identidad a los muchachos, les importa más el 16 de septiembre, el 20 de noviembre, el 5 de mayo, si hay gente que se siente identificada con su país, con su historia».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«Pues yo considero que la historia su función principal es saber hacia dónde vamos y de dónde venimos la función social es hacer individuos que conozcan los hechos y que sepan que acción desarrollar».
M5	Licenciado en Economía	«el no conocer la historia nos lleva a cometer el error de siempre de quejarnos de un sexenio y nos volvemos a quejar en el otro, entonces aquí la cuestión sería qué tan conscientes somos de tener una conciencia histórica que la conciencia histórica nos permita despertar a una conciencia social en ese momento en que eres consciente histórico te vuelves un ser peligroso».
M6	Historia	«Tratar de comprender las demandas sociales que ha habido en nuestro país en el caso de la revolución mexicana el reparto agrario, el derecho a la educación, yo siento que en esa parte esa es la razón social».

Así, la primera afirmación de M1 puede resultar tajante y determinista. Pues a pesar de que las historias son capaces de compartirnos información, no quiere decir que nos determina. Lo que quizá quiso aportar este docente fue la relación entre identidad y narrativa, es decir, cómo a partir de la Historia oficial tomamos posturas que nos unen a través de rituales, como los honores a la bandera. Lo cual sitúa al M3 con una respuesta más idónea al respecto.

En este sentido, M2 afirma que la historia funciona para un proceso reflexivo y si bien puede suceder este hecho de forma individual y personal, es ahí donde entra el canon de los historiadores. En este sentido, M4 y M5 también complejizan sus opiniones, pues no necesariamente la historia nos da respuestas para no repetir, ya que ningún acontecimiento es igual a otro, pero sí pueden ser similares. Así mismo, afirmar que conocer y reflexionar sobre hechos históricos les hará «un ser peligroso» es ambiguo, aunque quizá se refiera a posibilitar al alumno vivir en sociedad de forma consciente y responsable (Florescano, 1999). En cuanto al profesor de historia, al parecer tiene muy presente la articulación entre política, economía e historia. Sin embargo, no son las únicas temáticas de la disciplina; tendría que desarrollarse más sobre: historia social, intelectual, cultural, entre otros.

4.3. Generación del conocimiento histórico

Una de las preocupaciones latentes en el quehacer histórico son los fundamentos teóricos como ciencia. Arostegui y Saborido (2005) plantean que el historiador no es un teórico, ni un filósofo, sino un narrador de los hechos. Sin embargo, la Historia ha recurrido a otras áreas para lograr construir mejor sus historias, pues finalmente es necesario una reflexión teórica para fundamentar hechos y en donde los estudios históricos puedan tener una base científica. Es el Círculo de Viena el encargado de introducir nuevas formas de interpretación en el siglo XX. Hempel (1970, citado en White, 1973) vinculó la lógica formal con las interpretaciones hermenéuticas para dar sentidos coherentes y más allá de la reflexión a partir de fuentes históricas; llámese archivos, literatura, entrevistas, etcétera.

Así, la reflexión teórica lleva a respuestas como las de Walsh (1968), quien hace explícito que la confianza ciega en las fuentes es problemática para el historiador:

> Hay ocasiones en que nuestro único testimonio de un acontecimiento pasado es un registro o información de ese tipo; pero eso no aclara el grado en que el historiador confía en las fuentes primordiales, sino más bien la pobreza del material (Walsh a, 1968, p. 96).

Tabla 4. Generación del conocimiento histórico, ¿cómo se genera el conocimiento en la historia?

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«Por las fuentes, primarias y secundarias, los actores que están involucrados y también tiene mucho que ver los autores y la interpretación del lector».
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Fácil hay tres historias nada más y ese es el deber del historiador o maestro que imparte estas asignaturas de historia, la primera es lo que nos quedamos nosotros la gente normal». instrumento de identidad nacional, patriotismo, etc».
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación	«Se genera a partir de los hechos, primero empezamos como todo el conocimiento tipo empírico, a partir de ahí van surgiendo los hechos históricos y dependiendo de su trascendencia y de su influencia en determinado lugar se da. Ahora con un mundo globalizado, la historia cambia».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«Yo lo consideraría que el conocimiento histórico es más de contexto porque siempre estamos investigando causas económicas, políticas y sociales de cualquier acontecimiento. Entonces es de contexto y luego de comparar sucesos anteriores con sucesos actuales».
M5	Licenciado en Economía	«A partir de ser conscientes de ver diferentes hechos de una manera muy objetiva, ver ahí cómo crees que ven la historia los vencidos o los vencedores, ver los hechos con esa crudeza de no tener favoritos».
M6	Historia	«Los testimonios que se han dejado a través de diversas épocas, pueden ser fuentes, libros, documentos, incluso fuentes secundarias y primarias».

A partir de la tabla 4 se concreta que la mayoría de los docentes vinculan a la historia con hechos y archivos, asimismo que comprenden la existencia de fuentes primarias y secundarias. Al respecto, M1 añade que las escuelas historiográficas y las narrativas dan una perspectiva para entender a dichas fuentes.

En el caso de M2, al parecer, supone un aburrimiento ante la teoría de la historia, y entiende que hay tres formas de concebir la historia; el deber del historiador y del maestro de historia es conocer las tres, sin embargo, resulta una falla argumentativa pensar que se imparte una en la escuela, mientras que otra la maneja el pueblo, y otra el estado, pues al final la historia oficial es exactamente la misma que la que manejará el pueblo y se impartirá en la escuela.

Resulta entonces, que el maestro parece desconocer de las distintas escuelas historiográficas y sus respectivas narrativas para hacer historia.

También se observa que la mayoría de los maestros ignora que el papel de la fuente empírica deba ser de total confianza, o que algunas veces existan vacíos en las narrativas empíricas. Esto, desde el punto de vista de Walsh, (1968), resulta distinto, pues duda de las pruebas necesariamente empíricas y de las narrativas historiográficas ciegas:

> El pensamiento histórico está controlado por la necesidad de hacer justicia a las pruebas, y aunque eso no está fijado en la forma que algunos parecerían hacemos creer, no es, sin embargo, cosa que inventa el historiador. Hay algo «difícil» en esto, algo que no puede discutirse, sino que hay que aceptar, simplemente. (Walsh b, 1968, p. 107)

Sobre la afirmación de M4, Walsh (a,1968) nos da respuesta a esto en una crítica al filósofo Michael Oakeshott, en donde podemos decir que el pasado descansa sobre pruebas del presente, pero otra cosa muy distinta es decir que el pasado es el presente, así el presente es prueba del pasado.

También, a través de la respuesta de M5, vemos que la historia oficial en la práctica docente resulta influenciada por la visión ideológica del presente. Por su parte, De Certeau (1978), hace entender que es bastante problemático involucrar la cuestión ideológica del presente en la práctica historiográfica, es decir, «entre lo que hace y lo que diría, serviría por lo demás a la ideología reinante protegiéndola de la práctica efectiva.» (De Certeau, 1978, p. 68).

Finalmente, en la respuesta de M6, el problema de la ceguera a las fuentes está presente; y bien también puede ser interpretada como una respuesta sumamente ambigua, pues en dichas fuentes también podríamos confirmar los discursos que quieren ser ocultados por las fuentes oficiales, White (1973) nos refiere a esto: «Admitimos que una cosa es representar "lo que sucedió" y "por qué sucedió así", y otra muy distinta proporcionar un modelo verbal, en forma de narración, por el cual explicar el proceso de desarrollo que lleva de una situación a alguna otra apelando a leyes generales de causalidad.» (White, 1973, p. 23).

4.4. El papel de las fuentes

En cuanto a las fuentes Moradiellos (2001) explica que las obras historiográficas deben verificar sus fuentes con un arduo trabajo metodológico, en donde se debe tomar en cuenta: la estructura de la narrativa, su formato, la articulación de las fuentes con reliquias y testimonios del pasado, para después hacerlas susceptibles de la observación, el cotejo, el estudio y el análisis; este

último proceso lo designa como el orden semántico. Por ende, lo que se dice en la Historia (con mayúscula) entabla un debate, una conversación, una revisión de sus fuentes ante un gremio para ser declarado como válido y verdadero.

Tabla 5. El papel de las fuentes

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«El principal».
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Es todas las fuentes, ahorita cada vez es más difícil encontrar gente que haya participado en la Revolución Mexicana, por ejemplo, hace 100 años, entonces no tenemos información de primera mano de eventos antiguos, que eran fuentes orales pero muy ricas, y a eso se le conoce como micro historia».
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación.	«Básicas, tanto las fuentes primarias, secundarias, directas o indirectas, si esas no son las correctas el estudio se viene para abajo, las fuentes son básicas, en este caso nosotros que trabajamos con muchachos es más difícil recurrirlos a fuentes directas por la lejanía».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«Papel primordial porque si nos vamos a las fuentes secundarias o las fuentes primarias, o fuentes principales, la historia siempre nos referimos a las fuentes primarias porque son las que se originan en el lugar del hecho, y porque las fuentes nos permiten investigar como pasó algo o si realmente pasó».
M5	Licenciado en Economía	«Las fuentes hay que ver de dónde vienen, si vienen de los vencidos, de los vencedores, si están financiadas por alguien, aquí vamos a ver si estas fuentes están promoviendo una verdad histórica»
M6	Historia	«Si nos vamos a las fuentes históricas juegan un papel determinante porque nos ayudan a comprender exactamente lo que pasó en cierta época. Hay fuentes hay fuentes secundarias y fuentes directas»

Ahora analicemos las respuestas de los profesores sobre las fuentes, a partir de la Tabla 5. Con respecto a la respuesta de M1, podemos entender dos cosas de la respuesta: las fuentes tienen la primicia, sin embargo, otros recursos como las narrativas juegan cierto papel en el discurso historiográfico. Moradiellos entiende que, «en la cuestión del historiador las fuentes siempre tienen una primicia ante las narrativas; y evidentemente es difícil imaginar una historia que carezca de pruebas» (Moradiellos, 2001, p. 49).

En cuanto a M2, reconoce el valor de las fuentes documentales, pero da primicia a las fuentes orales; puede reconocer que la cuestión de las fuentes orales daba lugar a narrativas más grandes, a diferencia de ahora, que deviene en narrativas específicas. No obstante, Moradiellos (2001) establece a la microhistoria como un matiz de los grandes relatos, en donde, en esencia es una reducción de la escala de observación, la cual «es un correctivo imprescindible para matizar las grandes construcciones históricas abstractas, cuantitativas, suprasubjetivas y de protagonistas masivos y anónimos.» (p.138).

Asimismo, M3 puede identificar la necesidad de las fuentes apropiadas para la construcción de los relatos historiográficos, además de la importancia del contexto geográfico y social. En similitud, Walsh (1968) nos remite al propósito o interés particular de los historiadores como una forma de dar lugar a las fuentes apropiadas: «Hemos convenido en que para comprender una situación histórica tenemos que acudir a un conocimiento general relativo a ella, y la primera pregunta que tenemos que hacernos aquí es, evidentemente, en qué consiste ese conocimiento general.» (Walsh a,1968, pp. 72-73).

El discurso del docente M4 parece ser uno bastante nulo, aplanado respecto a las fuentes, no le da oportunidad a la historia crítica, o a la diversidad de narrativas historiográficas; lo absoluto de las fuentes puede dejarnos en problemas, podemos identificar esta dificultad en el trabajo del historiador según De Certeau, (1978):

> Un grupo, ya se sabe, no puede expresar lo que tiene ante sí -lo que todavía falta- sino por una redistribución de su pasado. Así la historia es siempre ambivalente: el lugar que labra en el pasado es al mismo tiempo una manera de abrir el paso a un porvenir. (p. 100).

Por otro lado, la respuesta de M5, nos permite pensar que, para este profesor, existen disputas ideológicas y luchas de poder en la construcción de la verdad histórica. Esto supone que de entrada la verdad se vea sesgada por el orden del discurso dominante de una época, o bien por los intereses del Estado en cuestión (Foucault, 2005). Así, resulta evidente la postura crítica del docente de historia, lo cual resulta bastante favorecedor puesto que está obligado a socializar este tipo de prácticas en la construcción del conocimiento histórico, y también cuestionarlas para que emerja un pensamiento crítico entre sus alumnos.

Finalmente, el historiador (M6) considera la necesidad primaria de las fuentes para la generación del conocimiento histórico, y por tanto esto beneficia la práctica de su enseñanza; intenta hacer una división entre fuentes,

algo ambigua, sin embargo, se puede entender que las fuentes a las que le da importancia son más bien documentos especializados de análisis históricos. Paralelo a esto, Moradiellos (2001) nos habla de la importancia de la historia en la práctica docente y política del siglo XIX: «[…] los historiadores franceses entendían su labor como una tarea de pedagogía política» (p. 106).

4.5. Verdad e interpretación de la historia

A partir de la Tabla 6, se puede especificar que M1 presenta una concepción relativista de la historia, que choca con lo planteado por Moradiellos (2001) en el cual el relativismo propiciado por el discurso historiográfico postmoderno omite la irrealidad de las fuentes o procedimientos. Así mismo, cuando LaCapra (2006) habla sobre trauma deben existir múltiples formas de comprobación y al mismo tiempo un hecho como el Holocausto es tan latente y trágico que no es necesario cuestionar a sus exponentes.

Tabla 6. Verdad e interpretación de la historia, ¿hay verdad en la historia?

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«No, la historia es la perspectiva de cada quién la va escribiendo, nosotros podemos leer un libro de Hitler y comprender todo lo que hizo y decir no pues no estaba tan mal.»
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Sí, debe de haber verdad en la historia, si no sería ciencia ficción, pero quien dice que es la verdad ¿no?
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, maestría en educación	«La interpretación va a depender de tu formación, aquí a los muchachos les planteamos los hechos y vienen sus opiniones. Entonces la interpretación va a depender de tu formación».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«La interpretación pues si nos vamos a la hermenéutica y la heurística la interpretación, incluso hay escuelas de interpretación histórica, yo considero que sí debe de haber verdad todos tenemos nuestra verdad».
M5	Licenciado en Economía	«El historiador tiene que dar los hechos como son, aunque todo mundo diga que no y seguramente va a ver muchos historiadores que van a ser marginados por contar las cosas como son».
M6	Historia	«Sí, sí hay verdad en la historia, pero depende de la interpretación».

En la respuesta de M2, nos indica sobre un deber ser de la verdad en la historia, es decir, la historia debería de aspirar a la verdad. Sin embargo, el docente muestra un tono escéptico, que pone en duda quién enuncia la verdad. Este escepticismo es congruente con lo que Walsh plantea al analizar la teoría de la congruencia y decir que el historiador: «piensa que habla de un pasado que es ido y acabado, todo lo que realmente cree acerca de dicho pasado es una función de los testimonios de que dispone en el presente y de su propia capacidad para interpretarlos.» (Walsh b, 1968, p. 94).

Asimismo, para M3 la posición del docente resulta ser relativa a un oficio al igual que podrían ser los tipos de historia, o la historiografía; algo paralelo resultaría ser la corriente a la que se pertenece. El docente M4 encuentra en su práctica una sospecha ideológica sobre los autores y héroes de la historia; pero logra acertar en la cuestión de la relatividad de la verdad respecto a las escuelas de interpretación histórica, lo cual haría más clara la disciplina a los alumnos; esto puede ser congruente con lo que De Certeau (1978) plantea respecto al oficio del historiador «Una de las tareas de la historia consiste en medir la distancia o las relaciones entre la formalidad de las prácticas y la de sus representaciones;» (p. 161).

En M5 también encontramos una postura relativista, pero, de forma contraria, también hace apología a la marginalidad de la verdad; es bastante ambiguo con su postura. Sin embargo, en torno a la marginalidad de la postura del autor, De Certeau (1978), al explicar el proyecto de historia global de L. Febvre, menciona lo siguiente «Por muy genial y novedosa que haya sido su historia, no deja de estar marcada socialmente, como lo estuvieron las historias que él mismo rechazó, y si pudo superarlas, fue porque aquellas respondían a situaciones pasadas, [...]» (p. 80).

Finalmente, M6 reconoce que existe una verdad detrás de los discursos históricos, y que en conjunto al hacer un análisis de las distintas posturas ideológicas se puede llegar a ella; al final de cuentas, las posturas socioculturales resultan ser determinantes para la creación de narrativas historiográficas que tiende a llegar a la verdad. Respuesta similar a lo que De Certeau (1978) plantea respecto al trabajo de la historiografía: «Toda investigación historiográfica se enlaza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultural» (p. 69).

5. Conclusiones

El objetivo de este artículo fue conocer las concepciones epistemológicas de historia de seis profesores de educación medio superior. Vimos que los docentes poseen perfiles profesionales distintos, y que a pesar de estar formados en

alguna disciplina afín a las ciencias sociales expresaron confusiones respecto al concepto de la historia. Así, uno de los discursos más aprobados por los docentes ha sido la entrañable oración «Aquél que no conoce su historia está condenado a repetirla», e incluso se le otorga a Confucio este mismo sentido en alguna de sus frases. Estas oraciones, que son muy similares, han quedado en la memoria colectiva de los educadores de la historia.

En este mismo escenario, descubrimos que la formación del docente en historia ha padecido un descuido. Esto nos permite deducir que se ha pormenorizado la enseñanza de la historia en un nivel primario y, por ende, demuestra que se han descuidado los contenidos y las formas de enseñarla, pero también de criticarla. ¿No sería la historia la encargada de promover parte del pensamiento crítico? En este sentido, pudimos observar que de los seis profesores solo una docente cuenta con estudios de licenciatura en historia. Sin embargo, consideramos que ello no es suficiente, y que sería oportuno promover cursos de actualización enfocados en la didáctica de la historia, esto con el fin de fortalecer sus competencias y tener una mejor preparación para impartir la disciplina.

En efecto, la diversidad de concepciones se debe en gran medida a la formación que han recibido y a la naturaleza de la disciplina, la cual invita a posturas teóricas que justifican las diversas definiciones dadas por los docentes. Por lo tanto, este problema no reside en la diversidad, sino en las concepciones erróneas de algunos docentes, en específico de aquellos no formados en historia, los cuales se apegan a concepciones tradicionales o las proporcionadas por un libro de texto que, si bien permiten un acercamiento a la asignatura, también las ata a visiones decimonónicas.

Por otra parte, parece existir una laguna espesa en cuanto a la función social de la historia, pues la ligan con el futuro y la posibilidad de evitar los errores del pasado. Así mismo, los docentes desconocen algunos ámbitos de su estudio, pues aparentemente se centran en el desarrollo de la Historia de la Nación o la Historia Universal; esto considerando el propio plan de estudio del bachiller. Además, esto lo podemos vincular con sus respuestas sobre la generación del conocimiento histórico, ya que existen ambigüedades sobre las fuentes primarias y secundarias, incluso pareciera que no consideran la propia evolución de la historia y sus fuentes.

Por lo anterior, esta situación produce una limitada forma de entender el complejo entramado de esta ciencia social y por ende se sigue en algunos casos reproduciendo la forma en que se percibe la historia con un limitado uso. En consecuencia, quizá un remedio para este acontecimiento podría ser la creación de cursos de nivelación sobre teoría de la historia y didáctica de la

Historia para que su enseñanza tome sentido conforme los tiempos presentes y se relacione con la historia profesional. Finalmente, consideramos que es necesario que los profesores encuentren un sentido a la Historia desde el enfoque emancipador o crítico para que reorienten la enseñanza de la disciplina, abonando a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Referencias bibliográficas

Acevedo, C., Porro, S. y Aduríz-Bravo, A. (2013). Concepciones epistemológicas, enseñanza y aprendizaje en la clase de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, *1*(34), 28-46. https://doi.org/10.17227/01213814.34ted28.46

Arostegui, J. y Saborido, J. (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado.* Buenos Aires: Eudeba.

Barrón, M. C. (2009). Docencia Universitaria y Competencias Didácticas. *Perfiles Educativos*, *31*(125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006

Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1), 1-26. Recuperado de http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49

Carr, E. (2010) *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

De Certeau, M. (1978). *La escritura de la historia.* México: U.I.A.

Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la historia. *Nexos*. Recuperado de https://www.nexos.com.mx/?p=9250

Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

González y González, L. (1999). *El oficio de historiar.* México: Colegio de Michoacán.

LaCapra, D. (2006). *La historia en tránsito*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mackay, R., Franco, D. E. y Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, *10*(1), 336-342. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia.* Madrid: Siglo XXI.

Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina,* (53), 59-71. https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje,* 42, 37-63. https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201

Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *Revista de Investigación Educativa, 20* (enero-junio), 25-44. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1286

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Profesiograma para el bachillerato general modalidad escolarizada*. Recuperado de https://incorporadas.unison.mx/normatividad/PERFIL_PROFESIOGRAFICO-BACHILLERATO/PERFIL_PROFESIOGRAFICO.pdf

Real Academia Española. Concepto: pensar. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Consultado el 15 de febrero de 2021. Recuperado de https://dle.rae.es/pensar

Real Academia Española. Concepto: crítico. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Consultado el 15 de febrero de 2021. Recuperado de https://dle.rae.es/cr%C3%ADtico?m=form

RIEMS, (2013). Reforma Integral para la Educación Media Superior. Recuperado de http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339

Shavelson, R y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profe-sor, sus juicios y decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (dirs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. En C. Pereyra et al., *Historia ¿Para qué?,* (pp.35-52). México: Siglo XXI.

Walsh, W. H. (1968a). *Introducción a la filosofía de la historia.* México: Siglo XXI.

Walsh, W.H. (1968b). *Introducción a la filosofía de la historia*. Argentina: Siglo XXI editores.

White, H. (1973). *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX.* México: Fondo de Cultura Económica.

Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialisocialization. En R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). Nueva York: Macmillan.

Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ*
Universidad de Cádiz – España

IRENE GARCÍA-LÁZARO**
Universidad Internacional Isabel I – España

JOSÉ GALLARDO-LÓPEZ***
Universidad Pablo de Olavide – España

Recibido el 19-03-20; primera evaluación el 04-01-21;
segunda evaluación el 24-01-21; aceptado el 28-02-21

* Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Actualmente es profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ha desempeñado otros puestos docentes en la Universidad de Sevilla, Fundación CEU San Pablo Andalucía y Universidad Isabel I. Sus intereses de investigación se centran en Educación Superior, estudiantes con discapacidades, pedagogía inclusiva, TIC, formación de los profesores, innovación, Diseño Universal de Aprendizaje e investigación cualitativa. Correo electrónico: almudena.cotan@uca.es. https://orcid.org/0000-0003-0362-4348

** Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Se desempeña en la Universidad Internacional Isabel I como profesora en la Facultad de Ciencias de la Salud y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ha desempeñado otros puestos docentes en la Universidad de Sevilla. Sus inquietudes investigadoras se centran en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, orientación educativa, convivencia en la escuela y educación emocional. Correo electrónico: igarlaz@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-6000-8424

*** Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, adscrito al Departamento de Educación y Psicología Social. Profesor de la Universidad Internacional Isabel I en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran: nuevas tecnologías aplicadas a la educación, inteligencia emocional, pedagogía social, coeducación y atención a la diversidad funcional. Correo electrónico: jagallop@upo.es. https://orcid.org/0000-0003-3243-1676

CC BY

Resumen
Este artículo se centra en los resultados de un estudio realizado en una Universidad privada de España en la que se analizaron las principales potencialidades, beneficios e inconvenientes del trabajo colaborativo en entornos en línea. Concretamente, se estudió el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje y cómo influía en el proceso de adquisición de conocimientos de los estudiantes. Partiendo del método cualitativo, se utilizó la entrevista estructurada como instrumento de recogida de información. Los resultados de este trabajo analizan cómo el trabajo colaborativo influye en el aprendizaje de los estudiantes y cuáles eran las modalidades de organización más significativas, entre otros aspectos. Entre las principales conclusiones obtenidas, cabe resaltar cómo la implicación personal y la responsabilidad individual son aspectos esenciales para generar un buen clima de cohesión grupal.

Palabras clave: educación virtual, educación Superior, estrategias de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo.

Online collaborative work as a learning strategy in virtual environments: an investigation with university students of Infant and Primary Education

Abstract
This article presents the results of study carried out at a private university in Spain which the main potentialities, benefits and disadvantages of collaborative work at online environments were analyzed. We studied collaborative work as a learning strategy and how it influenced the process of knowledge acquisition of students. Starting from the qualitative method, the structured interview was used as an instrument to collect information. The results of this work analyze how collaborative work influences student learning and what were the most significant organizational modalities, among other aspects. The main conclusions obtained, it is worth highlighting how personal involvement and individual responsibility are essential aspects to generate a good climate of group cohesion.

Keywords: Virtual education, higher education, learning strategies, collaborative learning, teamwork.

Trabalho colaborativo on-line como estratégia de aprendizagem em ambientes virtuais: uma investigação com estudantes universitários da Educação Infantil e Primária

Resumo
Este artigo enfoca os resultados de um estudo realizado em uma universidade privada na Espanha, no qual foram analisadas as principais potencialidades, benefícios e desvantagens do trabalho colaborativo em ambientes on-line. Especificamente, o trabalho colaborativo foi estudado como estratégia de aprendizagem e como ele influenciou o processo de aquisição de conhecimento dos estudantes.

Com base no método qualitativo, a entrevista estruturada foi usada como um instrumento para coletar informações. Os resultados deste trabalho analisam como o trabalho colaborativo influencia o aprendizado dos estudantes e quais foram as modalidades organizacionais mais significativas, entre outros aspectos. Entre as principais conclusões obtidas, vale destacar como o envolvimento pessoal e a responsabilidade individual são aspectos essenciais para gerar um bom clima de coesão grupal.

Palavras-chave: Educação Virtual, Educação Superior, estratégias de aprendizagem, aprendizagem colaborativa, trabalho em equipe.

1. Introducción

En las últimas décadas se ha apreciado un auge de las instituciones de Educación Superior en línea. El modelo educativo establecido por el Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha evidenciado cambios sustanciales en las universidades (Algaba, 2015), especialmente en su modalidad de enseñanza: presencial, semipresencial o en línea. Cabe destacar las cifras obtenidas en el último informe elaborado por Hernández y Pérez (2019), donde indican que, durante el curso 2017/2018, la matrícula en estudios no presenciales aumentó un 85% en las universidades públicas y un 90% en las universidades privadas. Este crecimiento por parte de las universidades para ofrecer formación en línea está relacionado con la flexibilidad que ofrece esta modalidad de estudios, pudiéndose combinar la vida personal con la profesional. A su vez, la inclusión de una amplia cobertura de estudiantes, la extensa oferta formativa que ofrece, el fácil y rápido acceso al contenido y materiales didácticos por parte del alumnado y su adaptación a las necesidades personales, familiares y laborales, son aspectos que inciden en este crecimiento (Cotán et al., 2020).

Esta realidad presenta un cambio en la forma tradicional del aprendizaje por parte del estudiante. Se ha pasado de las lecciones magistrales sin intervención por parte del alumno a un modelo centrado en el aprendizaje activo e interactivo que le dota de mayor protagonismo y responsabilidad (Mostrom y Blumberg, 2012). Unido a ello, diversos estudios (Santizo, 2016; Chang y Kang, 2016; Gallardo-López y López-Noguero, 2020) han dejado patente la eficacia de las metodologías interactivas, tan válidas como las tradicionales. Por ello, en este trabajo se analiza algunas de las estrategias de aprendizaje que, desde los entornos en línea, se desarrollan para el logro del aprendizaje del estudiante. De manera específica, se centrará en el desarrollo del trabajo colaborativo y sus implicaciones.

2. Marco teórico

Los espacios virtuales de formación ofrecen diversas posibilidades para el desarrollo de actividades y de los aprendizajes. El trabajo colaborativo, la interacción y participación por parte del estudiante y las acciones tutoriales, son estrategias y actuaciones que permiten adquirir las competencias y los objetivos establecidos en sus titulaciones.

En este contexto, la colaboración entre estudiantes es considerada un elemento esencial del aprendizaje en línea (Cotán et al., 2020; Molina, 2013). Es tal su importancia que, desde el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) se establece el trabajo en equipo como una de sus principales competencias. En este entorno, el aprendizaje producido a través de esta estrategia es significativo al encontrarse bajo una perspectiva «situativa» (Marín et al., 2018) donde el alumnado genera oportunidades de aprendizajes permanentes, desarrollando discusiones profundas (Korhonen et al., 2019; Castellanos y Niño, 2020) a través del contraste de perspectivas y opiniones, así como de su propia implicación y compromiso (Yadegaridehkordi et al., 2019; Zhou et al., 2019). Esto permitirá conectar el aprendizaje del alumnado con situaciones reales.

Este tipo de estrategia didáctica y formativa estimula a que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y genere espacios de interacción y aprendizaje (Erkens y Bodemer, 2019; Kim y Ketenci, 2019; Chang y Kang, 2016). De hecho, cuando el alumnado comparte sus opiniones y objetivos, hace que el grupo pueda trabajar de manera unida, promoviendo las relaciones entre los estudiantes (Piezon y Ferree, 2008; Hernández y Martín, 2017). De esta forma, se generan comunidades de aprendizaje e interdependencia positiva (Erkens y Bodemer, 2019; Kim y Ketenci, 2019).

Autores como Tejada, Garay y Romero (2017), corroboran la relación existente entre el rendimiento académico y el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. Se afirma, por tanto, que el trabajo colaborativo favorece que los estudiantes lleven a cabo una planificación más responsable de su aprendizaje y un mayor compromiso e implicación, mejorando el desempeño de las tareas y el rendimiento académico (Villalustre y Del Moral, 2010). Asimismo, esta estrategia didáctica y metodología de trabajo puede utilizarse para llevar a cabo una gamificación en el aula (García-Lázaro, 2019), permitiendo que el alumnado desarrolle competencias y habilidades comunicativas, de liderazgo, reflexión, empatía y negociación, asumiendo responsabilidades

que incrementen la capacidad de reflexión e impulsen el desarrollo de las competencias transversales (Lerís et al., 2017; Gallardo-López, 2018).

Sin embargo, existen factores como la falta de implicación y experiencia de los estudiantes (Muuro et al., 2014), la falta de comunicación y orientación por parte del tutor, la diferencia horaria y geográfica, las comunicaciones no verbales o el número de integrantes por grupo, que afectan al desarrollo y consecución de esta herramienta pedagógica (Roberts y McInnerney, 2007). En esta línea, Brindley, Blaschke y Walti (2009) o Chang y Kang (2016), reflejan experiencias negativas por parte del alumnado derivado de la carga excesiva de trabajo por parte de algunos integrantes grupales, calificaciones que no reflejan la participación e implicación real, las críticas poco constructivas (Thompson y Ku, 2010) o el retraso en la retroalimentación a causa del tiempo y la distancia. En este sentido, la heterogeneidad de los miembros del equipo, en relación con las características individuales (motivaciones académicas, situación familiar y laboral, compatibilidad horaria, etc.), influyen directamente en la eficacia y creatividad de los trabajos. A su vez, la formación de grupos no demasiado extensos podría ser otra característica que ayudaría a evitar este tipo de experiencias. Bridges y Hallinger (1995) sugirieron que cada grupo de aprendizaje no debería exceder de los seis miembros. Por su parte, Smith y Dirkx (2007) aconsejan no superar los cuatro miembros.

Por otro lado, Chang y Kang (2016) afirman que los docentes han de ser conscientes de que no todos los alumnos llegan a tener el mismo nivel de implicación, compromiso y responsabilidad. Derivado de esto, los procesos de evaluación se tornan esenciales. Autoevaluaciones y heteroevaluaciones por pares son aspectos que suelen motivar a los estudiantes ya que les permiten obtener diferentes calificaciones y/o evaluaciones basadas en su trabajo real (Hermoza, 2015; Roberts y McInnerney, 2007). Además, el papel del tutor como mediador y guía (Gros et al., 2009) se convierte en un pilar imprescindible. Las funciones del profesorado en contextos en línea resulta indispensable para lograr el desarrollo real del estudiante (Chang y Kang, 2016; Roberts y McInnerney, 2007). Dentro de todo este proceso de tutorización, la retroalimentación del docente, así como su participación activa, resulta fundamental, ya que permite al alumnado construir buenas redes de conocimiento y un correcto clima grupal (González-Romá, 2011).

Dentro de este contexto, en este artículo se analizan las principales ventajas y desventajas, así como los procesos organizativos internos que, 99 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad

Isabel I identificaron en la realización del trabajo colaborativo en entornos en línea. Dos preguntas de investigación guiaron este análisis:

1. ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas que los estudiantes identifican en los trabajos colaborativos en contextos en línea?
2. ¿Cómo se organizan internamente los estudiantes para el desarrollo de los trabajos colaborativos en contextos en línea?

3. Metodología

Los resultados de este artículo se enmarcan en un estudio desarrollado en la Universidad Isabel I, durante el curso académico 2016/2017. El objetivo principal del estudio era conocer, desde la perspectiva de los estudiantes que cursan los Grados de Magisterio de Infantil y Educación Primaria de forma en línea, las principales ventajas e inconvenientes que detectaban en la realización del trabajo colaborativo en entornos virtuales de Enseñanza Superior. De manera más específica, se propuso: 1. Analizar las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo en línea; 2. Conocer los procesos organizativos internos de los estudiantes respecto al trabajo colaborativo en línea, y 3. Realizar propuestas de mejoras académicas hacia los docentes para el trabajo colaborativo en línea. Este artículo se ha centrado en analizar el primer y segundo objetivo del trabajo. Así, de forma más específica, se ha pretendido indagar sobre los procesos organizativos internos, el clima de trabajo, los procedimientos de comunicación establecidos, así como los protocolos de heteroevaluación desarrollados por los propios estudiantes implicados en el trabajo colaborativo.

El método de investigación utilizado en este estudio ha sido de carácter cualitativo. Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas realizadas, con la intención de descubrir los componentes básicos del fenómeno estudiado, extrayendo la información relevante y conveniente, según los objetivos de investigación establecidos.

3.1. Contextualización del estudio

Los participantes de este estudio pertenecen a la titulación del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad Isabel I. La población total de estudiantes de ambas titulaciones está formada por 815 alumnos, de los cuales 274 están matriculados en el Grado de Educación Infantil, 504 en el Grado de Educación Primaria y 37 en la doble titulación (Universidad Isabel I, 2017).

Para la elección de la muestra se ha realizado una «selección basada en criterios» (Goetz y LeCompte, 1988). Para ello y, persiguiendo un muestreo selectivo, se ha atendido a unos rasgos, criterios y características relevantes que ha permitido identificarlos (Cotán, 2017). Concretamente, se han marcado seis criterios esenciales: titulación, modalidad de estudio en línea, estudiar en instituciones de Educación Superior, experiencia en la realización de trabajos colaborativos, disponibilidad para participar y voluntariedad.

La muestra final se compone de un total de 99 estudiantes, de los cuales 45 estudiaban el Grado de Educación Infantil, 51 el Grado de Educación Primaria y 3 el doble Grado de Educación Infantil y Primaria. Todos los participantes se encontraban en el primer y segundo curso de la titulación (ver detalles en tabla 1). Todos estos estudios fueron cursados en línea.

Tabla 1. Alumnado matriculado por curso y titulación

	Primer curso	Segundo curso
Grado de Educación Infantil	27	18
Grado de Educación Primaria	29	22
Grado de Educación Infantil y Primaria	1	2

Referente al género, 80 son mujeres y 18 hombres. Sus edades oscilaban entre los 22 y los 50 años, situándose un gran número de los participantes entre los 33 y los 41 años.

Las asignaturas cursadas en las que los 99 participantes se encontraban durante la recogida de información, debemos indicar que corresponden al segundo y tercer trimestre del curso 2016/2017. Concretamente, dichas asignaturas fueron: Didáctica de la Educación en Educación Infantil; Didáctica de la Educación en Educación Primaria; Psicología del Aprendizaje e Innovación y Proyectos Educativos.

Sobre la tipología de trabajos, cada asignatura ofreció una modalidad de trabajo: unidades didácticas, glosarios de términos, ensayos críticos y *WebQuest*. Todos ellos tuvieron una duración de cuatro semanas. Para finalizar, cabe indicar que los grupos de trabajo y su composición era diferente en cada asignatura, siendo cinco el número de estudiantes medio por cada grupo (ver tabla 2). Dichos grupos fueron elaborados por los docentes de manera aleatoria a través del campus virtual. En este mismo espacio, se informó al alumnado sobre sus integrantes y se abrió un foro compartido con el docente (por cada grupo) donde poder comunicar las dudas y/o consultas.

Tabla 2. Tipologías y grupos de trabajo por asignaturas.

Asignatura	Tipología trabajo	Nº Componentes grupales	Nº grupos Educación Infantil	Nº grupos Educación Primaria
Didáctica de la Educación	Unidad didáctica	6	6	9
Psicología del Aprendizaje	Ensayo	4	6	8
Innovación y Proyectos Educativos en Educación	Glosario de términos y WebQuest	4	5	9

3.2. Validación del instrumento y recolección de datos

Para la recogida de datos se utilizó, como instrumento de obtención de información, la entrevista estructurada. Dicha entrevista, fue diseñada y validada mediante juicio de expertos (Cabero y Llorente, 2013). Para ello, inicialmente se establecieron unos criterios de selección de expertos basados en: a) formación académica afín a la temática de estudio (pedagogos, psicopedagogos y docentes de Educación Superior); b) experiencia docente relacionada con el objeto de estudio, y c) experiencia investigadora sobre Educación Superior y entornos virtuales de aprendizaje.

A continuación, se diseñó una rúbrica de valoración del instrumento de investigación para que indicaran los aspectos estructurales de fiabilidad y validez del instrumento, así como las modificaciones de contenido que consideraran pertinentes. Concretamente, se quiso conocer la opinión del experto sobre la adecuación, claridad y extensión de los ítems de la entrevista, así como la pertinencia de las dimensiones analizadas.

Tras una primera revisión por parte de los expertos consultados, se indicaron leves modificaciones que se aplicaron antes de la distribución de la entrevista a la muestra seleccionada. En líneas generales, la entrevista fue valorada como apta, consiguiendo alcanzar los objetivos planteados a priori, siendo considerada como válida para la población estudiantil a la que iba dirigida.

El instrumento, compuesto por 14 ítems divididos en ocho dimensiones de estudio, fue administrado y cumplimentado de forma *en línea*, utilizando *Google Forms*. Concretamente, las categorías o dimensiones de análisis establecidas fueron: datos personales, modalidad del trabajo colaborativo, organización del trabajo y procesos de comunicación, heteroevaluación, implicación personal, clima de trabajo, beneficios y desventajas del trabajo colaborativo en línea, y propuestas de mejora (Tabla 2).

Tabla 3. Estructura de la entrevista.

Dimensión	Descripción de la dimensión
0. Datos personales	Todos los datos personales recogidos durante los cuestionarios: sexo, edad, titulación
1. Modalidad Trabajo Colaborativo	Describir en qué se basaba el trabajo colaborativo. Temática, modalidad y número de participantes
2. Organización	Indicar cómo se ha organizado y planificado las tareas en el trabajo, así como las vías y mecanismos de comunicación utilizados para mantener el contacto y traspaso de contenido
3. Heteroevaluación	Importancia de la evaluación entre compañeros
4. Implicación personal	Formas de implicación y roles adquiridos en el grupo
5. Clima de trabajo	Describir el clima de trabajo que se ha mantenido a lo largo del desarrollo del trabajo
6. Beneficios del TB on-line	Qué tipos de beneficios identifica el alumnado en la realización del trabajo colaborativo en la modalidad on-line
7. Desventajas del TB on-line	Qué tipos de desventajas identifica el alumnado en la realización del trabajo colaborativo en la modalidad online, así como los principales inconvenientes localizados durante el desarrollo del trabajo
8. Propuestas de mejoras	Sugerencias para mejorar la organización y planificación del trabajo colaborativo

Todas las entrevistas fueron de carácter anónimo y los únicos datos personales que se solicitaron a los estudiantes fueron: titulación, sexo y edad.

3.3. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó desde una perspectiva estructural. Se debe indicar que el sistema de codificación utilizado para analizar la información recopilada fue el propuesto por Miles y Huberman (1994), teniendo en cuenta sus diferentes fases en el proceso de análisis de contenido: recopilación de los datos, establecimiento de categorías, interpretación y estructuración de los datos, y desarrollo de conclusiones (Cotán et al., 2020).

Para el análisis y codificación de los datos, se establecieron siete categorías: 1. Datos Personales; 2. Organización; 3. Roles desempeñados; 4. Heteroevaluación; 5. Implicación Personal; 6. Clima de trabajo; 7. Comunicación. A partir de todas las transcripciones de las entrevistas, se llevó a cabo el análisis del contenido asignando distintos códigos pertenecientes a las categorías previamente establecidas (Kuckartz y Rädiker, 2019). Para ello, se utilizó el programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA (versión 2018).

4. Resultados

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en este estudio. Se han excluido del análisis los datos relativos a la edad o al sexo de las personas participantes al no considerarse relevantes para los resultados de la investigación. La muestra está formada en su gran mayoría por mujeres, y la media de edad es de 36 años. La información obtenida se ha dividido en tres bloques de análisis para facilitar la exposición de las principales temáticas abordadas: 1. Organización y roles; 2. Heteroevaluación e implicación personal; 3. Clima de trabajo y vías de comunicación.

4.1. Organización del trabajo colaborativo y roles desempeñados por los miembros del grupo

Los estudiantes entrevistados manifestaron que el trabajo colaborativo fue realizado por grupos compuestos entre tres y seis participantes. El hecho de realizar el trabajo de manera colaborativa con otros estudiantes implicó que, en algunas ocasiones, surgiesen conflictos al no distribuirse las tareas de forma equitativa entre los miembros del grupo, y que la participación de unos y otros, fuese desigual.

> «Dentro de los trabajos colaborativos que he hecho en lo que llevamos de curso, normalmente todos los miembros se han implicado, pero en uno de los de este trimestre he coincidido con compañeros que no se han implicado tanto e incluso que en algunos casos no han sido tolerantes con las propuestas de los demás» (Estudiante 5).

Por otro lado, consideraron que sería beneficioso que el grupo estuviese compuesto por un máximo de cuatro integrantes lo que facilitaría la comunicación en el trabajo. Respecto a la distribución de las tareas y actividades dentro del trabajo, de forma globalizada los estudiantes indicaron que se dividían los apartados realizándolos de manera individual o grupal y que, al término de los mismos, los unificaban y lo enviaban al espacio virtual. La mayoría de los grupos manifestaron que los repartos fueron equitativos.

> «Hemos dividido los puntos de la Unidad Didáctica y cada uno se ha encargado de elaborar uno o dos, dependiendo de la extensión de cada uno. Las actividades normalmente las hemos diseñado entre todos» (Estudiante 8).

En algunos casos, la organización de las actividades, así como el reparto de tareas, se realizaba en función de las preferencias individuales o la experiencia y/o conocimiento del estudiante.

> «Las actividades se dividían en base a los conocimientos de cada uno de los miembros del grupo, y ayudándonos cuando alguno no sabía hacer algo» (Estudiante 27).

Un recurso planificativo que fue considerado como positivo en la organización y clarificación de las tareas, fue la realización de un esquema donde señalaban los participantes, las partes asignadas y un breve resumen. De esta forma, consideraron que no había lugar a confusión.

> «Generalmente hemos hecho un esquema del trabajo que había que hacer y las hemos repartido en apartados. Cada participante se ha ido asignando tareas. Alguien también se encargaba de darle cohesión al trabajo, otra persona de darle formato y otra persona de subirlo a la red» (Estudiante 34).

Muchos de los estudiantes indicaron que era importante realizar una lectura final del trabajo previo a la entrega. Por ello, aquellos aspectos que se estimaban esenciales de la tarea, lo llevaban a cabo de forma grupal. Otros grupos, para asegurar este criterio, responsabilizaban a un miembro del equipo para que revisara todo el trabajo y certificara que todas las partes estuvieran coordinadas, cohesionadas y siguiendo el mismo formato.

En cuanto a la asignación de los roles asumidos dentro del grupo, todos los participantes expresaron de forma tácita que no habían establecido roles concretos entre ellos. Indicaron que cada uno realizaba las actividades o tareas encomendadas y que consideraban que todos tenían el mismo rol dentro del grupo.

> «No se han asignado roles como tal, cada uno da lo que puede de sí mismo» (Estudiante 2).

> «Más que asumir roles, todos hemos adquirido una responsabilidad en el desarrollo del trabajo» (Estudiante 55).

Sin embargo, pese a mostrar este tipo de afirmaciones, había estudiantes que, sin tener asignado un rol concreto, tenían que supervisar las tareas encomendadas a otros compañeros o revisaban todo el trabajo final y lo subían al aula virtual. Por ello, algunos estudiantes opinaron que siempre había alguien que destacaba en el grupo denominándolo el «líder». Esta misma función, en otros casos fue identificado como «jefe» o «coordinador».

> «No ha habido asignación específica, puede que dos personas hayamos llevado más el peso, pero por ser más constantes en cuanto al tiempo de trabajo y las ganas por dejarlo hecho» (Estudiante 13).

En otros casos, algunos participantes se identificaron como mediadores del grupo cuando surgía algún conflicto entre los propios compañeros. Sin embargo, todos ellos coincidieron en especificar que, dependiendo del trabajo, del grupo y de la asignatura, desempeñaron roles diferentes.

> «No se han asignado roles, han ido surgiendo de forma espontánea. Dependiendo del grupo el rol ha sido uno u otro. A veces he llevado la voz cantante y otras veces no. No sé, me cuesta saber el rol que he ocupado en cada grupo, pero no siempre ha sido el mismo» (Estudiante 76).

En definitiva, en ningún caso los estudiantes identificaron ni asignaron de forma clara y explícita los roles grupales. Aunque, vieron reflejadas algunas funciones, especialmente la de dirección, organización o liderazgo. Asimismo, aseguraron que el uso de recursos y herramientas, como esquemas o mapas, les ayudaba a tener una mejor organización en el reparto de tareas.

4.2. Importancia de los procesos de heteroevaluación e implicación personal

En cuanto a los procesos de heteroevaluación, se pretendía conocer la implicación y esfuerzo que habían observado en sus compañeros de trabajo los estudiantes. Para ello, el docente estableció un porcentaje de la calificación (40%) a la heteroevaluación realizada por los estudiantes. Dicho documento, consistía en una rúbrica, alojada en el campus virtual. Este instrumento, compuesto por ocho ítems, pretendía evaluar a través de un método mixto (cuantitativo y cualitativo), la calificación que el alumnado otorgaba a su compañero y el motivo. Para ello analizaba la implicación, participación, rendimiento y colaboración.

Para su realización, el alumnado descargaba dicho documento, lo cumplimentaba y lo volvía a subir al campus virtual. Este documento solo era entregado al docente y tenía carácter anónimo dentro del grupo. Al finalizar el trabajo, de manera individual, al alumnado se le ofrecía información sobre la calificación media obtenida (tanto de la heteroevaluación como en la evaluación del propio docente) y retroalimentación general del porqué.

En consonancia, referente a este instrumento, se encontraron respuestas diversas. Algunos estudiantes que mostraban su disconformidad con este tipo de evaluación por varios motivos, como la calificación final obtenida, la falta de revisión del trabajo o la fiabilidad y validez del propio sistema de evaluación.

> «Considero que es bueno realizar trabajos colaborativos, pero después de mi última experiencia, se me quitan las ganas de participar, porque mi esfuerzo no ha servido para nada» (Estudiante 22).

Asimismo, algunos participantes consideraban que este tipo de acción evaluativa no era relevante, y que podía perjudicar de forma negativa al clima grupal. Sin embargo, la mayoría de los participantes sí estaba de acuerdo con la heteroevaluación, ya que manifestaron que no todos los participantes se involucraban al mismo nivel y, por ello, consideraban adecuado que entre ellos pudieran analizarse y evaluarse.

> «Creo que es importante porque no todo el mundo se implica igual y no es justo que todos tengamos la misma nota» (Estudiante 5).

En este sentido, opinaban que gracias a este tipo de evaluación podían obtener una calificación coherente con el nivel de participación de cada miembro del grupo, así como aumentar su nivel de esfuerzo e implicación. Consideraban que este tipo de acción evaluativa invitaba a la participación activa, aumentaba el nivel de responsabilidad individual y grupal, y permitía conocer la participación real de cada miembro del grupo, así como mejorar y perfeccionar las técnicas y habilidades de trabajo en equipo.

> «Sí, porque reconoce el esfuerzo de cada uno e invita a la participación activa» (Estudiante 63).

Según las manifestaciones de los estudiantes, se puede afirmar que este tipo de evaluación ayudaba a los participantes a conocer aspectos de mejora y críticas constructivas.

> «En el caso de los trabajos colaborativos me parece imprescindible que unos compañeros evalúen a los demás miembros del grupo de forma individual, pues no todos se implican ni participan, ni respetan las normas que se puedan llegar a establecer» (Estudiante 86).

Sin embargo, el desconocimiento de algunos ítems o la subjetividad de los mismos no permitía realizar una evaluación real y objetiva de la labor y de la actividad desarrollada de forma individual. Entre las opciones de mejora para la evaluación, los participantes aportaron la heteroevaluación anónima como opción que les permitiría expresar su opinión y evitar calificaciones injustas y sobrevaloradas.

> «Creo que es importante, pero debería poder hacerse de forma anónima porque de lo contrario, todos los compañeros acaban puntuando el máximo para conseguir una mejor calificación cuando hay ocasiones en que algunos compañeros deberían ser evaluados peor por su escasa colaboración y participación en los trabajos o la escasa calidad de sus aportaciones» (Estudiante 47).

No obstante, algunos estudiantes indicaron que, con independencia de la evaluación entre compañeros, si el grupo tenía algún problema se lo transmitían al docente para que pudieran actuar en consonancia con las informaciones del mismo.

Finalmente, todos los participantes coincidieron en afirmar que la evaluación entre pares es un aspecto importante dentro del desarrollo del trabajo colaborativo ya que les permitía no solo evaluar el grado de desarrollo y trabajo de cada miembro sino también aprender, reflexionar y mejorar sobre su propia praxis educativa.

> «Creo que todos hemos de evaluarnos para mejorar y aprender» (Estudiante 9).

Otro de los aspectos relacionados con la evaluación positiva del alumnado radica en el nivel de implicación y responsabilidad en el desarrollo del trabajo colaborativo.

> «Sí, porque al ser un trabajo grupal en el que la nota final del mismo es para todos la misma, es necesaria una implicación igualitaria de todos los miembros del mismo, y en su defecto, reducir esa calificación» (Estudiante 42).

De manera general, los estudiantes respondieron que estos aspectos eran la clave para el éxito de la tarea. Sin embargo, los motivos de dicha afirmación variaban en función de los intereses y motivaciones personales. Mientras algunos estudiantes aseguraron que es importante su implicación grupal en el trabajo, debido al aprendizaje que obtienen de él y la relación práctica que pueden establecer con la teoría, otros estudiantes respondieron que participaron activamente para poder obtener calificaciones positivas.

> «Me he implicado en el trabajo porque creo que es importante para el logro de los objetivos y competencias establecidas. Es una forma de evidenciar la teoría en ejemplos prácticos» (Estudiante 44).

Además, consideraron que este tipo de actividades eran esenciales en la formación del Grado de Educación. Indicaron que cuando se incorporasen al mundo laboral, como futuros docentes tendrían que saber trabajar en equipo con otros compañeros, familias y/o asociaciones. Por ello, esta tarea les permitió adquirir habilidades de comunicación y de trabajo en equipo.

> «Sí. El profesorado debe ser capaz de trabajar en equipo. Serán situaciones reales en los centros, con otros maestros/padres, dirección/asociaciones... Tenemos que saber transmitir la comunicación, dialogar y trabajar en equipo» (Estudiante 88).

En este aspecto, algunos estudiantes mostraron la importancia de implicarse en los trabajos colaborativos dando prioridad al objetivo común frente al individual. Además, indicaron la relevancia de establecer las fechas y plazos de entrega de forma grupal y consensuada. Por ello, algunos estudiantes expresaron su compromiso con el trabajo ya que ellos mismos habían indicado su derecho tácito a participar, así como su interés hacia la temática y el respeto hacia sus compañeros.

> «Sí, primero porque es un tema que me gusta y segundo porque se lo debo al grupo. Cuando uno decide realizar un trabajo colaborativo su deber es implicarse y colaborar en todo lo posible» (Estudiante 27).

Por otro lado, la implicación real de los estudiantes no solía ser la misma en todos los trabajos ya que las circunstancias personales, laborales y familiares incidían en este aspecto. Por ello, los estudiantes consideraron imprescindible ser constante en todas las partes del trabajo, siendo primordial que el trabajo tuviese una cohesión y coordinación en todas sus partes.

4.3. Clima de trabajo y vías de comunicación

Las opiniones con relación al clima de trabajo fueron variadas. Por un lado, y con carácter generalizado, se pueden encontrar aquellos grupos cuyo ambiente ha sido positivo puesto que las motivaciones y objetivos eran similares entre los miembros. El hecho de coincidir en metas similares, hizo que las relaciones del grupo fueran cordiales.

> «Normalmente suele haber muy buen ambiente ya que todos deseamos hacer un gran trabajo y conseguir una buena nota» (Estudiante 78).

Aspectos como la implicación, responsabilidad, autocrítica, empatía, apoyo y ayuda mutua fueron valorados positivamente por los estudiantes e incidieron de forma satisfactoria en las relaciones grupales.

> «Muy bueno, de apoyo mutuo, se ha mostrado iniciativa, aceptación de los errores propios, apertura hacia las ideas de los demás... enriquecedor» (Estudiante 34).

Sin embargo, también hubo participantes que aseguraron que las relaciones no fueron positivas, bien con todos los miembros del grupo o con un porcentaje significativo del mismo. Condicionantes como el estrés, la realización de varias tareas al mismo tiempo o los exámenes fueron aspectos que repercutieron de manera negativa en el clima grupal.

> «Hay clima de compañerismo, pero al mismo tiempo de estrés por la falta de tiempo para la realización del mismo justo antes de los exámenes» (Estudiante 93).

Asimismo, las decisiones individuales que algunos de los estudiantes tomaron respecto al trabajo, como la poca implicación en las actividades o las críticas poco constructivas entre compañeros, también fueron aspectos negativos que incidieron en el clima de las relaciones grupales.

> «Fue por momentos un poco tenso e incómodo. La falta de comunicación, la poca implicación y la poca capacidad de autocrítica hace que el clima no sea agradable» (Estudiante 26).

Por todo ello, se puede afirmar que la implicación, la responsabilidad, la realización de las tareas, el respeto hacia la programación, la empatía o la colaboración entre todos los miembros del grupo de trabajo son indicadores de un buen clima grupal.

Uno de los factores destacados para un buen clima fue la comunicación. Las vías de comunicación utilizadas para la transmisión de información y contenido fueron diversas: foro del aula virtual, *Hangouts*, *WhatsApp*, *E-mail* o *Google Drive*. Sin embargo, la aplicación *WhatsApp* fue la más usada por todos ellos ya que indicaron que era la más accesible, rápida y fácil de usar.

> «Por la plataforma de foro habilitada por los profesores, por e-mail, aunque lo más cómodo es WhatsApp por la velocidad de emisión/recepción de los mensajes» (Estudiante 45).

Con relación al uso del foro de la asignatura, varios de los participantes mostraron su disconformidad con el mismo ya que indicaban que ralentizaba los procesos de comunicación.

> «WhatsApp, aunque se pedía que fuese por el foro. Todos los miembros del grupo pensamos que el foro es bastante incómodo para poder tener una comunicación efectiva» (Estudiante 10).

Sin embargo, aseguraron que la mayoría de ellos dejaban constancia de sus decisiones en el foro de la asignatura para que el docente estuviera al tanto de las mismas, así como de la implicación en el trabajo de los participantes del grupo.

> «Se pedía que fuese por el foro. Todos los miembros del grupo pensamos que el foro es bastante incómodo para poder tener una comunicación efectiva» (Estudiante 9).

Igualmente, aseguraron que el principal medio o mecanismo para enviar los avances del trabajo, así como las partes que conforman el mismo, fue *Google Drive*, ya que era una herramienta donde todos podían ver sus avances y actualizar los archivos. Esta opción, en algunos casos fue sustituida por *Dropbox* y, en otras, se vio complementada con el uso del correo electrónico.

> «Hemos trabajado con Google Drive, viendo las aportaciones y avances de cada participación» (Estudiante 55).

No obstante, en contadas ocasiones algunos participantes revelaron que también usaron la vía del *WhatsApp* para indicar los resultados del trabajo a los compañeros que no disponían de acceso al aula. Tan solo un grupo indicó que realizó en su totalidad el trabajo colaborativo en el espacio creado y habilitado para tal fin en el aula virtual.

5. Discusión y conclusiones

El espacio de Educación Superior modifica los roles tradicionales, centrando el proceso de aprendizaje en el estudiante y reconociendo tanto su trabajo presencial como no presencial. Este modelo abre enfoques alternativos, como los basados en aprendizajes colaborativos, que fomentan la reflexión, la autonomía y el dinamismo en las prácticas docentes (Cotán et al., 2020; Yadegaridehkordi et al., 2019; Zhou et al., 2019). El papel del estudiante también cambia convirtiéndose en protagonista y responsable tanto de su aprendizaje como el de sus compañeros, de manera colaborativa (Erkens y Bodemer, 2019; Kim y Ketenci, 2019).

Dentro de este contexto, una de las conclusiones derivadas del artículo fue la referida al número de participantes en los grupos. Bajo este criterio, los grupos formados por cuatro personas permitían una distribución equitativa de tareas, así como tener mayor espacio para la participación (Smith y Dirkx, 2007). Así, generar grupos con inquietudes y motivaciones similares, mejoraría de forma directa la eficacia, creatividad y clima grupal de los trabajos (Bridges y Hallinger, 1995; Piezon y Ferree, 2008; Roberts y McInnerney, 2007). La diversidad y distribución de roles y liderazgos, se consideró esencial para la gestión y el desarrollo correcto del trabajo colaborativo (Brindley et al., 2009; Chang y Kang, 2016; Lerís et al., 2017).

En segundo lugar, la realización de una heteroevaluación anónima fue considerada una herramienta de reflexión, crítica y mejora. Este tipo de evaluación permitió a los estudiantes valorar el trabajo real de cada componente (Roberts y McInnerney, 2007). Igualmente, esta acción propició la participación activa, aumentando, por ende, el nivel de responsabilidad individual y grupal.

Con este tipo de acciones evaluativas, los estudiantes incrementaron la comprensión del significado de la evaluación y las repercusiones de su propio rendimiento. Sin embargo, los datos mostrados reflejan la importancia de formar a los estudiantes en procesos de heteroevaluación (Hermoza, 2015). Este hecho permitiría al estudiante poder evaluar a sus compañeros partiendo de unos conocimientos mínimos previos. Relacionado con ello, una de las propuestas de mejora que emergió durante la recogida de datos, fue la creación de un contrato de implicación y responsabilidad grupal (Cotán et al., 2020). Los estudiantes consideraron que esta acción mejoraría notablemente el grado de implicación y de responsabilidad de los integrantes (Villalustre y Del Moral, 2010). De esta forma, se fomentaría un desarrollo óptimo y enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, la implicación y la responsabilidad grupal fueron aspectos de lo más relevantes para los estudiantes. Estas cuestiones se convirtieron en transcendentales para una correcta organización y desarrollo de este (Brindley et al., 2009; Muuro et al., 2014). Sin embargo, en este estudio se manifiesta como todos los participantes no tienen las mismas metas y objetivos, generando una clara desigualdad en la realización de las tareas (Chang y Kang, 2016). Conclusiones similares se obtuvieron en los trabajos de Roberts y McInnerney (2007) o Piezon y Ferree (2008).

En este sentido, se ha identificado el clima grupal como un factor importante en la evolución de la actividad (González-Romá, 2011; Thompson y Ku, 2010). Aspectos como la motivación, la responsabilidad, autocrítica, empatía, apoyo y ayuda mutua fueron características positivas que generaban un buen clima de trabajo grupal (Gros et al., 2009). Además, tal y como se ha visto reflejado en este estudio, el clima de trabajo incide de forma directa en los resultados de este (González-Romá, 2011; Peñazola, 2017).

Otra de las conclusiones obtenidas es la buena comunicación como sinónimo de clima positivo. Comunicaciones asíncronas y síncronas con carácter asiduo y continuo fueron consideradas fundamentales para el correcto desarrollo del trabajo. Es indudable que las comunicaciones generadas a través de los grupos de *WhatsApp* actúan como verdaderas redes sociales donde se intercambia información (Barrio y Ruiz, 2017). Por ello, los docentes universitarios podrían aceptar esta herramienta que se instaura en el aula y que sirve para establecer vínculos interrelacionales y, por ende, transmitir contenidos. Así, el uso del *WhatsApp* resulta motivador para los estudiantes, siendo una tecnología que les permite organizarse de forma muy práctica. Igualmente, el uso de otras plataformas como *Google Drive* o *Dropbox* fueron los medios principales para la realización y puesta en común de los avances del trabajo colaborativo.

Dentro de este contexto, se afirma que el trabajo colaborativo en entornos en línea en Educación Superior es destacado por los estudiantes como una actividad y una herramienta pedagógica y metodológica importante. Esta estrategia permite que, el alumnado, adquiera nuevas visiones y perspectivas (Roberts y McInnerney, 2007) así como poner en práctica habilidades sociales y contenidos teóricos que son fundamentales para su futuro profesional como docentes.

Referencias bibliográficas

Algaba, E. (2015). Universidad pública y privada en España: dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros Multidisciplinares, 49*, 1-10.

Barrio, Á. y Ruiz, I. (2017). Hábitos de uso del Whatsapp por parte de los adolescentes. *INFAD Revista de Psicología*, *1*, 23-30. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.915

Bridges, E. y Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem Based Learning in Leadership Development*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene.

Brindley, J., Blaschke, L.M. y Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(3), 1-18. https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675

Cabero, J. y Llorente, Mª. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, *7*(2), 11-22.

Castellanos, J. C. y Niño, S. A. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e20, 1-12. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e20.2329

Chang, B. y Kang, H. (2016). Challenges facing group work online. *Distance Education*, *37*(1), 73-88. https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1154781

Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad, 5*(1), 43-61. https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03

Cotán, A., Martínez, V., García-Lázaro, I., Gil-Mediavilla, M. y Gallardo-López, J.A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d´Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94. https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9

Erkens, M. y Bodemer, D. (2019). Improving collaborative learning: Guiding knowledge exchange through the provision of information about learning partners and learning contents, *Computers and Education*, *128*, 452-472. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.009

Gallardo-López, J. A. (2018). Educating in emotional competences in the information and communication society. In M. Reyes-Tejedor, J. Gómez-Galán, J.L. Sarasola y E. Meneses. *Values Education in the Digital Age: An Action Training and Research Approach*. UMET.

Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, *15*(2), 174-189. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03

García-Lázaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79. Recuperado de https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *TUNING. Educational Structures in Europe*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

González-Romá, V. (2011). El clima de los equipos de trabajo: una propiedad configuracional, *Papeles del Psicólogo*, *32*(1), 48-58.

Gros, B., García, I. y Lara, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *RIED*, *12*(2), 115-138. https://doi.org/10.5944/ried.2.12.903

Hermoza, L. M. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. *Educación*, *24*(46), 47-72.

Hernández, A. y Martín, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. https://doi.org/10.5944/educxx1.17508

Hernández, J. y Pérez, J.A. (2019). *La Universidad Española en Cifras*. CRUE Universidades Españolas.

Kim, M.K. y Ketenci, T. (2019). Learner participation profiles in an asynchronous online collaboration context. *Internet and Higher Education*, *41*, 62-76. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.02.002

Korhonen, A. M., Ruhalahti, S. y Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments. *Education and Information Technologies*, *24*(1), 755-779. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4

Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio and Video.* Switzerland, AG: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8

Lerís, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P. y Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1267-1284. https://doi.org/10.5209/RCED.51722

Marín, V. I., Asensio-Pérez, J. I., Villagrá-Sobrino, S., Hernández-Leo, D. y García-Sastre, S. (2018). Supporting online collaborative design for teacher professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(5), 571-587. https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1547787

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Molina, P. (2013). Collaborative education and autonomy concept in ICT for instructors in Higher Education. *Academic journal and virtuality*, *6*(1), 53-61.

Mostrom, A. M. y Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*, *37*(5), 397-405. https://doi.org/10.1007/s10755-012-9216-1

Muuro, M. E., Wagacha, W. P., Kihoro, J. y Oboko, R. (2014). Students' perceived challenges in an online collaborative learning environment: A case of higher learning institutions in Nairobi, Kenya. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *15*(6). https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1768

Peñazola, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. *Revista de Didácticas Específicas*, *16*, 46-60.

Piezon, S. L y Ferree, W. D (2008). Perceptions of social loafing in online learning groups: A study of public university and U.S. naval war college students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.484

Roberts, T. S y McInnerney, J. M (2007). Seven problems of online group learning (and their solutions). *Journal of Educational Technology y Society*, *10*(4), 257-268.

Santizo, C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos, 38*(153), 154-167. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57642

Smith, R. O. y Dirkx, J. M. (2007). Using consensus groups in online learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *113*, 25-35. https://doi.org/10.1002/ace.244

Tejada, E., Garay, U. y Romero, A. (2017). La incidencia de la participación cooperativa en entornos virtuales en el rendimiento académico, *Edutec: Revista*

electrónica de tecnología educativa, *60*, 1-11. https://doi.org/10.21556/edutec.2017.60.889

Thompson, L. y Ku, H. (2010). Degree of online collaboration and team performance: A case study, *Quarterly Review of Distance Education*, *11*(2), 127-135.

Universidad Isabel I (2017), *Informe Anual de Calidad de curso académico 2016/2017*. Recuperado de https://www.ui1.es/sites/default/files/page/files/2017_informe_anual_calidad.pdf

Villalustre, L. y Del Moral, Mª. E. (2010). Innovaciones didáctico-metodológicas en el contexto virtual de Ruralnet y satisfacción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(5), 70-81.

Yadegaridehkordi, E., Shuib, L., Nilashi, M. y Asadi, S. (2019). Decision to adopt online collaborative learning tools in higher education: A case of top Malaysian universities. *Education and Information Technologies*, *24*(1), 79-102. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9761-z

Zhou, X., Chen, L. y Chen, C. (2019). Collaborative learning by teaching: A pedagogy between learner-centered and learner-driven, *Sustainability*, *11*(4). https://doi.org/10.3390/su11041174

Prácticas profesionalizantes en la Educación Técnica Superior. La experiencia del sector informática en la provincia argentina de Corrientes

ANA D'ANDREA*
MARÍA BUONTEMPO**
FEDERICO BUTTI***
Universidad Nacional del Nordeste – Argentina

Recibido el 27-02-20; evaluado el 06-01-21;
aceptado el 08-02-21

Resumen

El presente artículo se orienta a identificar los tipos de capacidades que buscan desarrollar las Prácticas Profesionalizantes en la formación de técnicos superiores en el Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información de la provincia de Corrientes (Argentina).

Se trata de un estudio descriptivo cuyos resultados se extraen de entrevistas en profundidad a los distintos actores que intervienen en las Prácticas Profesionalizantes de una muestra intencional de tres carreras.

Como resultado se observa el desarrollo de algunas capacidades profesionales específicas en función del contexto (con escasas posibilidades de expansión). Los estudiantes valoran la adquisición de capacidades profesionales básicas (comunes a cualquier técnico con independencia de la especialidad).

Palabras clave: formación para el trabajo, informática, educación técnica superior, prácticas profesionalizantes.

---

* Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Doctora en Antropología Social. Docente-investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Responsable del Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Argentina). Correo electrónico: anadandrea@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-9352-7255

** Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y magíster en Desarrollo Social. Doctora en Antropología Social. Docente-investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Técnica-docente del Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Argentina). Correo electrónico: buontempop@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-5642-9138

*** Licenciado en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Cursante del Doctorado en Ciencias Cognitivas. Docente-Investigador de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Correo electrónico: fbutti@hotmail.com. https://orcid.org/0000-0003-3232-7748

CC BY

Professionalizing practices in Higher Technical Education. The experience of the computer sector in the argentine province of Corrientes

Abstract

This article aims to identify the types of skills that seek to develop the Professional Practices in the training of senior technicians in Information Technology Infrastructure Support in the province of Corrientes (Argentina).

This is a descriptive study whose results are drawn from in-depth interviews with the different actors involved in the Professional Practices of an intentional sample of three careers.

As a result, the development of some specific professional capacities is observed depending on the context (with limited possibilities of expansion). Students value the acquisition of basic professional skills (common to any technician regardless of the specialty).

Keywords: Training for work, computer science, higher technical education, professionalizing practice.

Práticas profissionalizantes no Ensino Superior Técnico. A experiência do setor de informática na província argentina de Corrientes

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar os tipos de habilidades que buscam desenvolver as Práticas Profissionais no treinamento de técnicos seniores em Suporte à Infraestrutura de Tecnologia da Informação na província de Corrientes (Argentina).

Trata-se de um estudo descritivo, cujos resultados são extraídos de entrevistas aprofundadas com os diferentes atores envolvidos nas práticas profissionais de uma amostra intencional de três carreiras.

Como resultado, o desenvolvimento de algumas capacidades profissionais específicas é observado dependendo do contexto (com possibilidades limitadas de expansão). Os alunos valorizam a aquisição de habilidades profissionais básicas (comuns a qualquer técnico, independentemente da especialidade).

Palavras-chave: Formação para o trabalho, Informática, Ensino Superior Técnico, Práticas profissionalizantes.

1. Introducción

Las oportunidades laborales aumentaron a nivel mundial pero no para los jóvenes. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) señala que es necesario disminuir el empleo informal y las desigualdades de los mercados laborales regionales, promover la seguridad e higiene laboral y mejorar el acceso a las fuentes de financiamiento. En la región de América Latina y el Caribe, cerca de la mitad de los jóvenes entre 20 y 24 años no han concluido la educación secundaria, no estudian ni trabajaban en forma remunerada, y sus tasas de desempleo oscilan entre 13% y 24.5% (CEPAL, 2019).

Argentina no es la excepción en esta tendencia regional. Según datos de la Encuesta Nacional de Jóvenes de 2014, solo un 40% de la población juvenil tiene secundaria completa y un 46% trabaja (ambos porcentajes considerando la totalidad de la población encuestada). A ello se suman las fuertes desigualdades de género presentes en los mercados laborales, ya que los varones triplican a las mujeres, pese a la igualdad lograda en otros ámbitos, incluido el educativo donde la presencia femenina se ha incrementado en los últimos años (INDEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2015). En este país, Corrientes se encuentra entre las provincias con más altos niveles de analfabetismo y tasas más bajas de actividad ocupacional (INDEC, 2010).

No obstante, en sectores como el informático se presentan situaciones paradojales, ya que simultáneamente las tasas de desempleo juvenil son elevadas, y las empresas tienen dificultades para encontrar personas con el perfil necesario. La Cámara de la Industria Argentina del Software (CESSI) estima que cada año hay unos 5000 puestos de trabajo en la industria que no se llenan por falta de profesionales (CESSI, Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos –OPSSI-, 2018).

Hasta fines del siglo pasado las investigaciones mostraban que había una relación directa entre educación e inserción laboral, por lo cual se fortaleció la formación a fin de mejorar la empleabilidad. Desde los inicios del siglo XXI, los estudios incorporaron factores estructurales del sector productivo que dieron cuenta de la incidencia de estos en la producción de desigualdades regionales y visibilizaron la necesidad de responsabilidad del Estado y del sector productivo en el acompañamiento a la inserción laboral de los jóvenes. Entonces, el concepto de «protección social integral», orientó las políticas de educación y trabajo en la Argentina fomentando el diálogo social ampliado, el fortalecimiento de la institucionalidad de las prestaciones de formación, la dinamización del rol de las organizaciones de trabajadores, el desarrollo local, los programas de inclusión educativa y laboral (Jacinto, 2016).

En el sistema educativo argentino, la modalidad de educación obligatoria que está orientada a la vinculación con el mundo del trabajo es la de Educación Técnico-Profesional (ETP) que contempla la Educación Secundaria, la Educación Superior No Universitaria y la Formación Profesional. En particular, la ETP superior no universitaria tiene como propósito formar técnicos en áreas ocupacionales específicas, desarrollar procesos de formación que articulen estudio y trabajo, vincular la teoría y la práctica y promover trayectorias de profesionalización. Su expansión se asocia a medidas gubernamentales para mejorar la equidad, brindando una formación para estudiantes de primera generación en la educación superior que no accedían a la universidad por cuestiones de distancia o de diferentes intereses (García y Jacinto, 2010). Sin embargo, al igual de los que sucede en el resto de la región (Sevilla, 2017), se trata de un sector relativamente nuevo, cuyos programas de estudio aún no están posicionados entre los estudiantes ni entre los empleadores.

Con el propósito de potenciar la formación para el trabajo, la Ley N° 26058 sancionada en 2005 propuso la reorganización y promoción del sistema de ETP argentino y, entre otras cuestiones, inició un proceso de homologación de títulos y certificaciones. Asimismo, introdujo las Prácticas Profesionalizantes (PP) como campo formativo obligatorio en distintos formatos, incluyendo pasantías, proyectos productivos, alternancia, y sistemas duales para ser desarrollada en diferentes entornos formativos (laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros) (Instituto Nacional de Educación Tecnológica [INET], 2007).

La introducción de esta innovación en materia curricular llevó a poner la lupa en lo que significa ser profesional en la ETP para atender a la relación teoría-práctica, y propiciar una articulación entre los saberes académicos y los requerimientos del sector productivo. Asimismo, desafiaron a las instituciones de ETP a tener una vinculación más estrecha con el entorno y con actores externos al sistema educativo (Do Pico, 2013). El proceso no ha resultado sencillo, ya que enfrentó dos tipos de racionalidades distintas, la educacional y ocupacional, en cuanto a sus significados, valoraciones, expectativas e intereses diversos (Almandoz, 2010).

Con este marco, este artículo se orienta a identificar los tipos de capacidades que buscan desarrollar las Prácticas Profesionalizantes en la formación de técnicos superiores en Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información de la provincia argentina de Corrientes. Las preguntas que orientan la investigación son: ¿cómo se configuran y desarrollan las PP?, ¿qué características asumen estos espacios?, ¿qué capacidades buscan desarrollar?, ¿cómo se vinculan las instituciones técnicas con los actores del medio

socio-productivo para organizar estos espacios? El material empírico sistematizado en el artículo forma parte de un estudio mayor financiado por el Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FoNIETP) del INET del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Argentina.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

En los últimos años se desarrollaron algunos estudios acerca de las prácticas profesionalizantes en el nivel secundario técnico de la Argentina. Entre ellos, podemos citar los trabajos realizados por Do Pico (2013), Bocchio y Maturo (2017), Ambrosi, Castro, Candia, Vega y Queiruga (2018), Maturo, Fernández, Ganem y Saez (2018), Riquelme (2019). Encontramos dos vinculados al sector informático (Ambrosi, Castro, Candia, Vega y Queiruga, 2018; Belmes y Rodrigo, 2018). También identificamos un antecedente en este sector económico en Formación Profesional (Fernández, 2017). Sin embargo, al momento de decidir estudiar el tema, advertimos un vacío importante de investigaciones en el nivel de educación superior técnica.

Todos los trabajos son de la Argentina, dos se refieren a todo el país (Do Pico, 2013; Riquelme, 2019) y el resto a las provincias de Buenos Aires (Ambrosi, Castro, Candia, Vega y Queiruga, 2018; Belmes y Rodrigo, 2018), Córdoba (Bocchio y Maturo, 2017), Neuquén, Río Negro (Maturo, Fernández, Ganen y Saez, 2018) y Misiones (Fernández, 2017).

Las PP constituyen un tema al que en los últimos años se empezó a dar importancia en el país debido a su reciente implementación. La mayoría de los trabajos realiza una exploración y descripción de los formatos, una caracterización del sector productivo en el lugar de implementación, una evaluación de las ventajas y limitaciones según los agentes responsables de su implementación.

Nosotros intentamos identificar el tipo de capacidades que buscan desarrollar las PP en un sector productivo específico.

2.2. Saberes, competencias, capacidades

De todo el trabajo realizado, en este artículo queremos poner el foco en las capacidades que se intentan desarrollar a través de las PP en la Tecnicatura Superior en Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información de la provincia de Corrientes (Argentina).

Por ello, en primer lugar, discutiremos tres términos que muchas veces se utilizan como sinónimos pero que tienen un trasfondo teórico diferente: saberes, competencias y capacidades.

Una mirada analítica al concepto de saber, remite a tres significados diferentes (Barbier, 1996, citado por Spinosa (2006):

a. Saber: como el sistema de conocimientos, conceptos, teorías sobre la realidad.

b. Saber hacer: como la capacidad de intervenir para transformar la realidad.

c. Saber qué hacer: como la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción.

Una discusión conceptual entre competencias y capacidades amerita su inclusión cuando se habla de saberes que promueve la educación técnico-profesional. En este sentido, esta modalidad históricamente se refirió al término competencias. Pero en los últimos tiempos se incluyó el término capacidades.

El concepto de competencia tiene su origen en una perspectiva economicista de la sociedad y está asociado a los conceptos de preparación y perfeccionamiento de los profesionales (Silva y Mazuera, 2017).

Algunos estudios critican este enfoque en, al menos, tres perspectivas: por una parte, se sostiene que en él la educación se orienta exclusivamente a lo laboral dejando de lado el resto de la formación de la persona; por otra, se afirma que hace énfasis en el saber hacer en desmedro del saber ser; y, por último, se sostiene que solo se trata de un cambio de términos de lo que tradicionalmente hizo la educación (Silva y Mazuera, 2017).

Frente al concepto de competencias surge el de capacidades desde la perspectiva del desarrollo humano como condición necesaria de la justicia social (Nussbaum, 2012).

Algunos autores como Roegiers (2000) sugieren que los enfoques de competencias y capacidades son complementarios. Entienden que una competencia se desarrolla porque las capacidades que la fundamentan se ejercitan gradualmente sobre diferentes situaciones. Y, a la inversa, las capacidades se apoyan sobre las competencias.

La educación técnico-profesional asume un diseño curricular que parte de un perfil profesional. Esto implica el desarrollo de determinadas capacidades básicas, profesionales básicas y específicas para alcanzar ese perfil.

Según el INET, las capacidades son saberes complejos que permiten la articulación de conceptos, enunciados, procedimientos, métodos, valores para desenvolverse en diversos contextos (INET, 2006).

Roegiers (2000) sostiene que las capacidades se caracterizan por su transversalidad, su evolutividad y su transformación. El autor agrega como otra característica la no evaluatividad, cualidad que no es compartida por el INET que elaboró y aprobó un documento de evaluación de capacidades profesionales para escuelas secundarias técnicas (INET, 2015).

Este organismo plantea que las capacidades básicas contribuyen a la formación general de una persona como ciudadano (pensar y comunicarse, aplicar conocimientos, trabajar y estudiar). Las capacidades profesionales básicas derivan de ellas y aluden a cuestiones comunes a cualquier técnico con independencia de la especialidad (interactuar y comunicar, programar y organizar, analizar críticamente, procesar información, resolver problemas, controlar, accionar). Las capacidades profesionales específicas tienen que ver con el perfil de cada uno de los sectores profesionales (Consejo Federal de Educación [CFE], 2015).

Por lo antes planteado, las PP de las instituciones educativas técnicas pueden resultar un espacio facilitador de tales capacidades, destrezas y saberes, necesarios para resolver distintos problemas y desafíos tecnológicos que se presenten en los diferentes espacios laborales (Ambrosi, Castro, Candia, Vega y Queiruga; 2018).

2.3. El sector de informática y telecomunicaciones en las tecnicaturas superiores

La ETP atiende varias calificaciones relativas a diversas especialidades de los distintos sectores productivos. Esta investigación hace foco en las instituciones de ETP de nivel superior no universitario y en la especialidad vinculada con el sector de informática y telecomunicaciones.

Según el INET la definición de dicho sector se torna compleja debido a que por su propia dinámica presenta la necesidad de actualizar frecuentemente las categorías (actividades y saberes) que lo conforman (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010).

La sección de *software* y servicios informáticos (SSI) junto con la de telecomunicaciones conforma el sector Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este sector es estratégico en la economía de cualquier país globalizado por cuanto existe una relación directa entre la incorporación de TIC y la productividad de las empresas.

De acuerdo con estudios internacionales, la cuarta revolución industrial se está desarrollando de la mano de tecnologías disruptivas, como la inteligencia artificial, la robótica, la Internet de las cosas, la Big Data, la impresión 3D

y los sensores inteligentes. Si bien el epicentro de esta revolución está fuera de la región, Argentina se ubica dentro de los quince países que más comercializa los servicios de *software* a nivel mundial, aunque su representatividad en la producción de *hardware* es prácticamente nula.

El sector TIC en el país crecerá por encima del producto bruto interno (PBI) (Argentina, INET, 2010). Indicador de ello es que entre 2007 y 2016

el número de empresas se incrementó en un 37% (-CESSI-, OPSSI-, 2019). Este crecimiento hace que al sector se le otorgue la característica de superavitario, en tanto está experimentando una tendencia creciente de generación de empleo, emplea trabajadores calificados cuya remuneración promedio es mayor a la remuneración promedio de los otros sectores. Por otra parte, el sector tiene una fuerte lógica asociativa (Giménez, 2018).

Frente a la tendencia a la incorporación de *software* industriales a lo largo de todo el proceso productivo, los perfiles más difíciles de conseguir para las empresas son los especialistas en informática/programación y electrónica.

En síntesis se trata de un sector complejo signado por: a) la dinámica que le imprime la frecuente actualización tecnológica; b) la obsolescencia de sus productos administrada por la propia industria; c) lo diverso de las futuras inserciones y trayectorias laborales de los estudiantes, que ponen en tensión la noción de empleo tradicional.

Asumir tal complejidad, invita a explicitar el abanico de posibles inscripciones profesionales que pueden involucrar al empleo formal, pero también, entre otros, los emprendimientos personales, el asociativismo, la actividad científico-tecnológica y la docencia (Belmes y Rodrigo, 2018).

En dicho contexto se inscribe el marco de referencia para el título de Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información correspondiente al Sector Informático (Res. CFE Nº 107/10 – Anexo II), el cual describe el perfil profesional de la siguiente manera:

> el Técnico Superior en Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información estará capacitado para implementar, mantener, actualizar, analizar inconvenientes y resolver problemas derivados de la operación de productos de tecnología de la información que cumplen funciones de sistema operativo, administración de almacenamiento, comunicaciones y redes, seguridad, bases de datos, y otros subsistemas, para garantizar la máxima disponibilidad del ambiente operativo de las aplicaciones informáticas de las organizaciones desarrollando las funciones descriptas en el perfil profesional y cumpliendo con los criterios de realización establecidos para las mismas, para lo cual coordinará o complementará su trabajo con especialistas de la misma organización o externos (CFE, 2010: 3).

Son sus funciones:

- Administrar servidores, software, comunicaciones y demás subsistemas, maximizando el aprovechamiento de los recursos y anticipando posibles problemas.
- Administrar redes de comunicación de datos, asegurando la accesibilidad de los servicios y optimizando los recursos.
- Atender incidentes que afecten a la Infraestructura de TI, diagnosticar las causas que los originan y resolverlos o coordinar su solución.
- Instalar o reemplazar componentes de la Infraestructura de TI o adaptarla a nuevas condiciones de servicios externos.
- Migrar o convertir sistemas, aplicaciones o datos tratando de minimizar riesgos para la seguridad y continuidad del servicio.
- Entender en temas de contingencias y riesgos que puedan afectar a la Infraestructura de TI (CFE, 2010: 4-6).

En cuanto a las capacidades transversales que deben desarrollar los técnicos durante su formación, dicho marco especifica las siguientes: abstracción, razonamiento inferencial, anticipación, control de calidad, trabajo en equipo, comunicación apropiada y actitud de actualización permanente.

Respecto al ámbito ocupacional, este técnico trabaja en centros de procesamiento de datos (empresas u organizaciones públicas o privadas, u organizaciones no gubernamentales) sin que necesariamente deba estar físicamente en los mismos.

3. Metodología

La unidad de análisis focal propuesta fue el trayecto de PP. El trabajo de campo se realizó en mayo de 2019 en tres carreras técnicas de nivel superior, una perteneciente a una institución ubicada en zona rural (El Sombrero), otra en zona semiurbana (San Lorenzo) y la última en una zona urbana (Goya) bajo el supuesto que el territorio incide en múltiples sentidos (tanto en el perfil de los estudiantes como en los tipos de prácticas que se pueden configurar según el mercado de trabajo más próximo).

Fueron entrevistados un (1) miembro del polo IT Corrientes[1], dos (2) técnicas de la Dirección de Educación Superior, dos (2) técnicos de la Dirección

[1] El Polo IT Corrientes se define como una organización asociativa que reúne a empresas del sector de la industria del software y servicios.

de Educación Técnica del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, un rector (1), dos coordinadores de subsedes (2), cuatros (4) docentes de PP, tres (3) tutores externos, 9 (nueve) egresados y cincuenta y nueve (59) estudiantes, se recabaron nueve (9) programas de PP, tres (3) listas de proyectos y 1 (un) Reglamento interno de PP.

En función de las principales categorías se realizó el análisis documental de la normativa nacional, provincial e institucional y de los planes y programas de PP institucionales.

Las entrevistas fueron procesadas con el programa Atlas Ti. Se segmentaron frases como unidades de significado, identificando las categorías emergentes e incluyéndolas, luego, en las categorías principales. Para este artículo se seleccionaron las siguientes categorías en función de los problemas y el objetivo:

- Las capacidades en los documentos oficiales:
  - Normativa
  - Diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales
- Las capacidades en la implementación institucional:
  - Planeamiento
  - Gradualidad
  - Estrategias pedagógicas
- Las capacidades y las vinculaciones con el sector productivo

4. Resultados y discusión

Para indagar acerca de las capacidades que buscan desarrollar las PP primero analizamos los planes de estudio. Estos están homologados a nivel nacional, se aprueban por el Consejo Federal de Educación y las jurisdicciones los implementan. Pero como bien dice uno de los profesores, los planes de estudio constituyen solo la base, ya que los docentes deben realizar una adaptación curricular para su implementación.

Respecto a las PP, la normativa nacional establece diversos formatos posibles sin aclarar definiciones o regulaciones para cada uno. Los técnicos de la Dirección de Educación Técnica de la provincia manifiestan que las PP deben organizarse en función del perfil profesional y que todos los estudiantes deben desarrollar las mismas capacidades en función de ese perfil.

> El proyecto de PP es referencial del perfil profesional. El perfil profesional te indica funciones, sub-funciones, actividades y habilitaciones profesionales.

> Si la institución externa no está en condiciones de darle al estudiante la capacidad que necesita, que me está indicando el perfil, entonces no es lugar para él. Primero vos empresa o vos oferente me tenés que dar una disponibilidad de la persona que va a tutorear a esos pibes porque además tiene que elaborar el plan de actividades en conjunto con el profesor de prácticas y los dos tenemos que hacer el seguimiento de esa evaluación… (Técnico de la Dirección de ET).

A nivel jurisdiccional, el espacio de PP en el nivel superior carece de una orientación común para todos los establecimientos. Esto produce que algunas instituciones tomen como modelo la normativa que regula estas mismas prácticas para la formación docente, lo que puede ser entendido como un punto de partida, pero carece de cuestiones específicas que equipos técnicos de ambas Direcciones, así como coordinadores de carreras y profesores de PP entienden son necesarias de contemplar.

En tal sentido, un profesor de PP comenta que la formación docente pone el foco en la Didáctica, específicamente en la enseñanza de contenidos conceptuales, mientras que ellos tienen que enseñar sobre todo contenidos procedimentales.

> Acá en Corrientes todos los terciarios dependen de una dirección que tiene una fuerte impronta de Institutos Superiores de Formación Docente; entonces están muy volcados a la didáctica, a la pedagogía, a la propedéutica, y la técnica pasa a ser algo como discursivo, es decir, a ver dame un libro de redes, memorizo el cable y el color y después empiezo a dar clases magistrales de cómo conectar un cable categoría seis. No es así para mí… La teoría siempre bella y perfecta, la práctica es miserable, mezquina y difícil… Porque no olviden que tenemos que formar técnicos, algo muy pragmático. La técnica proviene del griego tecné que se podría traducir como el que hace (Profesor PP del IS1).

En cierto punto la separación en teoría y práctica creemos que es discutible porque el espacio de PP, justamente, apunta a ponerlas en dialogo. Castro, Carnoy, Wolf (2000) y Spinosa (2006) sostienen que una buena educación debería combinar teoría y práctica en tanto la práctica da significado a la teoría, la concreta y permite una mayor comprensión de los conceptos. En otras palabras, las PP podría pensarse como un dispositivo de formación –siguiendo la idea de Ferry (1990)- que contribuye a superar la clásica disociación teoría-practica.

En las instituciones se observa una gradualidad en la implementación de las PP. Se inician con el desarrollo de contenidos teóricos, observaciones y entrevistas en el contexto, simulaciones dentro de la propia institución y, finalmente, prácticas en instituciones externas.

Respecto al formato, se visualizan programas para cada nivel y proyectos individuales generados por y/o para cada estudiante que atienden a las demandas y/o problemas planteados por la comunidad. Estos proyectos se realizan en función del contexto más que con el desarrollo de las capacidades esperadas según el diseño curricular.

Así, las características del ámbito productivo y del mercado de trabajo, propias de las áreas en que se encuentran los institutos influyen en las posibilidades y decisiones acerca de las prácticas que podrán realizar los estudiantes en su tránsito hacia el mundo del trabajo. La localización de los mismos puede resultar facilitadora o suponer dificultades en el desarrollo y definición de los ámbitos y los tipos de prácticas de estudio y trabajo.

En general, a partir de las entrevistas realizadas a los profesores, observamos que se orientan a enseñar en función del contexto en el que suponen trabajarán sus estudiantes. Desde su perspectiva, se trata de un contexto muy limitado, con escasas posibilidades laborales y de desarrollo.

> Nosotros estamos en un pueblito rural a veinticinco kilómetros de Corrientes, donde va a ser muy difícil que los estudiantes vayan a hacer tareas de alta complejidad. Lo más probable es que el que tenga suerte termine instalando redes y que la mayoría termine arreglando computadoras de la gente del barrio, o el más osado que se vaya a Corrientes y enganche un laburo que tenga más relevancia. Entonces, primer punto, apliquemos la informática, la infraestructura informática, al agro o a las pequeñas ciudades del interior. Es decir, «muchachos, ustedes van a tener que diseñar un sistema arduino en el cual van a tener que armar el hardware, o sea conectar los sensores, los cables, soldar cosas, van a tener que programarlo y van a tener que tener ciertas premisas: contenido social, contenido productivo, por supuesto el contenido educativo y el económico». Es decir, que esté vinculado con la realidad. No me programes un robot que va a seguir una línea en el piso, porque eso está bárbaro en Corrientes. Acá no. Acá vos necesitas una estación meteorológica que pueda publicar los datos en tiempo real a través del wifi del pueblo, por ej., o un sistema de alarmas, o un sistema que de alguna manera maneje el alumbrado público en base a ciertas consecuencias energéticas, o algo que te permita -como fueron los casos que se hicieron- manejar las condiciones del bienestar de aves en un galpón, por ejemplo gallinas, o riego automatizado para pequeños productores, o medianos, o paseos públicos (Profesor de PP, IS1).

> ¿Qué nos vamos a ir a hacer las prácticas a las empresas, si acá no hay empresas por ningún lado? (Profesor de PP, IS2).

Con este espíritu de vinculación con el contexto se hicieron seis (6) proyectos en la IS1 que se fueron complejizando durante los tres años: Riego automatizado para espacios públicos y huertas, Alumbrado público LED con

respaldo por corte de energía, Control de bienestar avícola en producción, Meteorología tiempo real comunitaria, Sistema de identificación para escuelas o edificios públicos, Sistema de seguridad de hogares.

Para llevarlos a cabo, la mayor parte del trabajo fue realizado dentro de la institución. Al contexto solo fueron a observar.

Una cuestión para poner en debate es si las PP deben desarrollarse en los contextos específicos del mundo del trabajo o no necesariamente tiene que ser así. Si bien el «espacio» de un taller (en la institución educativa) puede ser similar al de una empresa, el «contexto» organizacional, las prácticas y producciones de sentido son diferentes. Esto último también es parte constituyente del dispositivo de formación PP donde un componente clave es la idea de una cognición/aprendizaje situado en un contexto.

El profesor de PP del IS1, salvaba esta cuestión insistiendo que su práctica se organizaba según un modelo de ABP (aprendizaje basado en proyectos). Es decir, si el estudiante alcanzaba a desarrollar capacidades acordes a este modelo de aprendizaje, después lo aplicaría a cualquier contexto laboral con problemas genuinos.

> En el tercer año tuvieron que armar todo el sistema, cuatro máquinas DELL[2] viejas que quedaron del secundario, las tuvieron que reacondicionar y hacer todo un sistema que tuviese un portal local por wifi, conectándose a base de datos, wiki, distintas aplicaciones, ensamblar todo y que funcionara perfecto. Hasta los cables tuvieron que armar (Profesor de PP del IS1).

> Hay cosas que se hicieron acá dentro, allá por ejemplo está la sala de informática, esa sala estaba por ejemplo en el piso de arriba, lo que hizo Infraestructura fue mudar la sala de informática, se armaron esos salones y los alumnos tuvieron que hacer trabajos allí adentro, o sea hacer todo el cableado desde cero, desde abajo. Previamente tuvieron que analizar todo lo que necesitaban, requerimiento, todo, se hizo todo el cableado y se trajo todas las computadoras. Ahora tenemos un sistema nuevo que se llama Sima que se está implementando para las inscripciones, exámenes y demás, que ya está para inscripción, pero tenemos que hacer el cableado para la parte de secretaría, la parte de bedelía. Ya compramos las cosas, así que estamos esperando el día más o menos que no sea muy feo para que vengan todos los alumnos para hacer todo el cableado (Profesor de PP del IS3).

También puede ocurrir lo contrario, que las prácticas se realicen fuera de la institución, pero los saberes y las capacidades desarrolladas no tengan relación directa con las pretendidas según el diseño curricular nacional.

---

[2] Dell es una compañía multinacional orientada al desarrollo, la venta y el soporte de equipamiento tecnológico.

> Las chicas hacen la parte de invitaciones. Después, ese día, se van a encargar de la asistencia, de manejar las maquinas, de los invitados. Los muchachos me van a ayudar a armar la pantalla, el cañón, acomodarse en las sillas. La parte logística. Después otros alumnos -que están más empapados-, que pueden hablar, van a preparar el tema. Bueno "¿Qué tema podemos preparar?» «Y esto profe, esto les gusta a los chicos de acá» (Profesor de PP del IS2).

En el programa de PP del IS2, encontramos otros contenidos y capacidades que se trabajan y están orientadas a capacidades profesionales docentes:

> Hacia la formación de un docente exitoso.
> El ámbito de la didáctica.
> Estrategias didácticas en las nuevas tendencias educativas.
> La observación del docente en el Aula.
> Planificación, Ejecución de la microclase (Programa de PP2 del IS2).

Mientras el profesor de PP del IS1 puso el énfasis en el ABP, el profesor de PP del IS2 destacó el desarrollo de las habilidades sociales de sus estudiantes y la difusión/transferencia de conocimientos a la comunidad (próximo a una lógica tomada de la formación docente). En este sentido, ambos docentes tienen como cierta «idea rectora» que orienta sus respectivas PP.

Hay otras capacidades, que intentan desarrollar los docentes, vinculadas con el mundo laboral como, por ejemplo, el trabajo en equipo, la comunicación, el cumplimiento de horarios, la asistencia y el respeto a la autoridad, todos estos podemos incluir en el conjunto de capacidades básicas y capacidades profesionales básicas. Estos saberes sociolaborales son muy significativos para los estudiantes.

Una capacidad básica que aparece como una preocupación común de los docentes de las tres instituciones es el desarrollo de la comunicación. Algunos aducen que las dificultades de expresión son propias de quienes eligen esta carrera, otros atribuyen las mismas a la población rural o a la población juvenil. Datos similares fueron encontrados en una investigación sobre PP en escuelas secundarias técnicas de la provincia de Buenos Aires, donde observaron que, en el transcurso de sus prácticas, los alumnos tuvieron muchos problemas de comunicación, sobre todo a la hora de trabajar con personas de organizaciones externas a sus escuelas (Ambrosi, Castro, Candia, Vega y Queiruga; 2018).

> Como el alumno de informática es siempre medio cerrado, medio que no habla en general tratamos de, como decía una colega, "generar la incógnita, generar el problema", los nuevos roles educativos, que el alumno participe, que el alumno investigue, presentarle oportunidades y que no sea el docente un mero transmisor de la información nada más. Yo por lo menos hago eso, que el alumno investigue, tarea, tarea y hacemos estos proyectos (Profesor de PP del IS3).

Siguiendo a Ferry (1990), el desarrollo de las capacidades o saberes es un trabajo de construcción complejo y mediado por dispositivos y relaciones sociales. En este sentido, desde lo plasmado en los documentos y desde la posición de los técnicos, parecería sostenerse un modelo «centrado en las adquisiciones», esto es que todos los estudiantes adquieran determinados saberes, técnicas, actitudes y comportamientos acordes al modelo establecido por normativa. Según esta lógica, la formación debería organizarse en función de los resultados observables y evaluables.

Sin embargo, los docentes implementan un modelo «centrado en el proceso». Si bien interesa desarrollar y consolidar aquellas capacidades, lo que se pone en primer plano es producir una experiencia (social, cognitiva, individual, colectiva) en el sujeto, con sus descubrimientos, aciertos y dificultades, y que tengan algún impacto en términos de la formación. Lo central pasa a ser el proceso y, siguiendo a Ferry (1990), el saber hacer adquirido en el mismo y que se utilizará luego en otras situaciones.

En síntesis, las instituciones objeto de esta investigación logran acomodar las PP a los requerimientos de la política nacional, a las condiciones de trabajo del contexto y al para qué de sus espacios curriculares. Al decir de Bocchio y Maturo (2017), este dispositivo se modela en función de los requerimientos de los Ministerios nacional y provincial y también de las empresas.

5. Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo fue identificar los tipos de capacidades que buscan desarrollar las PP en la formación de técnicos superiores en Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información en Corrientes.

Los planes de estudios están homologados a nivel nacional, pero constituyen solo la base, ya que los docentes deben realizar una adaptación curricular para su implementación.

A nivel jurisdiccional, el espacio de PP en el nivel superior, carece de una orientación común para todos los establecimientos. Esto produce que algunas instituciones tomen como modelo la normativa que regula estas mismas prácticas para la formación docente. Así, se observa una gradualidad en la implementación análoga a la propuesta para la formación docente. Las PP se inician con el desarrollo de contenidos teóricos, observaciones y entrevistas en el contexto, simulaciones dentro de la propia institución y, finalmente, prácticas en instituciones externas.

Respecto al formato, se observan programas para cada nivel y proyectos individuales generados por y/o para cada estudiante que atienden a las demandas y/o

problemas planteados por la comunidad. Estos proyectos no tienen que ver con el desarrollo de todas las capacidades esperadas según el diseño curricular, sino que se realizan en función del contexto (muy limitado, con escasas posibilidades laborales y de desarrollo).

Los estudiantes valoran el desarrollo de capacidades profesionales básicas como el trabajo en equipo, la comunicación, el cumplimiento de horarios, la asistencia y el respeto a la autoridad. En una de las instituciones se advierte, además, el desarrollo de capacidades docentes, no vinculadas con el perfil profesional pero que también son valoradas positivamente por los estudiantes.

En definitiva, las PP admiten múltiples formatos. Ante importantes vacíos legales, el campo está poco definido y a los docentes les genera mucha incertidumbre. Al mismo tiempo, estamos ante un campo abierto de oportunidades.

Se considera necesaria la realización de mesas de trabajo para discutir la especificidad de las PP en el nivel superior y las diferencias que las caracterizan respecto a las que se realizan en la formación docente.

También sería interesante contar con una recopilación y socialización de casos de buenas prácticas de PP, generados y acordados por las autoridades institucionales y los docentes a cargo de tales espacios; así como avanzar en la realización de mesas de trabajo con representantes del sector productivo. Los empresarios de la jurisdicción están empezando a mantener vinculaciones con las universidades. Este es un camino abierto para que puedan incorporarse las ofertas educativas del sector del resto del sistema educativo.

En un campo tan dinámico y con perspectiva internacional, es poco probable que solamente se tenga que formar para el presente y para el contexto próximo. Sería importante una sinergia entre ambos sectores que oriente la formación en prospectiva. En este sentido, se podría como primera instancia revisar la implementación de los planes de estudio, analizar cómo traducir un puesto de trabajo en un puesto formativo, realizar una bolsa de trabajo de egresados (dado que es un sector con demanda insatisfecha) y orientar las vocaciones para seguir estudiando.

Una cuestión no menor es la falta de formación docente en el nivel superior técnico. En la jurisdicción la oferta se limita a la formación docente de técnicos que trabajan en el nivel secundario y en los centros de formación profesional. El nivel superior tiene su especificidad y una formación docente le daría un plus a la formación en la especialidad que la mayoría de los técnicos ya tiene, lo que le permitiría traducir con sentido crítico las propuestas a nivel nacional y jurisdiccional para la propia institución, y diferenciarse de las estrategias implementadas para formar docentes de otros niveles del sistema educativo con cuyas ofertas conviven en las instituciones.

Referencias bibliográficas

Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. En M. R. Almandoz (et.al.). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IIPE (Instituto Internacional de Políticas Educativas) – Unesco (Organización de las Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Ambrosi, V., Castro, N., Candia, D., Vega, E. y Queiruga, C. (2018). Experiencia de articulación entre el Programa E-Basura de la UNLP y las escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires mediante prácticas profesionalizantes. En *XIII Congreso Nacional Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (Posadas, 2018)*. Conferencia llevada a cabo en Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68904

INDEC (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. 2010. Buenos Aires. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135

INDEC (2015). *Encuesta Nacional de Jóvenes. 2014. Principales Resultados*. Buenos Aires. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/resultados_enj_2014.pdf

Consejo Federal de Educación [CFE]. (2010). *Marco de referencia correspondiente a la especialidad de «Soporte de infraestructura de tecnología de la información» de nivel superior*. *Resolución Nº 107. Anexo II.* Buenos Aires. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/107-10.pdf

Consejo Federal de Educación [CFE]. (2015). *Capacidades a desarrollar en la Educación Técnica. Resolución 266. Anexo II*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_266-15.pdf

Belmes, A. (coord.), Rodrigo, I. (2018). *Hacia un modelo pedagógico de las Prácticas Profesionalizantes en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Reflexiones y aportes a partir de las experiencias de las escuelas con especialidad en Computación.* Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2018_hacia_un_modelo_pedagogico_de_las_practicas_profesionalizantes.pdf

Bocchio, C. y Maturo, Y, (2017) Lógica de acción en el espacio de formación en ambiente de trabajo: prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba- Argentina. *Revista Horizontes Sociológicos, 9*(5), 10-27.

Cámara de la Industria Argentina del Software [CESSI] y Red de Entidades, Polos y Clústeres [REPC] (2018) *Plan Estratégico Federal de la Industria Argentina del Software 2018-2030.* Recuperado de http://www.cessi.org.ar/documentacion/Plan%20Estrat%C3%A9gico%20Federal%20Red%20SSI%20-%20Mayo%202018.pdf

Castro, C. de M., Carnoy, M. y Wolff, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.

Cepal (2019). *Juventud e inclusión social. Observatorio de Juventud para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de https://dds.cepal.org/juvelac/

Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Asociación Empresaria Argentina.

Fernández, V. L. (2017). Debilidades y fortalezas curriculares entre educación y trabajo en la formación de Reparador de PC y el Operador informático para la Administración y Gestión (cohorte 2008-2011). Instituto Tecnológico N° 2 de Posadas. *Experiencias. La Revista del Profesorado en Ciencias Económicas*, 44-47. Recuperado de http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias/article/view/67/52

Ferry, G. (1990). *Pedagogía de la Formación*. México: Paidós.

García, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *1*(1), 58-75. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a5.pdf

Giménez, M. (2018). *Construyendo tramas estratégicas: vinculación entre el sector informática y la educación técnica secundaria el Gran Resistencia (Chaco)*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales. FLACSO. Argentina.

INET (2007) *Documento de Prácticas Profesionalizantes. Versión 2.* Recuperado de http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La Prácticas Profesionalizantes - Versión 2.0.pdf

INET. (2010) *Caracterización y análisis del sector tecnologías de la información.* Recuperado de http://catalogo.inet.edu.ar/files/pdfs/info_sectorial/informatica-informe-sectorial.pdf

INET. (2015). *Evaluación de capacidades profesionales en la ETP de nivel secundario*. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Evaluacion-de-Capacidades-Profesionales.pdf

INET. (2016). *Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina.* Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf

Jacinto, C. (comp.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones.* Buenos Aires:

Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Recuperado de https://static.ides.org.ar/archivo/www/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf

Ley Nº 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. INET, Buenos Aires, 8 de septiembre de 2005. Recuperada de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf

Maturo, Y., Fernández, N., Ganem, M. y Saez, D. (2018). Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro. *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural.* Buenos Aires.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la República [OPSSI]. Cámara de la Industria Argentina del Software [CESSI] (2019). *Reporte anual sobre el Sector de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina. 2018*. Recuperado de http://www.cessi.org.ar/opssi-reportes-949/index.html

ONU (2018). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. 2018.* Nueva York: ONU.

Riquelme, G. (2019). Relevamiento de Prácticas Profesionalizantes en Escuelas Secundarias Técnicas. En Riquelme, G. (Dir.). *La ETP investiga. Resultados de investigaciones INET 2017*. Buenos Aires, INET. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa,* (10), 103-119. Recuperado de http://hdl.handle.net/10347/5166

Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe

Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e17, 1-10. http://doi.10.24320/die.2019.21.e17.1981

Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible. *Anales de la Educación Común*. 2(4),164-173. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparadescargar/19.spinosa.pdf

Relación entre el estilo de liderazgo del director escolar y la motivación de los maestros y maestras de la generación *millennials*

MELISSA HERNÁNDEZ COLÓN*
A plus Educational and Consulting Solutions – Puerto Rico

Recibido el 30-03-20; evaluado el 08-01-21;
aceptado el 28-01-21

Resumen
El propósito de esta investigación cuantitativa correlacional fue determinar cómo se relaciona el estilo de liderazgo del director escolar con la motivación laboral de los empleados de la generación *millennials.* El marco teórico que fundamentó el problema de investigación fue la teoría existencialista humanista de Ortega. La muestra la conformaron 176 participantes de la región de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Para recopilar los datos, se utilizó el instrumento de motivación extrínseca e intrínseca, y el Análisis del comportamiento del líder II (LBAII, por sus siglas en inglés). De los datos, se estableció un perfil de los participantes del estudio. El resultado principal arrojó que existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo del director con la motivación de los maestros y maestras de la generación *millennials*.

Palabras claves: estilo de liderazgo del director escolar, motivación laboral, generación *millennials*

* Con licenciatura en Pedagogía, maestría en Administración y Supervisión Escolar y doctorado en Gerencia y Liderazgo Educativo por la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce. Ha ejercido como maestra y directora escolar en el Departamento de Educación de Puerto Rico. Actualmente se desempeña como ejecutiva de cuentas y consultora educativa de la compañía A plus Educational and Consulting Solutions. Correo electrónico: melissahernandez2@pucpr.edu. https://orcid.org/0000-0001-6782-2787

The relationship between the leadership style of the director and the motivation of millennial generation teachers

Abstract
The purpose of this quantitative correlational research was to determine how the leadership style of the school principal relates to the work motivation of Millennials Generation employees. The theoretical framework that founded the research problem was the existentialist humanist theory of Ortega. The sample was made up of 176 participants from the Ponce region of the Puerto Rico Department of Education. To collect the data, the extrinsic and intrinsic motivation instrument, and the Leader Behavior Analysis II (LBAII) were used. From the data, a profile of the study participants was established. The main result showed that there is a significant relationship between the leadership style of the director and the motivation of the Millennials generation teachers.

Keywords: principal leadership style, work motivation, millennials generation

Relação entre o estilo de liderança do diretor da escola e a motivação dos funcionários da geração milenar

Resumo
O objetivo desta pesquisa correlacional quantitativa foi determinar como o estilo de liderança do diretor da escola se relaciona com a motivação para o trabalho dos funcionários da Geração Millennials. O referencial teórico que fundou o problema de pesquisa foi a teoria humanista existencialista de Ortega y Gasset. A amostra foi composta por 176 participantes da região de Ponce, no Departamento de Educação de Porto Rico. Para a coleta dos dados, foram utilizados o instrumento de motivação extrínseca e intrínseca e o Análise do comportamento líder II (LBAII). A partir dos dados, foi estabelecido um perfil dos participantes do estudo. O principal resultado mostrou que existe uma relação significativa entre o estilo de liderança do diretor e a motivação dos funcionários da geração *millennials*.

Palavras-chave: estilo de liderança do diretor da escola, motivação para o trabalho, geração do milênio

1. Introducción

Es la primera vez en la historia en las organizaciones que se han desarrollado cuatro generaciones en la fuerza laboral (Lowe, Levitt y Wilson, 2008). Estas son: la generación tradicional (nacidos antes de 1945), los *baby boomers* (1945-1964), la generación X (1965-1980) y, finalmente, la generación *millennials*, que son los nacidos luego del 1980. Esta situación implica que el líder o gerente de la institución debe poseer las estrategias para trabajar con

todas las generaciones, aunque esto represente diferentes características, visiones del trabajo y la espera de recompensas por el trabajo realizado.

La sociología se ha dedicado al estudio de las generaciones y, a partir del siglo XX, han identificado cuatro, que son la generación tradicional, los *baby boomers*, la generación X y la generación *millennials*. Los investigadores han variado en los intervalos de años de nacimiento, por lo que no hay unanimidad, por tanto, en las diversas investigaciones que se han realizado y que aquí se presentarán se puede apreciar la incongruencia en las fechas (Naim y Lenka, 2018). Es por esta razón que, además de las fechas de nacimientos, se aprecia también cómo se utilizan hechos históricos o trascendentales para ubicar a las personas dentro de una generación.

El problema que presenta esta investigación es acerca de las diferencias generacionales que comparten el ambiente de trabajo y el estilo de liderazgo que posee el director escolar y su relación con la motivación de los empleados *millennials*. Esto llevó a delinear como propósito determinar cómo se relaciona el estilo de liderazgo del director escolar con la motivación laboral de los empleados de la generación *millennials* En una encuesta realizada por Virtuali, explicado por Agüero (2015), casi la mitad de los 412 *millennials* encuestados (47%) dijeron que se ven motivados a ser líderes porque quieren empoderar a otros, mientras que, solo el 10% se preocupó por el legado y el 5% manifestó que asumiría un puesto de liderazgo por el dinero.

Los miembros de la generación *millennials* especularon que las habilidades blandas (*soft skills*) los ubicarán en el camino rápido hacia los puestos de liderazgo. Los participantes de la encuesta indicaron que las destrezas y competencias más importantes son la comunicación (58%) y las relaciones interpersonales (55%) y sienten que ya dominan en ambas áreas. También, poseen menos confianza en su conocimiento de la industria (43%) y su experiencia técnica (41%) (Agüero, 2015). Más del 50% prefirió no tener empleo a permanecer en un trabajo que odien. Aunque parezca que son tan egocéntricos, en realidad ocho de cada diez participantes de la encuesta indicaron que necesitan retroalimentación de sus supervisores, ya que piensan que es la única forma de saber cómo están haciendo sus labores, diferenciándose de las generaciones pasadas, que prefieren lograr sus objetivos de manera solitaria.

El interés para realizar esta investigación radicó en el conflicto generacional que se presenta en las escuelas, cuando el director escolar encuentra obstáculos en su rol de ser facilitador de los procesos y que, por tal razón, no cuenta con las estrategias necesarias para motivar a los empleados de la generación *millennials*.

La generación *millennials* demanda diferentes necesidades de los profesionales de otras edades (Broido, 2004). De acuerdo con Stanford (2017),

«cada vez más, los *millennials* son el centro de atención para las empresas y, en solo 10 años, esta generación representará el 75% de la fuerza laboral de Estados Unidos» (p.1). Los *millennials* requieren de estrategias diferentes a las utilizadas hasta ahora con otras generaciones. La motivación de los trabajadores en el mundo laboral adquiere importancia a partir del siglo XX. De ahí en adelante, se empiezan a integrar disciplinas para trabajar el comportamiento en las organizaciones (Ramírez, Abreu y Badii, 2008).

El éxito de toda organización depende de la unidad de sus maestros y maestras para prosperar a través de su esfuerzo, compromiso, su práctica y persistencia; por lo tanto, la motivación es un tema importante, ya que la competencia del líder incluye la capacidad de motivar a los empleados (Lussier y Achua, 2016). La calidad de la relación de un directivo con un empleado es el elemento más poderoso de motivación para este último. Ello crea una actitud profesional, positiva y respetuosa, y los empleados son más propensos a adoptar un enfoque similar con sus compañeros y disfrutar del trabajo. Está claro que los estilos de gestión y liderazgo que adopta una empresa tendrán un efecto determinante en el nivel de motivación, la moral y la satisfacción laboral de los empleados (Naile y Selecho, 2014).

Es crucial que los maestros conozcan el poder de la motivación, reconozcan su estilo de aprendizaje en el trabajo y que encuentren formas significativas de involucrarse en el liderazgo escolar. Los maestros y maestras de la generación *millennials* tienen un enorme potencial para hacer una diferencia en la vida de los estudiantes (Williamson y Meyer-Looze, 2010).

Esta investigación contribuye con datos e información para sentar las bases en las organizaciones que les facilite conocer lo particular de la generación *millennials* y laborar en la concienciación y la capacitación de los que forman parte de dicha institución educativa. Además, esta investigación ayuda a determinar lo que mejor motiva a los empleados en consideración con las culturas imperantes en la organización. Por último, los resultados de esta investigación serán significativos para las instituciones educativas y para el Departamento de Educación de Puerto Rico, puesto que les permitirá conocer si la motivación laboral es la adecuada para el logro de sus objetivos.

2. Marco teórico

El marco teórico que sirvió como base del problema de investigación es la teoría existencialista humanista de Ortega (1983). Esta, como un estudio interdisciplinario, se refiere a los campos de la historia, la sociología, la psicología, la economía, la antropología, la biología y muchas otras disciplinas.

Para identificar los estilos de liderazgo, se utilizaron los enfoques teóricos del liderazgo transformativo-transaccional de Bass y Avolio (1994), el estilo de liderazgo permisivo (Laissez-faire) de Lewin, Lippit y White (1939) y la teoría de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1977). Igualmente, se utilizó la Teoría de liderazgo colaborativo de Archer y Cameron (2013).

La teoría existencialista humanista de las generaciones, según Ortega (1983), revela que toda persona lleva consigo un afán de ser y cada generación va actualizándose a partir de la anterior. Ortega explica que el ser humano vive instalado en un mundo que lo posiciona para responder a las circunstancias, los problemas y los peligros y que estos los resolverá según sea la seguridad, las inquietudes y las creencias que existan en cada tiempo; todo esto porque el ser humano nace ya instalado dentro de una estructura con la que tiene que convivir, le guste o no. Ortega añade que la estructura de los humanos no es estática; por lo tanto, va modificándose e incorporando nuevos matices para que la historia siga su curso. Esto trae consigo que cambie la historia y se modifique el mundo.

Ortega (1983) indica que el ser humano es el mismo o casi el mismo, lo que se modifican son las circunstancias y las condiciones que hacen que las comunidades se transformen. Asimismo, expresa que cada vida está inmersa en una misma circunstancia de una vida colectiva. Añade que el ser humano, hasta los veinticinco años, solo aprende y recibe noticias de su entorno a través de los maestros, los libros y las conversaciones, conociendo, a través de estos, el mundo vigente. Luego de esta edad, el ser humano se lanza a vivir por su propia cuenta, tomando en cuenta sus dudas, sus problemas y los retos que le toca enfrentar. Asimismo, Ortega (1983) menciona que los seres humanos, aunque son todos contemporáneos dentro de una misma generación, contribuyen a formar al mundo de una estructura diferente.

Para identificar los estilos de liderazgo, se utilizaron los enfoques teóricos del liderazgo transformativo-transaccional de Bass y Avolio (1994), el estilo de liderazgo permisivo (*laissez-faire)* de Lewin, Lippit y White (1939) y la teoría de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1977), a la que originalmente se le llama Teoría del ciclo de vida. Esta última se utilizó también como referencia en esta investigación, ya que expone que los gerentes deben manipular diversos estilos de liderazgo de acuerdo con la situación que se presente. También se usó como referencia la teoría de liderazgo colaborativo de Archer y Cameron (2008), quienes la definen como el liderazgo que se aplica considerando los límites y barreras funcionales en las organizaciones. Este es precisamente uno de los puntos que se pretende investigar: si los directores escolares tienen un estilo de liderazgo que pueda cubrir las necesidades

de la generación *millennials*. Para presentar esta generación, se utilizó la teoría generacional de Strauss y Howe (1991).

Bass (1985) describe el liderazgo transformativo-transaccional a partir de los efectos que produce el líder sobre sus seguidores. En virtud de estas propiedades, al liderazgo transformativo-transaccional se le suele considerar más amplio y efectivo que el de tipo transaccional (Lupano y Castro, 2005). Muchos estudios empíricos han demostrado que el liderazgo carismático es el componente más influyente entre las dimensiones del liderazgo transformacional (Avolio, Bass y Jung, 1996; Bass y Avolio, 1994). El componente del carisma, generalmente, tiene la correlación más fuerte que cualquier otra dimensión con calificaciones subordinadas de la efectividad del liderazgo y su propia satisfacción (Avolio y Yammarino, 1990). La definición de liderazgo permisivo, acorde con Badford y Lippitt (2005), es aquel en que el líder muestra poca preocupación, tanto por el grupo, como por la tarea. Bass (citado por Vega y Zavala, 2004), lo describe como el estilo menos satisfactorio y efectivo.

Lewin, Lippitt y White (1939) realizaron estudios experimentales en los que se establecieron diferencias entre el estilo de liderazgo autoritario versus el democrático. El autoritario dicta lo que se tiene que hacer y no se preocupa por el desarrollo del grupo, mientras que el democrático (permisivo) toma en cuenta al grupo y sus necesidades. Manifiestan, como resultado de uno de sus estudios experimentales, que el estilo de vida y pensamiento motivado por el líder domina las relaciones entre el grupo y con el líder.

La teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1977), desafió el saber convencional de que había un estilo de liderazgo que fuera mejor que otro (Torres, 2010). Los autores de esta teoría asumieron la postura de que el estilo de liderazgo más efectivo depende de la situación (Torres, 2010). El método del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1977) sostiene que los gerentes deben utilizar diversos estilos de liderazgo de acuerdo con la situación existente (Del Valle, 2010). Sobre el liderazgo colaborativo de Archer y Cameron (2013), expusieron que es un liderazgo que promueve la innovación en la organización, pero, también, los saberes cívicos a través de la formación de equipos con los actores gubernamentales y no gubernamentales. Por otra parte, Rubin (2009) definió el liderazgo colaborativo como una «relación útil en el que todas las partes eligen estratégicamente cooperar para lograr un resultado compartido» (p.115.). La siguiente figura presenta las teorías que se utilizaron para realizar esta investigación.

Figura 1. Marco teórico de la investigación

Estilos de liderazgo	Motivación	Generación Millennials
• Transformativo (Bass y Avolio, 1994) • Colaborativo (Archer y Cameron, 2013) • Permisivo (Lewin, Lippit y White, 1939) • Situacional (Hersey y Blanchard, 1977)	• Teoría Bifactoria (Frederick Herzberg, 1968)	• Strauss y Howe (1991)

Fuente: Elaboración propia a partir de Bass y Avolio, (1994), Archer y Cameron, (2013), Lewin, Lippit y White, (1939), Hersey y Blanchard, (1977), Herzberg, (1968) y Strauss y Howe (1991).

3. Metodología

3.1. Diseño del estudio

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional. Para Creswell y Creswell (2017), en los diseños correlacionales se analiza la relación entre variables para entender la incidencia entre las mismas. Este tipo de diseño fue necesario para analizar la relación entre el estilo de liderazgo del director escolar y la motivación de los maestros de la generación *millennials* en un contexto investigativo por primera vez.

3.2. Población y muestra

Como parte de la población se utilizaron directores, maestros y maestras de todos los niveles de las escuelas públicas de la Región Educativa de Ponce. La selección del tamaño de la muestra se determinó al tomar en cuenta la cantidad de maestros, maestras y directores de la región educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. La muestra se escogió de manera no probabilística y por conveniencia. Según Hernández y Mendoza (2018), las muestras no probabilísticas suponen un procedimiento de selección informal y se utilizan en muchas investigaciones. La Tabla 2 ilustra la población de directores, maestros y maestras de todos los niveles en las escuelas públicas de la Región Educativa de Ponce, Puerto Rico, que fueron parte de la investigación.

Tabla 1. Población de directores, maestros y maestras de todos los niveles en las escuelas públicas de la Región Educativa de Ponce, Puerto Rico

	Cantidad de directores en la región de Ponce	Número de maestros y maestras	Total
Ponce	171	1,350	1,521

Fuente: Departamento de Educación de Puerto Rico, Oficina de Planificación (2019).

Para establecer el tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula otorgada por Krejcie y Morgan (1970), bajo la aplicación de *survey monkey*. A base de esta fórmula, se seleccionaron 176 participantes entre directores, maestros y maestras de todos los niveles de la región de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico, de los cuales 54 fueron directores, y 122 fueron maestros y maestras. Esta muestra representativa tuvo un nivel de confianza de un 90% y un margen de error de 5%. Los maestros y maestras que fueron parte de la muestra eran nacidos luego del 1980 (*millenials).* En cuanto a los 54 directores, hubo participación de los *Baby Boomers* (*f*= 4, 7%), la Generación X (*f* = 36, 67%) y de la generación *millennials* (*f*= 14, 26%).

3.3. Instrumento para recopilar la información

Para la construcción del instrumento *Relación entre el estilo de liderazgo del director y la motivación de los maestros y maestras de la generación millennials,* se tomó como base el del doctor Rubén Rivera Rodríguez, publicado en 2011, con su instrumento de motivación extrínseca e intrínseca aplicado a empleados públicos. Asimismo, a los autores Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Drea, con su instrumento de Análisis del comportamiento del líder II (LBAII, por sus siglas en inglés) publicado en 1999.

El instrumento *Relación entre el estilo de liderazgo del director y la motivación de los maestros y maestras de la generación millennials* constó de tres partes. La parte I recogió datos sociodemográficos y/o personales de la muestra seleccionada. Esta parte tuvo premisas para que el participante seleccionara la respuesta que describiera los siguientes datos sociosdemográficos y/o personales: género, edad, nivel académico alcanzado, años de experiencia, entre otros.

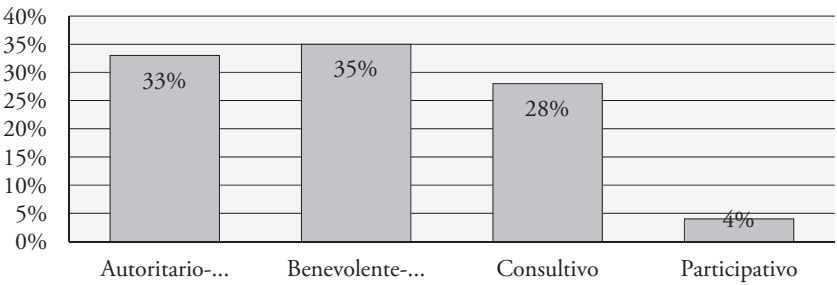
La parte II, proporcionó veinticuatro premisas que ayudaron a describir la motivación extrínseca e intrínseca que tiene el participante. Esta parte se midió mediante una escala *Likert*, donde el participante contestaba si estaba *totalmente en desacuerdo*, *muy en desacuerdo*, *de acuerdo*, *muy de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* en la motivación.

La parte III constó de veinte premisas que representaron situaciones laborales típicas que involucran al líder y a uno o más de sus colaboradores directos, los cuales presentan como alternativas cuatro, tres y dos posibles respuestas. Estas alternativas buscaban describir la autopercepción que tenían los supervisores, en este caso, de sus cualidades de liderazgo con tres propósitos básicos: diagnosticar la forma en que los supervisores asumen su condición de líder, ya sea de forma positiva o negativa; pronosticar las consecuencias que podrían esperarse a partir de esta forma de asumir el liderazgo, independientemente de la intervención de otras variables, dentro del área de trabajo y actuar a partir del diagnóstico en la dirección adecuada para modificar los aspectos negativos o defectuosos y perfeccionar aquellas en las cuales el liderazgo asume una dirección positiva.

4. Resultados

En la Figura 2 se muestra la distribución general de las respuestas de los participantes para analizar el estilo de liderazgo de los directores. En esta figura se observa que el estilo que obtuvo el mayor porcentaje fue el benevolente/autoritario con un 35%, seguido de autoritario/explorador con un 33%, consultivo con un 28% y el participativo con un 4%.

Figura 2. Estilos de liderazgo de los directores



Al presentar los resultados del análisis estadístico para las preguntas, se encontró que los factores que más motivan a los maestros de la generación *millennials* son: *Siento compasión por los necesitados que son incapaces de dar el primer paso para ayudarse* (21%), *servir al ciudadano me brinda satisfacciones, aunque no lo agradezcan* (19%) y *es difícil para mí el contener mis emociones cuando veo gente en necesidad* (18%). La Tabla 2 detalla estos hallazgos relacionados con los factores que motivan a los maestros de la generación *millennials*, según lo que contestaron los maestros de la Región Educativa de Ponce, Puerto Rico.

Tabla 2. Motivación de los empleados de la generación Millennialls con frecuencias y porcentajes

Ítems	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	Muy en acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La política es una mala palabra.	13% (22/176)	49% (87/176)	19% (34/176)	13% (23/176)	6% (10/176)
2. Los vaivenes en la implementación de la política pública no me interesan.	18% (31/176)	47% (83/176)	27% (48/176)	5% (8/176)	3% (6/176)
3. Apenas me intereso por los políticos.	13% (23/176)	38% (67/176)	37% (64/176)	9% (16/176)	3% (6/176)
4. Para mí es difícil interesarme en lo que está sucediendo en mi comunidad.	10% (17/176)	37% (66/176)	42% (74/176)	10% (17/176)	1% (2/176)
5. Contribuyo desinteresadamente con mi comunidad.	1% (1/176)	17% (30/176)	58% (102/176)	17% (31/176)	7% (12/176)
6. Un verdadero servicio público es muy importante para mí.	3% (5/176)	9% (15/176)	41% (34/176)	30% (52/176)	17% (31/176)
7. Preferiría ver que los funcionarios públicos hacen lo mejor por mi comunidad, aunque se vieran afectados mis propios intereses.	2% (3/176)	25% (44/176)	46% (82/176)	17% (30/176)	10% (17/176)
8. Considero el servicio público parte de mi deber cívico.	2% (4/176)	17% (30/176)	48% (84/176)	23% (41/176)	10% (17/176)
9. Rara vez me conmuevo por la súplica de los desamparados.	24% (43/176)	42% (73/176)	19% (34/176)	14% (24/176)	1% (2/176)
10. Muchos programas sociales son tan importantes para la sociedad como para dejarlos desaparecer.	0% (0/176)	7% (13/176)	48% (85/176)	31% (54/176)	14% (24/176)
11. Es difícil para mí el contener mis emociones cuando veo gente en necesidad.	0% (0/176)	14% (24/176)	41% (73/176)	27% (48/176)	18% (31/176)
12. Para mí, la frase «servir, honor y patria» estremecen profundamente mis sentimientos.	0% (0/176)	9% (16/176)	48% (84/176)	29% (52/176)	14% (24/176)

Ítems	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	Muy en acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. Pienso en el bienestar de las personas que no conozco.	2% (4/176)	11% (20/176)	52% (91/176)	26% (46/176)	9% (15/176)
14. Las cosas que pasan diariamente me hacen recordar lo dependientes que somos unos de otros.	1% (2/176)	14% (24/176)	40% (71/176)	30% (52/176)	15% (27/176)
15. Siento compasión por los necesitados que son incapaces de dar el primer paso para ayudarse.	1% (2/176)	13% (23/176)	32% (57/176)	32% (57/176)	21% (37/176)
16. Hay algunos programas y políticas públicas que ayudaría de corazón.	1% (2/176)	7% (12/176)	52% (93/176)	27% (47/176)	13% (22/176)
17. Hacer la diferencia en la sociedad tiene más significado para mí que los logros personales que pueda alcanzar.	3% (5/176)	16% (28/176)	48% (85/176)	22% (39/176)	11% (19/176)
18. Creo en anteponer el servicio a mis necesidades.	6% (11/176)	33% (58/176)	39% (68/176)	17% (30/176)	5% (9/176)
19. Mejorar económicamente es más importante para mí que hacer una buena obra.	6% (10/176)	29% (51/176)	33% (59/176)	17% (30/176)	15% (26/176)
20. Mucho de lo que hago es por una causa más importante que yo mismo/a.	2% (4/176)	23% (41/176)	47% (82/176)	23% (41/176)	5% (8/176)
21. Siento que las personas deben aportar a la sociedad más de lo que reciben de ella.	2% (3/176)	33% (58/176)	35% (62/176)	23% (41/176)	7% (12/176)
22. Servir al ciudadano me brinda satisfacciones, aunque no lo agradezcan.	1% (2/176)	9% (15/176)	44% (78/176)	27% (47/176)	19% (34/176)
23. Soy una de esas personas que se pondrían en riesgo para ayudar a otras personas.	5% (9/176)	24% (42/176)	43% (75/176)	21% (37/176)	7% (13/176)
24. Estoy preparada/o para realizar grandes sacrificios por el bienestar de la sociedad.	6% (11/176)	28% (48/176)	39% (69/176)	18% (32/176)	9% (16/176)

Fuente: Elaboración propia a partir de *Statistical Package for the Social Sciences.*

Para discutir la cuarta pregunta: ¿Cuál es la relación entre el estilo de liderazgo del director con la motivación de los empleados de la generación *millennials*?, se utilizó la estadística correlacional de Rho de Spearman. Esta prueba se seleccionó para someter a prueba la hipótesis nula: no existe relación significativa entre el estilo de liderazgo del director con la motivación de los empleados de la generación *millennials*, según los docentes de la Región Educativa de Ponce. Para propósitos de análisis, los estilos se codificaron de la siguiente forma: 4 (benevolente/autoritario), 3 (autoritario/explorador), 2 (consultivo) y 1 (participativo).

De acuerdo con los resultados de la prueba estadística, Rho de Spearman = -361, p = .000. Este valor de p, si se compara a un nivel de significancia de 0.05 ($p < 0.05$), establece que se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, existe relación significativa entre el estilo de liderazgo del director con la motivación de los empleados de la generación *millennials*, según los docentes y las docentes de la Región Educativa de Ponce. De acuerdo con la tabla de valores, se considera que la relación entre ambas variables es significativa y se puede considerar moderada de acuerdo con la clasificación de Field (2018). La Tabla 3 muestra los resultados de la prueba estadística Rho de Spearman.

Tabla 3. Prueba de correlación de Rho de Spearman

			Estilo de liderazgo	Motivación
Rho de Spearman	Estilo de liderazgo	Coeficiente de correlación	1.000	-.361**
		Sig. (bilateral)	----	.000
		N	176	176
	Motivación	Coeficiente de correlación	-.361**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	----
		N	176	176

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).
Fuente: Elaboración propia a partir de *Statistical Package for the Social Sciences.*

La prueba de correlación de *Rho de Spearman* provee un análisis entre variables ordinales (Field, 2018). Esta prueba demuestra que la dirección de la relación entre el estilo de liderazgo del director con la motivación de los empleados de la generación *millennials* es negativa con un coeficiente de -0.361. Ello significa que, a medida que los maestros tienen directores con estilos benevolente/autoritario y autoritario/explorador, la motivación disminuye significativamente.

5. Discusión

En esta investigación se evidenció que los directores con estilo *autoritario* obtuvieron un mayor porcentaje que los estilos *consultivos* y *participativos*. El liderazgo *autoritario* aporta elementos que son necesarios en la gerencia educativa como la capacidad para expresar las ideas de forma directa; el tomar decisiones sin dudar hacerlo cuando es necesario, por incómodas y antipáticas que resulten las mismas; la gran capacidad de respuesta ante las necesidades de la institución educativa, al mismo tiempo, que la eficacia en esa capacidad; el poder ofrecer soluciones rápidas; la firmeza del gerente al tomar decisiones y la constante y firme supervisión de los trabajadores.

Sin embargo, debe mencionarse que el líder *autoritario* concentra todo el poder en sí mismo y es él quien toma las decisiones. Dado que en esta investigación se encontró que el estilo predominante de los directores es el *autoritario,* se entiende que los maestros y maestras no toman decisiones dentro de la institución educativa a la cual pertenecen, sino que solo obedecen y hacen lo que el líder les dice. Por tanto, que este hallazgo discrepa de las estrategias que prefieren los maestros y maestras *millennials*, dado que en la pregunta anterior se discutió que los maestros se motivan cuando se involucran en los procesos administrativos, cuando se les da confianza, son escuchados y cuando se incorporan sus ideas en distintas situaciones.

El hallar que los directores participantes tengan un estilo *benevolente/autoritario* con un 35%, seguido de *autoritario/explorador* con un 33%, confirma que existen características que pueden ser favorables para las instituciones educativas. Estos resultados discrepan de las características que debe tener un líder. Una de ellas se relaciona con la Teoría Transformacional de Liderazgo de Bass (1985) sobre el liderazgo transformacional, según la cual el estilo de liderazgo transformacional proporciona nuevas ideas y estimula intelectualmente a sus empleados ayudando a que se produzcan cambios positivos en las organizaciones e instituciones, puesto que el liderazgo transformacional reconoce y potencia a los miembros de la organización.

Lewin, Lippitt y White (1939) realizaron estudios experimentales en los que se establecieron diferencias entre el estilo de liderazgo autoritario versus el democrático. El autoritario dicta lo que se tiene que hacer y no se preocupa por el desarrollo del grupo, mientras que el democrático (permisivo) toma en cuenta al grupo y sus necesidades. Según estos autores, el estilo de vida y pensamiento motivado por el líder domina las relaciones entre el grupo y con el líder. Asimismo, en la práctica del liderazgo autocrático, era

común la actitud hostil y marcadamente personal en lugar de una actitud cooperativa.

La investigación de Pozzi (2013) también exploró los factores que buscan los *millennials* en sus trabajos. Los resultados acerca de las expectativas laborales de los *millennials* demostraron una tendencia a elegir trabajos que sean interesantes y desafiantes. Esto es interesante discutirlo, dado que la profesión de maestro o docente reúne estas características. En la investigación de Pozzi (2013), también se menciona que los *millennials* le adjudican importancia a las oportunidades de crecimiento que ofrecen las empresas en las que eligen trabajar o en la que estén trabajando. Este aspecto llama la atención, puesto que, en los resultados de la investigación se muestra total importancia en servir al ciudadano para tener satisfacciones. Sin embargo, en la investigación de Pozzi (2013), se hace alusión a que la empresa les ofrezca un buen nivel salarial con beneficios adicionales a los *millennials*.

Otro autor que también auscultó la motivación laboral de los docentes universitarios en la Universidad Rafael Belloso Chacín, en Venezuela, fue Añez (2006). Evidenció la existencia de pocos incentivos que cubran las expectativas y estima de los docentes, no existiendo una correspondencia directa entre los logros y el reconocimiento; es decir, a mayores logros alcanzados, deberían corresponder mayores reconocimientos, lo cual está desmotivando a los docentes.

Estos hallazgos no reflejan el sentir de los maestros y maestras encuestados en esta investigación. En consonancia con el hallazgo de esta investigación se encuentra la de Ruiz (2011), quien estudió la influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas. Los resultados afirmaron que el estilo de liderazgo del director influye significativamente en la eficacia de las instituciones educativas del Consorcio. Otra investigación donde se encontró una relación entre el estilo del director y el desempeño pedagógico fue la de Raxuleu (2014), quien demostró que existe un alto vínculo entre el liderazgo del director y el desempeño pedagógico docente. Estas dos investigaciones mencionadas presentan cómo el estilo de liderazgo se relaciona con variables en los maestros. Sin embargo, hay que discutir que, en esta investigación, la relación fue negativa hacia el estilo autoritario.

Miskel, Fewer y Stewart (2009) expresaron que es importante establecer cómo el trabajo de todos los maestros y la forma en que los directores ejercen su liderazgo guarda relación para crear las condiciones que propicien un clima organizacional satisfactorio. El estilo participativo en esta investigación fue el menos encontrado en los directores de la región educativa

de Ponce, con un solo un 4%. Nir y Kranot (2006) hallaron una relación entre el estilo de liderazgo y la eficiencia personal del maestro. Estos seleccionaron el modelo de liderazgo transformativo y la eficiencia personal de los maestros. El estudio concluyó que el estilo de liderazgo no tuvo relación con la eficiencia general del profesorado, pero reflejó las características organizacionales. También, indicaron que la autoeficacia de los docentes es uno de los factores más influyentes en la calidad de la enseñanza y la motivación de los docentes.

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación demuestran la importancia de determinar cómo se relaciona el estilo de liderazgo del director escolar con la motivación laboral de los empleados de la generación *millennials.* La investigación ha demostrado que existen muchos factores motivacionales en los maestros y maestras que necesitan ser atendidos en el Departamento de Educación de Puerto Rico; además, que el estilo de liderazgo predominante de los directores es el autoritario. El estudio ha permitido proveer información sobre una base científica dentro del sistema educativo puertorriqueño, específicamente relacionada con los estilos de liderazgo y los factores motivacionales de los maestros y maestras; por lo que esta investigación contiene información que sirve para la toma de decisiones relacionadas con la implantación de prácticas de liderazgo. Los hallazgos obtenidos llevaron a concluir lo siguiente:

1. Los estilos de liderazgo de los directores de las escuelas de una Región Educativa en Puerto Rico más predominantes son el benevolente/autoritario con un 35%, seguido de autoritario/explorador con un 33%.

2. Los factores que más motivan a los maestros de la generación *millennials* son: *sentir compasión por los necesitados que son incapaces de dar el primer paso para ayudarse* (21%), *servir al ciudadano me brinda satisfacciones, aunque no lo agradezcan* (19%) y *contener mis emociones cuando veo gente en necesidad* (18%).

3. Existe relación significativa entre el estilo de liderazgo del director con la motivación de los empleados de la generación *millennials*, según los docentes de la Región Educativa de Ponce. Esto representa que a medida que los maestros tienen directores con estilos benevolente/autoritario y autoritario/explorador, la motivación disminuye significativamente.

Referencias bibliográficas

Agüero, S. (2015). ¿De qué manera desafían los milleniales el liderazgo tradicional? Recuperado de https://revistaitnow.com/manera-los-millennials-desafian-liderazgo-tradicional

Añez, S. (2006). *Cultura organizacional y motivación laboral de los docentes universitarios*. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chacín.

Archer, D. y Cameron, A. (2008). *Liderazgo cooperativo – cómo tener éxito en el interconectado mundo*. Butterworth Heinemann.

Archer, D. y Cameron, A. (2013). *Collaborative Leadership. Building relationships, handling conflicts and sharing control* (2nd ed.). Londres: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203067505

Avolio, B., Bass, B. y Jung, D. (1996). *Replicated confirmatory factor analysis of the Multifactor Leader Questionnaire (Form 5X).* Binghamton: State University of New York at Binghamton, Center for Leadership Studies.

Avolio, B. y Yammarino, F. (1990). Operationalizing charismatic leadership using a levels-of-analysis framework. *Leadership Quarterly*, *1*(3), 193-208. https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90020-I

Badford, L. y Lippitt, R. (2005). Building a democratic work group. *Management and Philosophy, 22*(3), 142-173.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations.* Nueva York: Division of Macmillan, Inc.

Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Broido, E. (2004). Understanding Diversity in Millennials Students. *New Directions for Students Services*, (106), 73-85. https://doi.org/10.1002/ss.126

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th edition). Sage publications.

Del Valle, I. (2010). *Liderazgo distributivo: una nueva visión del liderazgo educativo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282133831

Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (5th edition). Sage Publications, Estados Unidos.

Hernández Sampieri, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México, DF: McGraw Hill Interamericana Ediciones.

Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1977). So you want to know your leadership style? *Training and Development Journal, 28*(2), 22-37.

Herzberg, Frederick. (1968). One More Time: How do you Motivate Employees. Recuperado de https://kyleshulfermba530.weebly.com/uploads/2/3/4/5/23454770/one_more_time_-_how_do_you_motivate_employees.pdf

Krejcie, R. V. y Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». *The Journal of Social Psychology*, *10*(2), 269-299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Lowe, D., Levitt, K. y Wilson, T. (2008). Solutions for Retaining Generation Y Employees in the Workplace. *Business Renaissance Quarterly*, *43*.

Lupano, M. y Castro, A. (2005). Estudios sobre el liderazgo: teoría y evaluación. *Psicodebate, 6*, 107-122. https://doi.org/10.18682/pd.v6i0.444

Lussier, R. y Achua, C. (2016). *Liderazgo: teoría, aplicación, desarrollo de habilidades* (sexta edición). México: Thomson.

Miskel, A, Fewer, D. y Stewart, O. (2009). *El liderato administrativo en la toma de decisiones.* España, Universidad de Alcalá.

Naile, I. y Selesho, J. (2014). The Role of Leadership in Employee Motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(3), 175-182. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n3p175

Naim, M. F. y Lenka, U. (2018). Development and retention of Generation Y employees: a conceptual framework. *Employee Relations, 40*(2), 433-455. https://doi.org/10.1108/ER-09-2016-0172

Nir, A. y Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing, 37*(3-4), 205-218.

Ortega, Gasset J. (1983). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza Editorial / Revista de Occidente.

Pozzi, S. (2013). *Generación «Y»: Sus expectativas laborales* (Tesis de Grado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Ramírez, R., Abreu, J. y Badii, M. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena: International Journal of Good Conscience*, *3*(1), 143-185.

Raxuleu, M. (2014). *Liderazgo del director y desempeño pedagógico docente* (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

Rubin, H. (2009). *Liderazgo colaborativo: Desarrollo de asociaciones eficaces para las comunidades y escuelas*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ruiz, G. (2011). *Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio de Santo Domingo de Guzmán de Lima Norte.* (Tesis de Posgrado). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Strauss, W. y Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow.

Stanford, E. (2017). *5 cosas que CREES saber de los Millennials que son probablemente erróneas*. Recuperado de http://www.queretaro-dale-carnegie.com/blog/5-cosas-que-crees-saber-de-los-millennials-pero-son-probablemente-erroneas

Torres, J. (2010). *La justicia curricular*. *El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

Vega, C. y Zavala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial del liderazgo (MLQ Forma 5X corta de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno.* Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf

Williamson, R. y Meyer-Looze, C. (2010). *Working with Gen Y Teachers: Dealing with a Changing Teacher Workforce.* Pittsburgh: Education Partnerships, Inc.

Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería

JORGE MALUENDA ALBORNOZ*
MARCELA VARAS CONTRERAS**
DIEGO CHACANO OSSES***
Universidad de Concepción – Chile

Recibido el 02-06-20; primera evaluación el 04-01-21;
segunda evaluación el 22-01-21; aceptado el 10-02-21

Resumen

Las altas tasas de reprobación en Introducción a la Matemática Universitaria (IMU) han llevado a que la presente investigación desarrolle una intervención basada en Flipped Classroom y Authentic Assessment para revertir esta situación. El objetivo del estudio fue evaluar el efecto de la implementación de estos dos enfoques en el desempeño de estudiantes de ingeniería de primer año en IMU. Se realizó un estudio cuasiexperimental con grupo de control e intervención, además de pre y post-test para medir cambios en el aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas favorables a la sección intervenida, reflejando un 18,5% de mejora en los resultados académicos. Además, se observó mayor satisfacción en esta sección, apreciándose la utilidad de la intervención para aportar en ambos aspectos.

Palabras clave: aula invertida, evaluación auténtica, aprendizaje, educación en ingeniería, matemática universitaria.

---

* Psicólogo educacional. Magíster en Política y Gobierno y candidato a doctor en Psicología. Coordinador de Desarrollo Curricular y docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción. Correo electrónico: jorgemaluenda@udec.cl. https://orcid.org/0000-0001-8148-4948

** Ingeniera Civil Informática. Magíster en Ciencias de la Computación. Profesora asistente y directora del Departamento de Ingeniería Informática y Ciencias de la Computación, Universidad de Concepción. Correo electrónico: mvaras@udec.cl. https://orcid.org/0000-0003-2721-9865

*** Psicólogo educacional. Se desenvuelve en métodos y estrategias efectivas de aprendizaje para estudiantes de educación superior. Correo electrónico: dchacano@udec.cl. https://orcid.org/0000-0002-2979-927X

Effects on learning and satisfaction of using flipped classroom and authentic assessment in university maths for engineering freshmen

Abstract

The high failure rates in Introduction to University Mathematics (IUM) caused the investigation to develop an intervention based on the incorporation of flipped classroom and authentic assessment to reverse this situation. The objective of the present study was to evaluate the effect of the implementation of these two approaches on the performance of engineering freshmen at IMU. A quasi-experimental study was carried out with a control and intervention group, as well as pre and post-test to measure learning and student satisfaction. The results showed statistically significant differences in the overall results and for each evaluation favorable to the changed section, reflecting an 18.5% improvement in academic results. In addition, greater general satisfaction was observed in this section, which shows a general utility of the intervention to contribute to both aspects.

Keywords: Flipped classroom, authentic assessment, learning, engineering education, University Mathematics.

Efeitos na aprendizagem e satisfação do uso da sala de aula invertida e avaliação autêntica em matemática da universidade para estudantes de engenharia do primeiro ano

Resumo

As altas taxas de falhas em Introdução à Matemática Universitária (IMU) levaram a presente investigação a desenvolver uma intervenção baseada na classe invertida e na avaliação autêntica para reverter essa situação. O objetivo do estudo foi avaliar o efeito da implementação dessas duas abordagens no desempenho dos alunos do primeiro ano de engenharia da IMU. Um estudo quase experimental foi realizado com um grupo de controle e intervenção, além do pré e pós-teste para medir as mudanças na aprendizagem e na satisfação do aluno. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significantes favoráveis à seção interveniente, refletindo uma melhoria de 18,5% nos resultados acadêmicos. Além disso, foi observada maior satisfação nesta seção, valorizando a utilidade da intervenção em contribuir em ambos os aspectos.

Palavras-chave: classe invertida, avaliação autêntica, aprendizagem, educação em engenharia, universidade matemática.

1. Introducción

En Chile, el acceso a la educación superior ha logrado un gran crecimiento (Acuña, 2012; Cox, 2012; Espinoza y González-Fiegehen, 2011) caracterizado por una ampliación en el acceso que ha permitido a jóvenes que antes se encontraban excluidos del sistema, emprender estudios de educación superior (Espinoza, 2013; Espinoza y González, 2011, 2015).

Esta ampliación en el acceso ha provocado una mayor diversificación del perfil estudiantil, produciendo el ingreso masivo de estudiantes denominados «primera generación». Estos estudiantes, corresponden a aquellos que ingresan a la Educación Superior sin que sus padres lo hayan hecho (Castillo y Cabezas, 2010; Jehangir, 2010; Thomas y Quinn, 2006).

La OECD (2013) estima que 7 de cada 10 estudiantes se encuentran dentro de esta categoría. Al respecto, Flanagan (2017) plantea que ser un estudiante de primera generación y haber cursado la educación secundaria en un establecimiento público reduce las posibilidades de llegar bien preparado al nivel superior, permanecer en la carrera, y tener éxito en los estudios. Este último punto agrega una dificultad adicional vinculada con la desigualdad en la calidad educativa previa a la educación superior.

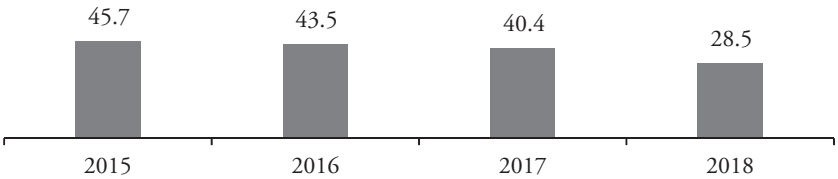
Estas dificultades se encuentran focalizadas en la capacidad de la educación escolar para desarrollar habilidades cognitivas y procedimentales en las áreas de Lenguaje y Matemática, especialmente, en la población socioeconómicamente más desfavorecida (Rodríguez y Jarpa, 2015). De este modo, el nivel socioeconómico, y más específicamente el capital social del estudiante, juega un rol gravitante en sus posibilidades de abordar con éxito los estudios superiores, más allá de su ingreso al sistema.

Sumado a esta dificultad, es importante consignar que las universidades han desarrollado sus políticas internas, normativas y estrategias pensando en un perfil estudiantil previo a la masificación de la educación superior. Por esta razón, la investigación sobre las variables que han adquirido importancia con el cambio del perfil estudiantil ha cobrado una importancia inusitada para comprender y enfrentar de mejor manera los problemas asociados a este fenómeno.

En el caso de la Facultad de Ingeniería, objeto de la presente investigación, existen algunos antecedentes relevantes a considerar. Se ha observado en cohortes anteriores de estudiantes la existencia de una brecha entre los conocimientos previos de los recién ingresados y los necesarios para la superación de los primeros años de la vida universitaria. Una de las asignaturas críticas es Introducción a la Matemática Universitaria, donde el porcen-

taje de aprobación obtenido por los estudiantes inscritos en esta asignatura obligatoria de segundo trimestre ha sido inferior, en general, al 50% (ver Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de aprobación por cohorte de estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir del sistema de control de gestión de la Universidad de Concepción.

Este tipo de asignaturas suele ser impartida con métodos centrados en el docente donde la clase expositiva y la resolución de ejercicios en la pizarra, son los principales abordajes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto genera dos efectos principales: a) Una escasa participación activa del estudiante en su aprendizaje, con todas las consecuencias que ello conlleva sobre la motivación y el aprendizaje del estudiante, y b) Una orientación del tiempo docente en una actividad estándar que reduce las posibilidades de una vinculación efectiva entre docente estudiante, retroalimentación significativa y pormenorizada, así como orientación y corrección pertinente y oportuna.

Existen enfoques que proponen las formas para desarrollar el aprendizaje significativo y la vinculación efectiva. Uno es la clase invertida, que permitiría focalizar el tiempo para las actividades que son significativas para el aprendizaje como por ejemplo, el reforzamiento del material y el desarrollo de actividades prácticas (Mason, Shuman y Cook, 2013). De este modo, se pueden aprovechar de una forma más efectiva las horas pedagógicas para generar efectos más potentes en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro enfoque es el de evaluación auténtica, que, entre otras cosas, permite orientar la evaluación no solo como medición de logros, sino también como una herramienta que favorezca el aprendizaje a través de la retroalimentación precisa, efectiva y contextualizada en el contexto profesional real. Lo anterior, permite la estimulación de los estudiantes hacia la resolución de problemas (Elliott y Higgins, 2005; Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna y Herrera-Seda, 2018) y el establecimiento de relaciones entre las nuevas ideas y el conocimiento previo de estos (Villarroel et al., 2018).

2. Marco teórico

2.1. Clase invertida

Esta metodología fue concebida por Bergmann y Sams (2012) como una opción para organizar de forma óptima el tiempo de clases. En el aula invertida lo que es tradicionalmente hecho en clases y como tarea en el hogar es lo invertido (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015). Por ejemplo, en vez de asistir a una exposición de una clase sobre análisis de datos de tipo descriptivo para luego, en casa, resolver ejercicios relacionados con ella, los estudiantes estudian el material, ven videos, escuchan *podcasts* o realizan ejercicios antes de asistir a la clase y luego se involucran en estrategias de aprendizaje activo durante la clase; como debates, conferencias interactivas, resolución de problemas, experimentos de laboratorio, juegos de roles, diseño y creación colaborativa (Strayer, 2012).

Hay tres razones principales para usar una clase invertida (Mason et al., 2013):

i. Las clases invertidas dejan tiempo libre para actividades interactivas y para reforzamiento del material del curso sin sacrificar su contenido,

ii. Permiten a un educador presentar el material del curso en distintos formatos e involucrar los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes,

iii. Alientan a los estudiantes a volverse autodidactas, ayudándolos a prepararse para aprender como ingenieros practicantes.

Por ello, distintos autores han postulado que un buen diseño de aula invertida aumenta la calidad y la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Demski, 2013; Estes, Ingram y Liu, 2014).

Investigaciones recientes han mostrado que los estudiantes pueden mantenerse altamente comprometidos al usarse el modelo de clase invertida (Dove, 2013) permitiendo que los estudiantes adquieran mayor responsabilidad sobre su aprendizaje al controlar el ritmo de sus acciones (Alvarez, 2012).

A partir de una extensa revisión de literatura realizada por Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherrez y Jahren, (2018) se ha propuesto que, uno de los beneficios más comúnmente citados del modelo de clase invertida es la flexibilidad. Esta ocurre gracias a que los estudiantes disponen de recursos didácticos del curso (en sus distintas formas) en todo momento, los cuales pueden utilizar para preparar, repasar y reforzar sus aprendizajes.

La dificultad más común del uso de aula invertida, es la necesidad de invertir una importante cantidad de tiempo para el diseño de los cursos, además, del tiempo de trabajo autónomo del estudiante (Argente, García-Fornes y Espinosa, 2016, en Torres y Cañadas, s.a).

Desde nuestra perspectiva, ambos puntos pueden tener una interpretación favorable:

a) El tiempo de diseño es una inversión que se retribuye en la disponibilidad permanente de recursos didácticos de buena calidad que son útiles para el curso en cuestión y otros cursos.

b) El tiempo que los estudiantes dedican es más eficiente dado que reemplaza horas de clase improductivas y tediosas.

Resultados empíricos de clase invertida en el contexto de ingeniería

En un estudio experimental realizado por Mason et al. (2013), quien tomó como muestra dos cursos de Sistemas de Control en Ingeniería Mecánica, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en un grupo de problemas de la disciplina. El grupo en que se implementó la metodología de aula invertida mostró un desempeño significativamente mejor ($p<.05$). Además, este grupo mostró un mejor desempeño en problemas vinculados al diseño de soluciones ($p<.001$).

Otro estudio experimental realizado por Turra, Carrasco, González, Sandoval y Yáñez (2019) en tres cursos de matemáticas para estudiantes de ingeniería chilenos, analizó el impacto de la transformación de estos cursos basándose en modelos de aula invertida. Utilizando el Inventario de actitudes hacia las matemáticas –ATMI- se observó un mayor puntaje en el postest ($p< .05$) en las cuatro categorías del inventario (confianza personal, utilidad del contenido del tema, actitud del profesor y la percepción del tema como de dominio masculino). Este último factor mostró el cambio más amplio, lo que significa que los estudiantes cambiaron su percepción respecto al estereotipo de la disciplina matemática como un tema masculino, por una perspectiva más balanceada.

2.2. Evaluación auténtica

El término «evaluación auténtica» fue acuñado por Wiggins (1989) quien lo definió como una «prueba verdadera» del logro o habilidad intelectual de los estudiantes ya que requiere que demuestren un entendimiento profundo,

un pensamiento de orden superior, y una resolución de problemas complejos a través del desarrollo de tareas ejemplares (Koh, 2019).

Consiste en desarrollar evaluaciones que cumplan criterios de validez que permitan garantizar la adecuada coherencia entre los propósitos de la enseñanza y los métodos utilizados para evaluar. A su vez, se preocupa por resguardar que los propósitos de la enseñanza que son objeto de evaluación estén en estrecho vínculo con los aprendizajes requeridos para el ejercicio laboral real. De este modo, se diseñan evaluaciones pertinentes y coherentes que den cuenta efectiva de los logros de los aprendizajes y su ajuste respecto de los niveles esperados (Martínez, 2016).

La evaluación auténtica apunta a integrar lo que sucede en la sala de clases con el empleo, replicando las tareas y los estándares de desempeño típicamente enfrentados por profesionales en el mundo del trabajo (Wiggins, 1990).

En estas tareas, se requiere que los estudiantes produzcan o demuestren conocimiento y habilidades en actividades cercanas a la profesión. Por ejemplo, en una evaluación escrita se pueden incluir análisis de caso, resolución de problemas y preguntas de ensayo, que se usan como representación del mundo real (Villarroel et al., 2018). Sin embargo, la evaluación auténtica debe incluir además otras características, como ser cognitivamente desafiante (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014), pues debería estimular a los estudiantes a involucrarse en resolver problemas actuales aplicando conocimientos y tomando decisiones, llevándolos al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas (Elliott y Higgins, 2005; Villarroel et al., 2018).

La evaluación auténtica debería conducir a los estudiantes a establecer relaciones entre las nuevas ideas y el conocimiento previo, enlazando conceptos teóricos con la experiencia diaria, sacando conclusiones del análisis de datos, permitiéndoles examinar tanto la lógica de los argumentos presentes en la teoría como su alcance práctico (Villarroel et al., 2018).

En las tareas de evaluación auténtica, los estudiantes oscilan entre el rol de estudiante y futuro practicante mientras se dispersan por el ámbito académico y el mundo del trabajo (Lingard, Schryer, Garwood y Spafford, 2003; Field, Duffy y Huggins, 2013).

Las actividades de evaluación deberían alentar a los estudiantes a comprometerse con los estándares de un buen desempeño, juzgando su propia actuación y regulando su aprendizaje (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero, 2018; Villarroel et al., 2018). Este aspecto resulta importante debido a que permite que los estudiantes identifiquen áreas que necesitan mejoría, que puedan monitorear su progreso, y que desarrollen ideas con estándares aceptables de desempeño de calidad en su futura profesión (Dove, 2013; Sadler, 2005).

Resultados empíricos de la evaluación auténtica

En un estudio experimental realizado por James y Casidy (2018) con una muestra de 120 estudiantes de pregrado en un programa de negocios, se encontró que la evaluación auténtica estaba positivamente asociada a la satisfacción de los estudiantes con el programa de estudios ($\beta = 1.14$, SE = .22, = 5.08, $p < .001$) y con la utilidad de la experiencia educativa para incrementar su potencial empleabilidad ($\beta = 1.08$, SE = .20, = 5.42, $p < .001$).

En otro estudio, realizado por Gómez, Gracia y Robles (2019), de tipo cuasi experimental en donde se incluyó a 87 alumnos del curso de metodología de la investigación de la licenciatura de medicina, se determinó que el uso de una rúbrica realizada basada en evaluación auténtica produce mayor autocontrol del aprendizaje en el grupo intervenido (p<.05) .

En un estudio experimental realizado por Bakr, Massey y Massa (2016) que tomó como muestra un curso de anatomía dental de primer año, se analizó en retrospectiva una intervención que aplicó evaluaciones basadas en el enfoque de evaluación auténtica. Los resultados mostraron mejoras significativas en el desempeño general de los estudiantes en los exámenes prácticos de mitad ($p<$ .05) y final de semestre ($p<$ .05) en relación con los estudiantes que trabajaron con métodos tradicionales de aprendizaje.

Los distintos antecedentes presentados conducen a que la presente investigación haya tenido por finalidad evaluar los resultados de la incorporación de ambos métodos, aula invertida y evaluación auténtica, para el favorecimiento del aprendizaje en matemáticas en estudiantes de ingeniería.

Los objetivos de la presente investigación fueron:

a) Evaluar el efecto de la implementación de aula invertida y evaluación auténtica en el desempeño estudiantes de ingeniería de primer año que cursan la asignatura de Introducción a la Matemática Universitaria.

b) Evaluar el efecto de la implementación de dichos métodos en la satisfacción de estos estudiantes.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra fue extraída a partir de un muestreo intencionado que consideró la participación de 736 estudiantes de primer año y primer semestre de las 13 carreras de ingeniería de una universidad chilena. Participaron todos los estudiantes de Introducción a la Matemática Universitaria (IMU).

Se distribuyeron en 9 secciones, 8 secciones con enseñanza en su formato tradicional y una sección (sección 9 - 161 estudiantes) con las metodologías incorporadas. Las secciones tuvieron una mezcla aleatoria de los estudiantes: Los estudiantes de cada sección provienen de distintas carreras de ingeniería que el sistema informático de la universidad conforma por azar.

3.2. Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo cuasiexperimental y de corte transversal (Ato, López y Benavente, 2013) para evaluar los efectos diferenciales del cambio metodológico realizado en la sección experimental (sección 9), en comparación con las demás secciones de la misma asignatura.

Los grupos de estudiantes no fueron conformados de manera aleatoria manteniendo su conformación natural. Como ya se indicó, esta conformación la genera automáticamente el sistema informático de la universidad de manera aleatoria, ubicando estudiantes de distintas especialidades en cada sección de clases.

El grupo de intervención corresponde al Plan Común de Ingeniería. Esta sección permite garantizar la heterogeneidad en las características de ingreso de los estudiantes (puntajes PSU, proporción hombres y mujeres). De este modo, se constituyó en el mejor representante del conjunto de estudiantes de ingeniería.

Los grupos de comparación corresponden a los estudiantes restantes distribuidos en las otras 8 secciones.

3.3. Instrumentos

Para la medición de los resultados académicos de los estudiantes se utilizó la evaluación académica tradicional (certámenes y test). Estos instrumentos han sido diseñados por la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la universidad en cuestión, la cual, realiza regularmente en modalidad de «prestación de servicios» la asignatura IMU para los estudiantes de ingeniería de primer año, primer semestre.

Las evaluaciones tipo certamen contienen ejercicios de distinto tipo que recogen las unidades abordas hasta ese punto del semestre en la asignatura. Incluyen ejercicios de análisis y razonamiento matemático, cálculo y toma de decisiones. Estos, son estándar semestre a semestre e idénticos para las distintas secciones de estudiantes que cursan el IMU.

Se decidió no intervenir ni modificar dichas evaluaciones por tres razones:

a) Para no alterar la métrica que se ha utilizado regularmente en la evaluación de los estudiantes de modo de mantener la posibilidad de evaluar el registro histórico.

b) Porque su diseño está en manos de expertos en las temáticas quienes tienen décadas de experiencia en la evaluación matemática para ingenieros.

c) Para evitar evaluaciones disímiles entre secciones.

Todo lo anterior, fue realizado con la finalidad de que el instrumento fuese pertinente, ajustado y estándar, de modo de evitar que los resultados obtenidos se deban a la modificación del instrumento y no a los cambios metodológicos efectuados.

Adicionalmente, se agregaron evaluaciones formativas realizadas semanalmente (test breves), que fueron aplicados solamente a la sección piloto. Estas evaluaciones tuvieron la finalidad de obtener un complemento a la medición, pero también contribuir al aprendizaje de los estudiantes mediante su revisión, retroalimentación y análisis.

En cuanto a la evaluación de la satisfacción, se construyó un instrumento breve para consultar el nivel de conformidad de los estudiantes con su profesor, sus ayudantes y la asignatura. En cuanto al profesor, se consultó por la satisfacción del estudiante respecto de sus conocimientos sobre matemáticas, su forma de enseñanza y su disposición a ayudarles (resolver dudas, apoyar, etc.). Los ayudantes fueron evaluados en cuanto a sus conocimientos sobre matemáticas y su forma de enseñanza. Por último, la asignatura fue evaluada en cuanto la satisfacción con las actividades prácticas, el método de evaluación y una evaluación de satisfacción global. En todos los casos, se utilizó una escala de respuesta de 1 a 5, donde 1 significa total insatisfacción y 5 máxima satisfacción.

3.4. Descripción de los cambios efectuados

Se desarrolló una modificación en la asignatura Introducción a la Matemática Universitaria (IMU). Esta asignatura, realizada regularmente en el primer trimestre para todas las carreras de ingeniería, imparte: lógica y conjuntos, números reales, geometría analítica, función exponencial y logarítmica, además de funciones circulares.

La modificación de la asignatura contempló el cambio de su planificación completa, sus métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación con el fin de ajustarlos a los principios de la Clase Invertida y Evaluación Auténtica. Estos cambios, implicaron que la intervención, se realizó durante todo el trimestre, comprendido por un total de 11 semanas de clases reales efectuadas.

En cuanto a la clase invertida, se reorganizó la planificación de la asignatura de modo tal que el contenido básico para cada módulo se administró de manera remota a través de una plataforma virtual en la forma de guías de trabajo (contenido y ejercicios) y videos explicativos sobre la comprensión y formulación de problemas matemáticos, además de la operatoria.

Se utilizó una guía de trabajo por módulo con una extensión de 22 páginas aproximadas por cada una. Su diseño fue en formato diapositiva el cual combinó texto explicativo, ejercicios fórmulas, etc. (ver Figura 2). Esta guía, se complementó con un listado de ejercicios propuestos y uno de ejercicios resueltos.

Figura 2. Ejemplo Guía de Trabajo

Operador Sumatoria

Definición

Dados n números reales indexados como $a_1, a_2, a_3, ..., a_n$, la sumatoria de ellos se denota por:

$$\sum_{i=1}^{n} a_i = a_1 + a_2 + ... + a_n$$

Propiedades

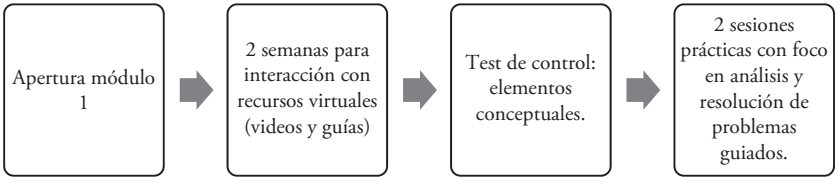
1. $\sum_{i=1}^{n} a_i = \sum_{j=1}^{n} a_j$
2. $\sum_{i=1}^{n} a_i = \sum_{i=0}^{n-1} a_{i+1} = \sum_{i=2}^{n+1} a_{i-1}$
3. $\sum_{i=1}^{n} a = na$

Los videos diseñados tuvieron una duración de entre 10 y 25 minutos y se focalizaron en conceptos clave de la temática de estudio, donde se explicó el contenido y se mostró un ejercicio vinculado.

El tiempo destinado al trabajo en el aula fue de 4 horas pedagógicas a la semana, divididas en dos sesiones prácticas. Estas sesiones se utilizaron para la explicación guiada por el docente, la revisión colectiva (en grupos) de los ejercicios de mayor complejidad y la resolución de dudas. Cada semana, antes de la clase los estudiantes debieron realizar un test (calificado) de los contenidos de clase con la finalidad de asegurar el dominio de los aspectos

teórico-conceptuales básicos necesarios para el aprovechamiento de las sesiones prácticas. La planificación de clases operó como se aprecia en la Figura 3.

Figura 3. Secuencia de Trabajo Virtual-presencial.



Fuente: Elaboración propia, hecha en base a la estructura del grupo intervenido.

Por otro lado, se implementaron los principios de la evaluación auténtica en los tests de la asignatura, tanto en aquellos formativos como en los que tuvieron calificación formal.

Se diseñaron tests orientados a la resolución de problemas matemáticos contextualizados en escenarios de ingeniería. Cada evaluación remota (aula virtual) contuvo una retroalimentación inmediata sobre los aspectos logrados y los errores, así como sugerencias de corrección.

En el caso de las evaluaciones presenciales, se aprovechó el trabajo de revisión colectiva en la clase presencial para la retroalimentación sobre los errores más comunes cometidos.

Tanto el diseño de las actividades y videos explicativos como de las evaluaciones de tests incorporadas fueron diseñadas por un equipo conformado por una docente especialista en matemáticas y un psicólogo educacional. La revisión de la correcta incorporación de estos insumos en el aula virtual fue también supervisada por este equipo.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se utilizó la estadística descriptiva para evaluar la distribución de los datos. Luego de la verificación de los supuestos asociados al uso de la técnica, se utilizó la prueba ANOVA (Analysis of Variance) de un factor para el análisis de los resultados en el desempeño de los estudiantes en IMU en función de su participación en los distintos grupos. Adicionalmente se calculó el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Para identificar específicamente entre qué grupos se producen estas diferencias, se utilizó el contraste de Bonferroni. Para todos los análisis, se utilizó el programa estadístico SPSS 21.

3.6. Procedimientos

La recolección de datos se realizó considerando los estudiantes de las 13 carreras que participaron del IMU 2019 tanto en su formato regular (no intervenido) como en el formato intervenido. Las evaluaciones fueron realizadas por los docentes de las asignaturas en su formato tradicional. Las calificaciones fueron ingresadas por ellos mismos al sistema interno de la universidad y la obtención de los datos por parte de los investigadores fue realizada mediante consulta a la secretaría académica de la facultad y el consentimiento de su uso para fines de investigación, de forma agregada y resguardando la confidencialidad de los estudiantes.

4. Resultados

4.1. Resultados certamen 1

Al realizar la comparación entre los grupos en función de la calificación obtenida en el certamen 1 la prueba ANOVA de un factor reflejó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las secciones ($F\ (8,99) = 3.56$, $P < .001$, $\eta^2 = .028$).

Las comparaciones múltiples de Bonferroni mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la sección 9 y las secciones 1 ($t\ (270) = -3.16$, $p = .042$), 3 ($t\ (259) = -4.37$, $p < .001$), 4 ($t\ (266) = -3.36$, $p = .022$), 5 ($t\ (266) = -3.24$, $p = .033$) y 7 ($t\ (267) = -3.37$, $p = .021$). En todos los casos, incluso en aquellos en que no se observaron diferencias estadísticamente significativas, las calificaciones promedio fueron superiores para la sección 9.

Tabla 1. Resultados certamen 1 por sección

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Válidos	111	103	100	107	107	101	108	101	161
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	4.28	4.40	4.02	4.23	4.25	4.57	4.23	4.59	4.88
Desviación estándar	1.61	1.58	1.56	1.42	1.49	1.51	1.56	1.73	1.51

Fuente: Elaboración propia a partir del sistema de gestión de control de Universidad de Concepción.

4.2. Resultados certamen 2

Al realizar la comparación entre los grupos en función de la calificación obtenida en el certamen 2 mediante la prueba ANOVA de un factor se observó

la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las secciones ($F (8,989) =15.649$, $P<.001$, $\eta^2=.112$).

Las comparaciones múltiples de Bonferroni mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la sección 9 y las secciones 1 ($t (270) = -6.49$, $p < .001$), 2 ($t (262) = -7.16$, $p < .001$), 3 ($t (258) = -8.80$, $p < .001$), 4 ($t (266) = -7.16$, $p < .001$), 5 ($t (266) = -7.68$, $p < .001$), 6 ($t (260) = -6.75$, $p < .001$), 7 ($t (267) = -8.52$, $p < .001$) y 8 ($t (260) = -5.96$, $p < .001$). En todos los casos, incluso aquellos en que no hubo diferencias estadísticamente significativas, las calificaciones promedio fueron superiores para la sección 9.

Tabla 2. Resultados certamen 2 por sección

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Validos	111	103	99	107	107	101	108	101	161
Perdidos	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Media	3.13	2.99	2.69	3.00	2.91	3.05	2.78	3.18	4.21
Desviación estándar	1.28	1.40	1.29	1.21	1.34	1.20	1.21	1.50	1.52

Fuente: Elaboración propia a partir del sistema de gestión de control de Universidad de Concepción

4.3. Resultados certamen 3

Al realizar la comparación entre los grupos en función de la calificación obtenida en el certamen 3 mediante la prueba ANOVA de un factor se observó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las 9 secciones ($F (8,98) = 2.58$, $P = .009$, $\eta^2 = .021$).

Las comparaciones múltiples de Bonferroni mostraron diferencias estadísticamente significativas solamente entre la sección 1 y la sección 5 ($t (213) = 3.32$, $p < .033$). En todos los casos, incluso aquellos en que no hubo diferencias estadísticamente significativas, las calificaciones promedio fueron superiores para la sección 9, con excepción de la sección 1.

Tabla 3. Resultados certamen 3 por sección

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Validos	108	103	99	107	107	101	108	101	160
Perdidos	3	0	1	0	0	0	0	0	1
Media	3.65	3.22	3.01	3.34	2.97	3.13	3.10	3.18	3.50
Desviación estándar	1.48	1.63	1.55	1.49	1.41	1.34	1.54	1.63	1.46

Fuente: Elaboración propia a partir del sistema de gestión de control de Universidad de Concepción.

4.4. Resultados generales en los certámenes

Considerando los resultados obtenidos en cada uno de los certámenes, se tomó la media de las calificaciones obtenidas por las 8 secciones que actuaron como grupo control y se contrastaron con la media obtenida por los participantes del grupo intervenido en cada uno de ellos. Los resultados permiten observar un puntaje mayor en todas las evaluaciones en el grupo piloto en comparación con las demás secciones. Las diferencias fluctuaron en función del certamen entre 0,26 décimas y 1,18 décimas de nota.

Tabla 4. Diferencia de resultados entre el grupo de intervención y las secciones 1 a 8

Secciones	Media Certamen 1	Media Certamen 2	Media Certamen 3	Media Nota Final
Intervención (sección 9)	5.01	4.21	3.57	3.65
Control (secciones 1 a 8)	4.37	3.03	3.31	3.43
Diferencia de puntaje a favor de la intervención	+.64	+.18	+.26	+.22

4.5. Resultados de evaluación de satisfacción

Se realizó una evaluación de la satisfacción de los estudiantes con distintos aspectos vinculados a la mejora implementada, a partir de la consulta a estudiantes pertenecientes del grupo de intervención y estudiantes pertenecientes a las demás secciones. La evaluación de cada criterio fue en una escala de 1 a 5 puntos, donde 5 implicaba mayor nivel de satisfacción.

En las tablas 5, 6 y 7 se observan las medias por cada criterio evaluado, separando las ponderaciones realizadas por los estudiantes del grupo de intervención y los pertenecientes a las demás secciones. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con los ayudantes ($p < .001$), con los prácticos ($p < .001$) y los métodos de evaluación ($p < .001$) y en la satisfacción con el propio rendimiento ($p < .05$), siendo el grupo de intervención superior en todas las áreas referidas.

Tabla 5. Medias de evaluación de satisfacción respecto a atributos del profesor

Secciones	Conocimiento sobre matemáticas	Forma de enseñar	Disposición	Global
Intervención (sección 9)	4.36	4.07	4.26	4.23
Control (secciones 1 a 8)	4.31	4.13	4.16	4.20

Tabla 6. Evaluación de satisfacción respecto a atributos del ayudante

Secciones	Conocimiento sobre matemáticas	Forma de enseñar	Global
Intervención (sección 9)	4.05	3.94	4.15
Control (secciones 1 a 8)	3.99	3.62	4.07

Tabla 7. Evaluación de satisfacción respecto a características de la asignatura

Secciones	Con los prácticos	Métodos de evaluación	Con la asignatura
Intervención (sección 9)	3.51	2.92	3.65
Control (secciones 1 a 8)	3.27	2.68	3.59

5. Discusión

En general, los resultados obtenidos son congruentes con la literatura revisada respecto a los enfoques de enseñanza y evaluación con los cuales se rediseñó la asignatura. El desempeño en los estudiantes del grupo piloto resultó mayor en relación con los grupos de comparación, lo que significa un aumento derivado de los cambios realizados acorde a los encontrado en investigaciones previas (Bakr et al., 2016; Mason et al., 2013).

Estos cambios positivos estarían asociados a la mejor planificación de los recursos y esfuerzos de la clase con efectos sobre dos aspectos centrales: el tiempo y focalización de docentes y ayudantes, y la flexibilidad de organización de los tiempos de los estudiantes.

En cuanto al primer punto, se observa que la optimización del tiempo del docente y los ayudantes permitió focalizarlos en detectar y responder a las necesidades de los estudiantes de manera más precisa. Producto de la optimización del tiempo, el trabajo de clase pudo ser más personalizado y focalizado en los aspectos más complejos y críticos de la enseñanza. La flexibilidad entregada por la disponibilidad permanente del material favoreció que los estudiantes organizaran su estudio acorde a sus propias necesidades y estilos de trabajo. Además, permitió que revisaran más de una vez el material y repasaran las veces necesarias.

Por otra parte, la aplicación de la evaluación auténtica tuvo un efecto relevante sobre dos aspectos centrales: un efecto formativo y un efecto motivacional. El efecto formativo se produjo al entregar comentarios y correcciones inmediatas a cada respuesta alcanzada por los estudiantes en las evaluaciones tipo test. El efecto motivacional apareció al entregar una medida instantánea del desempeño y al presionar a los estudiantes a un estudio permanente debido a la presencia de evaluaciones constantes.

En el análisis de cada certamen, se observa que, para la primera evaluación, los resultados obtenidos por el grupo piloto son los mejores. Cabe destacar que los contenidos de este certamen corresponden, en general, a los mismos ya vistos durante la enseñanza media, por lo cual los estudiantes ya se encuentran familiarizados con estos.

En el segundo certamen, frente a los nuevos contenidos de carácter plenamente universitario, se observa un decaimiento en las calificaciones de todas las secciones excepto en el grupo piloto, que disminuye sus calificaciones en menor proporción que las demás secciones. Así, la intervención realizada parece tener un efecto protector en el grupo intervenido, disminuyendo la caída de las calificaciones de los estudiantes al enfrentarse al contenido más nuevo y complejo.

Una hipótesis para este efecto puede tener relación con la adquisición de herramientas para un mejor abordaje de la matemática, por ejemplo, mejor sistema de estudio y de comprensión. Otra hipótesis no excluyente con la anterior es la posible existencia de una mayor autoeficacia frente a la matemática en el grupo intervenido que favorezca una mejor disposición de trabajo frente a la adversidad y complejidad. En cualquier caso, este efecto debe ser estudiado específicamente para discriminar su naturaleza.

En el certamen 3, la sección intervenida mantiene mejores resultados que las otras 7 secciones con excepción de la sección 1. Se observa una reducción importante de la diferencia entre las calificaciones – antes amplia – entre la sección intervenida y las demás secciones, además de la caída del rendimiento en todos los grupos. Una hipótesis para explicar la combinación de estos efectos puede ser el componente motivacional.

En cuanto a la satisfacción en el grupo de intervención con respecto de la asignatura, se pudo notar una mejor satisfacción general de los estudiantes del grupo de intervención en contraste con sus pares.

Se encontraron diferencias significativas en cuanto a la satisfacción con los métodos de evaluación y con los prácticos a favor del grupo de intervención, lo que señala una buena recepción de los cambios realizados, probablemente debido a la retroalimentación inmediata y el repaso de los errores más comunes dentro de las clases. El hecho de contar con una mayor cantidad de evaluaciones parece no haber influido negativamente en la percepción de la satisfacción con la asignatura.

Por otro lado, el único aspecto en el que la metodología tradicional logró mayor satisfacción promedio fue en la forma de enseñar del profesor (sin diferencias estadísticamente significativas). Esto puede deberse a varios factores, dentro de los cuales el cambio inusual en la estructura de las clases,

más enfocado en la resolución de problemas que en la entrega de contenidos teóricos, parece el más explicativo. Los estudiantes no acostumbrados a la revisión del material en la plataforma previo a las clases teóricas pueden haberse sentido perdidos al asistir sin los contenidos necesarios para comprender los problemas planteados.

En términos generales, es posible indicar que existe evidencia a favor de la utilidad de diseños que incorporen enfoques de aula invertida y aprendizaje significativo sobre el aprendizaje de los estudiantes y su satisfacción con la asignatura. Sin embargo, será parte de investigación futura refinar y detallar las formas en cómo las trayectorias de rendimiento durante el curso se ven afectadas por potenciales variables intervinientes que no fueron foco de esta investigación.

6. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, es posible extraer las siguientes conclusiones:

1) La utilidad del cambio metodológico sobre el desempeño de los estudiantes. En las tres evaluaciones realizadas durante el curso, la media de calificaciones de los estudiantes del grupo piloto es superior a la media del conjunto de los grupos de comparación. En general, el grupo piloto tuvo un mejor desempeño en cada una de las evaluaciones respecto de cada uno de los demás grupos, pero no en todas las secciones esta diferencia fue estadísticamente significativa. Solo en el caso del grupo 1 para la evaluación 3 la media de calificaciones alcanza niveles superiores al grupo piloto.

2) La proporción de aumento en las calificaciones de los estudiantes no solo es indicador de un mayor aprendizaje de los mismos gracias a las modificaciones efectuadas, sino también, de una mayor tasa de aprobación. En el caso concreto de la sección piloto, se observa un 8,61% más de aprobación en comparación con el porcentaje de aprobación de las demás secciones. Lo anterior es un resultado de magnitud importante considerando que, si los resultados son extrapolables a la población de estudiantes de primer año de ingeniería en la facultad en cuestión, implicaría la aprobación de aproximadamente 95 estudiantes más cada año, tomando como referencia 1100 estudiantes cursando la asignatura cada semestre.

3) Por otro lado, los resultados obtenidos en la evaluación de satisfacción demuestran una satisfacción general superior en el grupo de intervención, principalmente en los métodos de evaluación aplicados, la satisfacción con los prácticos y la satisfacción con los ayudantes, en los cuales hay una diferencia estadísticamente significativa. Solo en la satisfacción con la forma de enseñar del profesor las secciones de comparación lograron un puntaje levemente mayor que el del grupo piloto.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. (2012). *Acceso y deserción en la educación superior: caso aplicado a Chile* (Tesis de Magíster). Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile, Santiago.

Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: homework in class, lessons at home. *Education Digest*, *77*(8), 18-21.

Argente, E., García-Fornes, A., y Espinosa, A. (2016). Aplicando la metodología Flipped-Teaching en el Grado de Ingeniería Informática: una experiencia práctica. En M. Torres y J. Cañadas (eds.), *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 221-229). Almería, España: Editorial Universidad de Almería.

Ashford-Rowe, K., Herrington, J. y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *39*(2), 205-222. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566

Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Bakr, M., Massey, W. y Massa, H. (2016). Flipping a Dental Anatomy Course: A Retrospective Study Over Four Years. *Education Research International*, 2016, 1-9. https://doi.org/10.1155/2016/7097398

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: ISTE ASCD.

Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación, 44*(32). https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151

Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Politica, 21*(1), 13-42.

Demski, J. (2013). *Managerial uses of accounting information*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Dove, A. (2013). Students' Perceptions of Learning in a Flipped Statistics Class. (R. McBride y M. Searson, eds.), *Proceedings of SITE 2013-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 393-398). New Orleans: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Du, S.C., Fu, Z.T. y Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom: Advantages and Challenges. En Wang (presidencia). *International Conference on Economic and Trade Cooperation* (pp. 17-20). International Conference on Economic Management and Trade Cooperation, Xi`an, China.

Elliott, N. y Higgins, A. (2005). Self and peer assessment - Does it make a difference to student group work?. *Nurse Education in Practice, 5*(1), 40-48. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004

Espinoza, O. (2013). *Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile*. Santiago de Chile: UCINF.

Espinoza, O. y González, E. (2011). *Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: El caso de Chile*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Espinoza, O. y González, E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (ed.), *Educación superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-580). Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.

Estes, M., Ingram, R. y Liu, J. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review, 4*(7), 1-8.

Field, R., Duffy, J. y Huggins, A. (2013). Supporting transition to law school and student well-being: The role of professional legal identity. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 4*(2), 15-25. https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i2.167

Flanagan, A. (2017). Experiences of first-generation students in Chilean universities: Realities and challenges. *Revista de la Educacion Superior, 46*(183), 87-104. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003

Gilboy, M., Heinerichs, S. y Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 47*(1), 109-114. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008

Gómez, V., Rosales, S. y Robles, A. (2019). The rubric as a learning strategy in research methodology in undergraduate medicine. *Investigación en Educación Médica, 29*(1), 30-35. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.29.1769

James, L. y Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in Higher Education, 43*(3), 401-415. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1165659

Jehangir, R. (2010). *Higher Education and First-Generation Students: Cultivating Community, Voice, and Place for the New Majority*. Nueva York: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9780230114678

Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo, N. y Jahren, C. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology, 49*(3), 398-411. https://doi.org/10.1111/bjet.12548

Koh, K. (2019). Authentic Assessment. En G. Nobilt (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, US: Oxford.

Lingard, L., Schryer, C., Garwood, K. y Spafford, M. (2003). «Talking the talk»: School and workplace genre tension in clerkship case presentations. *Medical Education, 37*(7), 612-620. https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01553.x

Martínez, L. (2016). *Más allá de la calificación: Instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje*. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Mason, G., Shuman, T. y Cook, K. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education, 56*(4), 430-435. https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066

OECD. (2013). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Santiago de Chile: OECD Publishing.

Orellana, A. (22 de agosto de 2018). 46,3 por ciento de los nuevos estudiantes de pregrado son primera generación universitaria de sus familias. *Diario Universidad de Chile*. Recuperado de http://www.uchile.cl/noticias/146295/463-de-nuevos-estudiantes-de-pregrado-es-1a-generacion-universitaria

Rodríguez, C. y Jarpa, C. (2015). Predictive ability of high school grades on performance at the national university selection test: The Chilean case. *Aula Abierta, 43*, 61-68. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.002

Sadler, D. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(2), 175-194. https://doi.org/10.1080/0260293042000264262

Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. y Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education, 76*(3), 467-481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

Thomas, L. y Quinn, J. (2006). *First generation entry into higher education: an international study*. Nueva York: McGraw Hill Education.

Turra, H., Carrasco, V., González, C., Sandoval, V. y Yáñez, S. (2019). Flipped classroom experiences and their impact on engineering students' attitudes towards university-level mathematics. *Higher Education Pedagogies, 4*(1), 136-155. https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644963

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. y Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 43*(5), 840-854. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396

Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan, 70*(9), 703-713.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2*(2). Recuperado de http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2

Interdisciplinariedad en la formación universitaria del diseño gráfico: entre la teoría y la práctica

ARODI MORALES HOLGUÍN*
EDGAR GONZÁLEZ BELLO**
Universidad de Sonora – México

Recibido el 30-01-20; primera evaluación el 19-12-20;
segunda evaluación el 14-01-21; aceptado el 23-01-21

Resumen

Las tendencias en la formación universitaria del diseño destacan el aporte de otras disciplinas como promotores de conocimientos indispensables para el ejercicio profesional. Específicamente, el diseño gráfico se ubica como un campo que demanda una base formativa interdisciplinar acorde con su dinámica de acción. Mediante la aplicación de un cuestionario a 126 profesores universitarios de México, se analiza la pertinencia del diseño gráfico para vincularse con otras disciplinas, en correspondencia con acciones docentes que se llevan a cabo. Los resultados advierten una disyuntiva entre la trascendencia concedida a la interdisciplinariedad frente al escaso compromiso que se manifiesta en la formación, diferenciada por tipos de universidad. Se concluye la pertinencia de replantear las propuestas de formación y esencialmente promover una enseñanza que trascienda los confines de la misma disciplina.

Palabras clave: diseño gráfico, interdisciplinariedad, educación universitaria, formación profesional, método de diseño.

---

* Profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Arquitectura y Diseño en la Universidad de Sonora. Doctor en Arquitectura Diseño y Urbanismo, Maestría en Administración, máster en Publicidad y Marketing, y licenciatura en Diseño Gráfico. Es reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es editor responsable de la revista MADGU de la Univ. de Sonora. Es evaluador externo de programas de posgrado y dictaminador de diversas revistas. Ha dirigido un despacho de diseño por más de 15 años. Correo electrónico: redeshmo@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-9241-032X

** Profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Sonora. Doctor en Ciencias Sociales, Maestría en Innovación Educativa. Es reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en México. Es evaluador externo del programa nacional CERTIDEMS de la ANUIES, además de participar como dictaminador de diversas revistas y programas de becas del CONACYT. Correo electrónico: edgar.gonzalezb@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-6297-2516

Interdisciplinarity in university education of graphic design: between theory and practice

Abstract

The tendencies in the university education of design, emphasize the contribution of other disciplines as a promoter of indispensable knowledge for professional practice. Specifically, graphic design is located as a field that demands an interdisciplinary training base according to its dynamics of action. Through the application of a questionnaire to 126 university professors in Mexico, the relevance of graphic design to link up with other disciplines is analyzed, in correspondence with teaching actions carried out. The results show a dilemma between the importance granted to interdisciplinarity versus the low level of commitment manifested in training, differentiated by types of university. It concludes with the relevance of rethinking the training proposals and essentially promoting education that transcends the confines of the same discipline.

Keywords: Graphic design, interdisciplinarity, university education, professional training, design method.

Interdisciplinaridade no ensino universitário de design gráfico: entre teoria e prática

Resumo

As tendências na formação universitária do design enfatizam a contribuição de outras disciplinas como promotoras de conhecimentos indispensáveis para o exercício profissional. Especificamente, o design gráfico está localizado como um campo que exige uma base de treinamento interdisciplinar de acordo com sua dinâmica de ação. Através da aplicação de um questionário a 126 professores universitários do México, é analisada a relevância do design gráfico para ligação com outras disciplinas, em correspondência com as ações de ensino realizadas. Os resultados alertam para um dilema entre a importância conferida à interdisciplinaridade diante do baixo comprometimento que se manifesta na formação, diferenciada por tipos de universidade. Conclui com a relevância de repensar as propostas de treinamento e, essencialmente, promover um ensino que transcenda os limites da mesma disciplina.

Palavras-chave: design gráfico, interdisciplinaridade, educação universitária, formação profissional, Método de design.

1. Introducción

En todo el mundo, dentro del escenario de la formación universitaria, se ha buscado continuamente la colaboración entre disciplinas que, de vez en cuando, operen simultáneamente como valor agregado para la formación, pues tienden a convertirse en casi una necesidad para la práctica de las profesiones, incluyendo aquellas como el diseño (Kirci, 2016). Específicamente en el contexto del diseño gráfico, contenidos y métodos que interactúan, conciben a la interdisciplinariedad más allá de una forma de organizar contenidos y se convierte en una metodología que se revierte y tiene influencias en los contenidos mismos que la proponen.

La interdisciplinariedad ha tenido lugar en la búsqueda de soluciones a los problemas complejos que rebasan a las disciplinas en sí, siendo necesario la integración de conceptos como paradigmas multidisciplinares (Vázquez y Manassero, 2017). Además, debe ser concebida no solo como un lugar de conjunción de las disciplinas, y que por separado ofrecen solo una visión técnica de su propia especialidad (Carvajal, 2010), sino como un punto-génesis de la creación donde se dan las condiciones para la emergencia de nuevos e híbridos conocimientos. Con base en esto, Roncallo-Dow (2013) señala que la consideración de la interdisciplinariedad se ha convertido en una necesidad debido a que la especialización absoluta cae en el anacronismo. Esto también supone que existen distintas concepciones de interdisciplinariedad y se vinculan con las especificidades del escenario en que son utilizadas (Carvajal, 2010).

En esa misma línea, Rivera (2013) entiende que el diseñador va evolucionando a tal grado de requerir ciertas habilidades —razonamiento, análisis, investigación, etc.— con el propósito de favorecer la obtención de mejores resultados; determinantes en la transición del diseñador *reproductor* a un perfil más *innovador* y de *vanguardia,* para lo cual la interdisciplinariedad emerge como requisito elemental, pues la innovación hoy requiere perspectivas de pensamiento y de análisis distintas a las tradicionales, que trasciendan al diseño interconectándose con otras disciplinas, donde, como argumenta Calvache (2017), los problemas de diseño y su planteamiento son cada vez más complejos y la adopción de una visión acorde a la complejidad es imperativa de cara a un ejercicio innovador, alejada de las prácticas tradicionales.

De esta manera, el diseñador poseedor de un pensamiento interdisciplinar requerirá la adopción de una visión horizontal, opuesta a una que ha sido imperante en la cultura del diseño, más de corte vertical, a través de la cual sea posible la integración e interacción participativa que promueva el

diálogo circular y por ende, el enriquecimiento de sus criterios. Aspectos que en la formación parecen no ser abordados con la relevancia que convendría de acuerdo con la realidad y demandas que el entorno manifiesta; carencias que impactan en el diseñador y su ejercicio profesional.

La adopción de la perspectiva interdisciplinar podría diluir la rigidez presente en el pensamiento del diseñador que tiende a no legitimar las distintas disciplinas y no asumirlas como partícipes del diseño. Ante ello, el presente artículo busca analizar la pertinencia del diseño gráfico para vincularse con otras disciplinas, en correspondencia con acciones docentes que se llevan a cabo.

Desde una perspectiva integral, Hayawi y Kamil (2015) asumen el diseño gráfico como un componente que desempeña una función interdisciplinaria para servir como vínculo entre el conocimiento y las habilidades profesionales, psicológicas y pedagógicas; también como una forma universal para comprender el entorno desde la perspectiva de la razonabilidad estética y funcional.

2. Marco de referencia

En el contexto de la sociedad actual, el diseño, independiente a su campo de aplicación —arquitectónico, gráfico, industrial, interiores, moda—- cuya presencia se ha vuelto cotidiana, puede ser considerado como una actividad interdisciplinaria que está íntimamente relacionada con el diario vivir, pues prácticamente con todo lo que se interactúa es resultado del diseño. Por tanto, Mose, Dalsgaard y Halskov (2017) proponen concebir el diseño como una acción creativa que, de manera incremental o disruptiva, busca adaptar y/o mejorar lo existente mediante aportaciones novedosas. Esta contribución requiere de un fin práctico que cumpla con ciertos requisitos: ser funcional, significativo y concreto, además de contar con un componente social, como también estar íntimamente asociado con la industria, y asumido principalmente desde la *cultura de la industria* (Pimentel, 2010). Entonces, el diseño se convierte en una práctica donde se forjan y determinan ideas, así como formas que posteriormente se materializan (Sánchez, 2016).

Desde otra perspectiva, el diseño se concibe como la creación de la forma que es capaz de establecer valores culturales, abarcando esferas socioculturales, económicas y políticas (García-Cordero y Buitrago-López, 2017). Entonces, el saber y hacer de un diseñador implica potencialmente aprender a ser creativo, original, innovador, ingeniosos, a través del uso de diferentes elementos como: inteligencia, cognición, intuición y experiencia (Rodríguez y Montiel, 2020),

así también demostrar la capacidad para recibir, asumir e integrar los aportes que provienen de otras disciplinas. Se trata de un elemento que va más allá de la intuición o la creatividad innata, pues indefectiblemente requiere de conciencia y que desde el currículo se enfoquen esfuerzos que permitan la práctica interdisciplinar.

De forma específica, el diseño gráfico es un área que se ha sostenido desde una base comunicativa-visual en constante evolución, impulsada por las tecnologías y la vigente cultura del consumo mediante el uso estratégico de mensajes visuales, los cuales son dirigidos a mercados definidos con propósitos casi siempre comerciales. Productos gráficos que, en la constante búsqueda innovadora, demandan al diseñador manifestar la habilidad de construir productos novedosos; responsabilidad que indefectiblemente requieren seguir una estructura interdisciplinar.

Entonces, ofrecer ese tipo de formación redirige ciertas exigencias hacia la enseñanza del diseño al incorporar una mayor complejidad, en parte por la influencia de los avances tecnológicos, la evolución cultural, en conjunto con nuevos materiales y procesos, potenciando un grado mayor de interdisciplinariedad dentro de su dinámica y actividad proyectual, los cuales demandan razonamientos propios en la conceptualización y los planteamientos estructurales (Tresserras, 2015), donde igualmente los nuevos conocimientos propios de otras disciplinas cercanas logren promoverlo. En este sentido, la aparición del diseño integrador basado en una amplia gama de disciplinas ha impulsado la discusión y la exploración entre varios participantes.

Con relación a las formaciones en diseño, Tresserras (2015) subraya que dentro del contexto de las universidades, hay que reconsiderar los planteamientos pedagógicos ante el mayor protagonismo de la interdisciplinariedad, lo que ha planteado el reto de redefinir los planes de estudios en el cual las asignaturas de proyectos sean los ejes vertebradores de la enseñanza, y las asignaturas se interrelacionen con la propuesta formativa, sumando y entrelazando conocimientos, metodologías, técnicas y herramientas, promoviendo así una mayor definición y efectividad en el resultado final, donde la interdisciplinariedad se destaca como la tendencia que enmarca la dinámica educativa (Lyall y Meagher, 2012).

Particularmente en México, se ha denotado cómo la formación universitaria que se propone en el ámbito del diseño gráfico ha buscado evolucionar al mismo ritmo que otras disciplinas, tanto en su enseñanza como en la práctica. A pesar de estos esfuerzos, el estudio de Sotelo (2014) advierte varias inconsistencias: remarca que no existe una tendencia definida en cuanto a formas de enseñanza y el currículo de esta profesión, dado que cada universidad

establece su perfil de egreso según las necesidades laborales y económicas del contexto propio.

Estas exigencias, señala, han promovido planes de estudios disímiles que pueden ser diferenciados en tres categorías: aquellos enfocados en las habilidades generales propias de las áreas de diseño; otros que impulsan una especialización en la etapa final con perfil esencialmente directivo-empresarial; y los que buscan formar a profesionistas con un perfil más técnico pero requerido por la manufactura. A esto se suma la situación de profesores, una parte de los cuales carece de conocimientos pedagógicos y didácticos, otros que nunca han ejercido la disciplina, mientras otra parte accede a la docencia debido a que se encuentran desempleados.

En consecuencia, se puede suponer que la enseñanza del diseño ha establecido un estilo fundamentado en principios teóricos, donde prevalecen aquellos que datan de hace cien años en la Bauhaus. Formación cimentada en muchos casos en una base anacrónica, basada en estructuras causales de pensamiento y práctica (Morín, 2004), consideradas insuficientes para las condiciones y necesidades que actualmente destacan. El contexto del diseño del siglo XXI exige que los equipos se compongan por consultores multidisciplinarios en red que trabajen individualmente y como parte de un equipo diverso donde la comunicación y la colaboración entre los miembros sea no solo importante sino inevitable; contexto que exige convergencias significativas entre herramientas digitales, procesos subyacentes y comportamientos de los usuarios (D'souza, 2016); trascendiendo la concepción tradicional del diseño de perfil unidireccional.

Como resultado, en muchas universidades de México como en otras partes del mundo, la formación en diseño sigue una enseñanza basada en el sistema de talleres, método que podría seguir siendo pertinente como base didáctica, siempre y cuando ofrezca los resultados que son indispensables para el desarrollo de herramientas cognitivas enfocadas en identificar y analizar situaciones que son oportunidades para este campo (Rivera, 2018), además de una necesaria cooperación de múltiples disciplinas del conocimiento (Chou y Wong, 2015). No obstante, esto a veces es algo que poco acontece, a tal grado que Pimentel (2010) advierte como los «nuevos» diseñadores continúan formándose con planes obsoletos, junto a una protagonista acción docente.

Esta situación permite dilucidar cómo la enseñanza del diseño en México evidencia deficiencias, retos y necesidades, pues centra su formación principalmente en contenidos técnicos y conceptuales, y en menor proporción en el desarrollo de herramientas cognitivas descritas, donde asumir la realidad compleja del entorno que envuelve al diseño a través de una visión

interdisciplinar es algo pertinente. En ese sentido, el estudio de Cepeda y Carrillo (2019) identificó competencias y habilidades que el entorno laboral mexicano demanda para la obtención de un empleo en los diseñadores; muchas de las cuales no forman parte del modelo que sigue la formación universitaria, lo que limitan en muchos sentidos dichas oportunidades.

Esto se traduce en profesionistas que carecen de una formación integral, pues suelen exhibir habilidades marcadas como ciertas insuficiencias en el ejercicio profesional, afectando su adecuada inclusión en el mercado laboral; exhibiendo algunos la falta de una visión íntegra y real de los problemas, lo que impide llegar a comprenderlos cabalmente, conduciéndolos a propuestas ciegas que se traducen en la práctica en soluciones inadecuadas para los problemas que pretenden resolver.

Pese a todas estas adversidades, Dorochesi (2010) concibe cómo un profesional del diseño debe ser orientado a la construcción de un agente articulador de la creatividad y la innovación en las empresas, lo que demanda desarrollar competencias que le faculten para visualizar y operar con nuevas coordenadas en el espacio laboral, incluida la habilidad para asimilar la dilución de las tradicionales fronteras disciplinares con respecto al diseño, requiriéndose el promocionar una formación acorde a una visión diferente que promueva una accesible y coherente vinculación con otras disciplinas, favoreciendo así mejores soluciones. Se trata de un diseñador capaz de desenvolverse desde múltiples perspectivas, con visión innovadora y dispuesto a arriesgar; consciente de las ventajas de adoptar la interdisciplinariedad en la lógica como en la práctica.

Entonces, se reconoce una perspectiva que en muchos casos no parece orientar de mejor manera a la formación del diseño gráfico en las universidades de México. Así, la interdisciplinariedad surge como un elemento que propone una mejor preparación profesional, al constituirse como el medio para lograr una visión más integral y transversal (Brandão et al., 2014). De esta manera, el diseño interactúa de manera cercana con disciplinas como el *marketing*, psicología, economía, *management*, neurociencias, tecnología, interconectándose también con otras, de acuerdo con el tipo de problema a desarrollar. No obstante, dicha vocación interdisciplinar resulta escasa en el ámbito académico.

En el contexto universitario de México, anteriormente Soto (1993) señaló que, en función de las necesidades de formación, se ha vuelto pertinente retomar un modelo flexible que posibilite el diseño y la reestructuración de planes de estudio en las universidades públicas, donde se aborde la formación interdisciplinaria de acuerdo con las necesidades contextuales, además de estrechar el vínculo universidad-sociedad, algo que se ha promovido e integrado en

una amplia variedad de currículos universitarios. Sin embargo, en la mayoría de los programas formativos en diseño gráfico, se ha establecido una serie de materias organizadas por ejes que atomizan el conocimiento y aunque se tiene la asignatura de proyectos o taller para aglutinar el conocimiento adquirido, se carecen de mecanismos para reunir, utilizar y evaluar los saberes que son útiles para resolver problemas complejos (Herrera y Neve, 2011).

En ese sentido, desde el pensamiento del diseño *interdisciplinario*, Ambrose (2017) señala que los problemas requieren de una reflexión y colaboración creativa e interdisciplinaria para permitir que las personas y los equipos remedien el dogmatismo que dificulta la percepción de la complejidad y que se constituye como un obstáculo para el trabajo creativo e innovador.

Como resultado, los programas de diseño deben contar con asignaturas donde los estudiantes se relacionen, tomen decisiones y resuelvan problemas complejos con el uso de fuentes interdisciplinarias. Se tratará entonces de la exigencia de un trabajo que demanda un análisis integral de los fenómenos y procesos, que no pueden ser explicados de manera parcial desde perspectivas disciplinarias (Rivera, Higuera, Rubio, Utrilla y Santamaría, 2014).

Similar a la situación de México es la de Chile, donde Donoso (2016) muestra que existe una dispersión en la formación de diseñadores, en la cual los programas de estudios tienen baja compatibilidad entre sí, dados los distintos perfiles de sus programas, desde un enfoque empresarial, artesanado, tecnológico, hasta aquellos políticos y religiosos.

Además de estas adversidades, también se visualizan otros problemas en la enseñanza del diseño gráfico. Chaves (2005) subraya que estos provienen de una concepción distorsionada de la profesión, originadas en una disociación entre enseñanza y práctica del oficio, en los cuales predominan dos prejuicios: el *teoricismo,* que asume al diseño como teoría aplicada y no como actividad productiva que involucra una serie de habilidades y saberes prácticos siempre cambiantes, restringiéndola a una disciplina racional, desdeñando la realidad y despreciando el trabajo productivo; y el *creativismo*, postura más universal que adopta el mito de la creatividad vinculada con el arte como matriz y núcleo ontológico del diseño, menospreciando la teoría y la racionalidad.

La integración de ambas perspectivas vendría a ser la relación más conveniente y próxima a la cultura gráfica, algo que Sotelo (2014) enfatiza se está llevando a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México, con el objetivo de promover herramientas para reflexión e impulso de la creación de ideas originales y propositivas en el desarrollo de proyectos, involucrando teoría con el análisis, planeación, innovación y gestión, lo cual lleva implícita la cultura de la interdisciplinariedad y la visión compleja de la realidad.

Una postura distinta es la de Ariza (2010), quien encuentra que el diseño no ha demostrado ser un área con una evolución similar a su conceptualización al carecer de un *aparato crítico* reflejándose en poca autoconciencia y autodefinición en su evolución disciplinar, donde sus esfuerzos para generar material teórico se limitan a discursos de tipo analítico, metodologías o sistemas que no pasan de ser especulaciones abstractas e inaplicables a la práctica efectiva.

Se trata de un escenario para formación profesional, en el que la interdisciplinariedad se presenta como elemento transformador, capaz de contribuir a la evolución de la disciplina del diseño, proponiendo un currículo formativo que interrelacione aspectos técnicos, artísticos, teóricos, junto a talleres proyectuales, así como espacios para la discusión que incentiven la reflexión y la crítica, además que conduzcan a la eficiencia e innovación del diseño. Esta postura permite asumir que la formación del diseño gráfico requiere ser enriquecida desde diversos campos del conocimiento.

En síntesis, los programas de diseño gráfico en las universidades de México, como en Latinoamérica, siguen teniendo el reto de flexibilizar en el ejercicio práctico de los planes de estudio, con el fin de lograr un mayor enriquecimiento interdisciplinario entre los programas y la capacidad de adaptación frente a la demanda social que tiene la profesión, aquella que exige la formación de profesionales con capacidades múltiples, poseedores de una visión, y más aún, una cultura compleja, donde la interdisciplinariedad destaca como soporte fundamental; lo cual no implica volver al diseñador experto en múltiples áreas, sino en agente colaborador para la innovación. Para Nae (2017) esto orienta a centrar esfuerzos en preparar a los estudiantes a que trabajen directamente con otras disciplinas. Una labor que recae en los propios diseñadores, al ser los responsables de tomar, implementar y discutir los conocimientos desde otras disciplinas y de establecer puentes con estos (Rodríguez Mendoza, 2016), algo que recién se ha comenzado a reconocer y en pocos casos a aplicar en el currículo como en la misma enseñanza.

A partir de la identificación de las dificultades y retos que enfrenta la enseñanza del diseño gráfico en México, junto a la perspectiva propia que caracteriza al campo profesional, se podrán delinear posibles rutas en busca de una mejor formación del diseñador. De acuerdo con esto, y sustentado en las aportaciones de Brown (2008), Morin (2004), Carvajal (2010), Lyall y Meagher (2012), Fartushenko (2012), Rivera (2013 y 2018), Hayawi y Kamil (2015), Ambrose (2017), en este texto se analiza la pertinencia del diseño gráfico para vincularse con otras disciplinas, desde la perspectiva de los profesores adscritos a los programas de diseño de Instituciones de Educación Superior de México, tanto públicas como privadas.

Cabe remarcar diferencias entre ambos sectores educativos, dado que mientras la gran mayoría de los investigadores y su productividad, así como una formación de perfil integral tiene lugar en las universidades públicas, en las instituciones privadas dan prioridad a la formación de perfil directivo, en aquellas que tienen gran renombre, o de perfil técnico, en las de menor envergadura. Ambos universos arrojan perspectivas particulares de interés para esta investigación.

3. Metodología

Es una investigación de alcance nacional que siguió un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, el cual tuvo como objetivo analizar la pertinencia del grado de uso de la interdisciplina en la formación del diseñador gráfico, de acuerdo con las opiniones de profesores que laboran en diferentes universidades públicas y privadas de México. Con relación a la definición de sujetos, se consideró un muestreo no probabilístico y por conveniencia, el cual fue realizado para obtener respuestas de profesores que estuvieron dispuestos a participar en este estudio.

En cuanto a las características del instrumento utilizado, este fue tipo cuestionario y buscó indagar la percepción de académicos a través de 42 reactivos relacionados con diferentes dimensiones tales como: las estrategias de enseñanza y contenidos curriculares, la perspectiva interdisciplinar en la formación del diseñador, las condiciones académicas, la elección del método de diseño en la enseñanza y la práctica. La definición de este instrumento es un esfuerzo de un grupo de investigación de la Universidad de Sonora (México) que desarrolla el proyecto «Prospectiva del campo profesional del diseño en las IES de México: formación, pensamiento y ejercicio profesional», con el objetivo de analizar la realidad de las áreas del diseño en México y su enseñanza desde las universidades, sustentado en las aportaciones teóricas de Brown (2008), Morin (2004) y otros. Este proyecto ha contado con la participación de otros investigadores del país para concretar, entre otros aspectos, una validación de expertos para el instrumento.

Para la recolección de datos, el estudio realizó la aplicación de una encuesta en formato digital, la cual se logró distribuir a través de correos electrónicos. Como criterio de inclusión, todos los profesores cumplían con desempeñarse en el campo del diseño; de esta forma, se recopiló una muestra de 126 académicos (51% hombres y 49% mujeres) que estaban adscritos en diferentes universidades de México como: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Iberoamericana,

Universidad Autónoma de Nuevo León, entre otras; el 77% se desempeñaban en universidades públicas y un 23% en instituciones privadas. La experiencia académica de los profesores fue de un rango de entre 1 a 46 años.

Otras características de la muestra de profesores alcanzada son: 42% eran de categoría de contratación de tiempo completo (dedicados a desempeñar 40 horas a la semana) y 73 con contrato como profesor de asignatura; 30% cuentan con estudios de pregrado mientras que 70% tiene posgrado (maestría o doctorado). En cuanto al nivel de estudios, de los 69 profesores adscritos a universidades públicas, el 85% cuenta con estudios de posgrado, el resto (14%) señala solo tener estudios de pregrado. Con relación a una submuestra de sujetos que se desempeñan en universidades privadas, del total de 57 profesores, un 51% cuentan con posgrado mientras que el 49% con pregrado. Del total de profesores, solo 11 sujetos de universidades públicas señalaron contar con la distinción del Sistema Nacional de Investigadores.

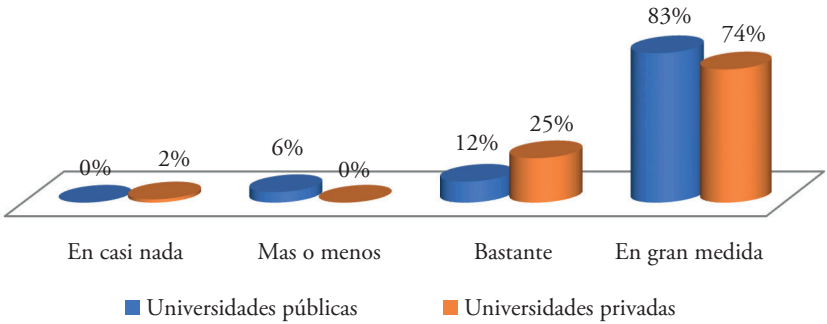
De esta forma, el diseño de esta investigación permitió recuperar datos en específico para la conformación de este texto, que se derivaron de indicadores puntuales, referentes a la dimensión de la perspectiva interdisciplinar en la formación del diseñador. También se realizan otros análisis de diferentes niveles de delimitación de la información, haciendo énfasis en encontrar diferencias entre instituciones públicas y privadas, sustentando en las condiciones de los profesores: en las primeras han priorizado una formación integral, estudios de posgrado y actividades de investigación, y en las segundas se ha destacado profesores que provienen del campo profesional, empleados, *freelancers,* así como directivos. Finalmente se utilizó el grado académico como variable para otras comparaciones y la observación de posibles tendencias en las submuestras. Para el análisis y la delimitación de datos, se utilizó el programa SPSS versión 22.

4. Resultados

Desde la literatura se ubicó cómo el diseño gráfico enfrenta el reto de flexibilizar en el ejercicio práctico de las propuestas formativas a partir de un mayor enriquecimiento interdisciplinario de los programas, incentivando la reflexión y la crítica del estudiante y promoviendo la innovación a través de capacidades múltiples. Andamiaje promotor de capacidades analíticas, diagnósticas y exegéticas como recursos intelectuales. No obstante, en busca de posibles soluciones para aspirar a ese fin, resulta fundamental considerar la perspectiva de los profesores sobre la problemática, al ser estos actores claves en el proceso formativo.

Los resultados exponen una percepción a favor de la necesidad para el diseño de relacionarse con conocimientos de otras disciplinas, apoyada por el 94% de los profesores que laboran en universidades públicas, y por el 98% de aquellos que trabajan en instituciones privadas (ver Figura 1). Cabe destacar que casi un 6% de quienes trabajan en el sector público le da poca prioridad a la acción interdisciplinar en el diseño, frente a un 2% de aquellos que se desenvuelven en el sector privado, prevaleciendo un explícito apoyo a la interdisciplinariedad, lo que debe ser valorada como un punto a favor.

Figura 1. Necesidad del diseño en vincularse con conocimientos de otras disciplinas

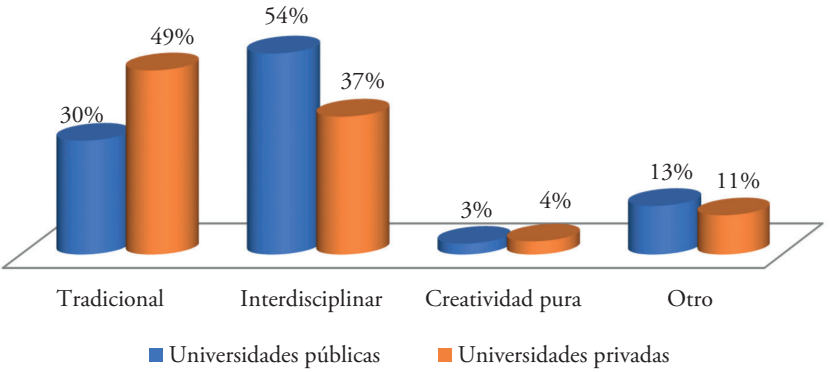


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados.

En relación con la estrategia de enseñanza que el profesor promueve en la formación de sus alumnos, los profesores eligieron entre cuatro estrategias: *tradicional* (sustentado en el pensamiento lineal-secuencial, heredado de la Bauhaus); *interdisciplinar* (de perfil sistémico); *creatividad pura* o creatividad por sí misma (promotor de la creatividad innata de corte artístico como modelo central); y *otro* (los profesores citaron distintos métodos: analógico natural, constructivista, modelo Ibero, fusión de modelos, modelo propio, lineal-creativo y otros). Categorías que se definieron de acuerdo con las perspectivas de aplicación que sugiere la teoría. Respecto a la estrategia denominada «otros», estas fueron heterogéneas, encontrándose algunas con características lineales, sistémicas como próximas a la creatividad; es decir, algunas con características interdisciplinares como otras alejadas de estas.

Como se puede observar (ver Figura 2), en las instituciones públicas se encuentra un ligero predominio de la interdisciplinariedad en un 54%, frente a un 30% del modelo tradicional. Con un 13% se ubican distintos modelos, y con un 3% la creatividad pura.

Figura 2. Estrategia de enseñanza que el profesor promueve en el aula



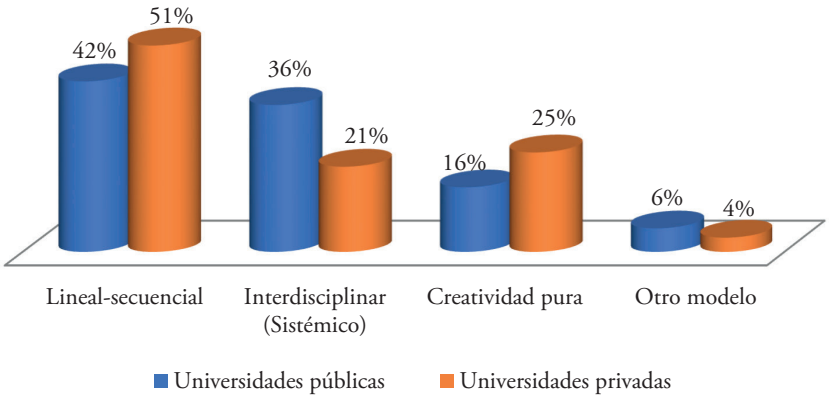
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados.

Por su parte, los profesores que laboran en instituciones privadas muestran una tendencia de mayor preferencia (49%) hacia el modelo tradicional (que replica en la manera de enseñar originado hace un siglo y que ha perdurado en muchos casos como el axioma en la enseñanza del diseño). Del resto de profesores, un 37% afirma sustentarse en la interdisciplinariedad, 11% en diversos modelos, mientras que un 4% confía en la creatividad pura como base de la enseñanza.

El dominio del modelo tradicional presente en las universidades privadas podría ser resultado de la influencia de la visión cartesiana basada en la causalidad (Morín 2004), reflejada luego en el método proyectual y en sí en el pensamiento occidental. Paradigma que ha adoctrinado a las generaciones, como en la Bauhaus, donde se cimentó el andamiaje teórico y enseñanza del diseño. Modelo que contiene los conceptos básicos del diseño pero que conviene ser reevaluado y adecuado en función de los paradigmas sociales, culturales y del diseño en si del siglo XXI, donde las características de la realidad actual exigen renovadas rutas de pensamiento, no reduccionistas, pero sí incluyentes.

Al respecto Dorochesi (2010) considera que la clave parece estribar en el hecho de no limitarse en la capacidad inventiva individual, sino en que los métodos de trabajo individuales y corporativos que evolucionan como los productos, lo que permite entender que existe un potencial de mejora y evolución en este plano. En consecuencia, esto parece tener mayores posibilidades de ocurrir en las universidades públicas, donde la apuesta por una formación de un perfil integral se perfila más probable y donde algunas instituciones ya están dedicando ciertos esfuerzos.

Figura 3. Método de diseño que el profesor utiliza al diseñar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados.

En la búsqueda de variables que permitieran analizar de mejor forma el problema de propuestas y estrategias que promuevan una mejor formación de los diseñadores, se consultó el método de diseño que el profesor utiliza o ha utilizado en algún momento de la práctica profesional. Cabe destacar que casi un 30% de los profesores encuestados se encuentran laborando dentro del giro del diseño, ya sea como empleado, *freelance*, e incluso dirigiendo empresas.

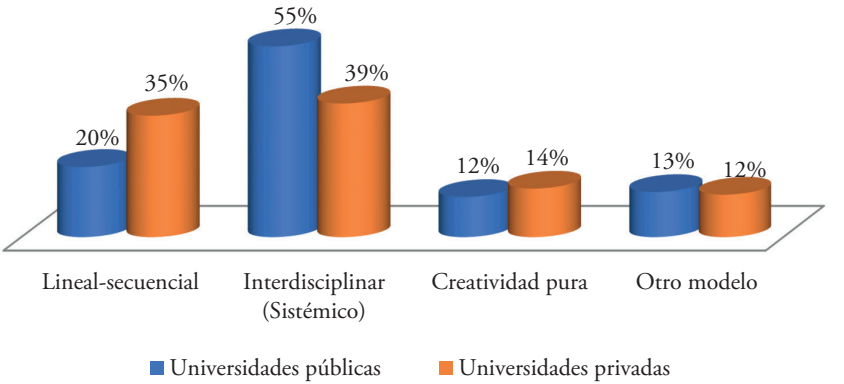
Paradójicamente, mientras el 96% de profesores consideraron como necesario para el diseño relacionarse con los conocimientos de otras disciplinas, propio de una visión compleja y una conducta interdisciplinar, al opinar sobre el método de diseño que ellos utilizan al diseñar (ver Figura 3), no hubo correlación. De aquellos que laboran en universidades públicas, el 42% señaló aplicar el método tradicional (secuencial-lineal); un 16% se apoya en el instinto creativo, y un 6% en otros modelos. En contraparte solo el 36% afirmó valerse de métodos interdisciplinares en la práctica, a pesar de juzgarlo necesario para la dinámica del diseño.

Con relación a quienes laboran en instituciones privadas, existe mayor discrepancia aún, donde el 51% aplica el método tradicional; un 25% la creatividad pura, y el 4% otros modelos; mientras los métodos de perfil interdisciplinar son considerados por apenas el 21%. En este grupo, solo la quinta parte emplea la interdisciplinariedad en la práctica profesional.

Este último dato resulta relevante, ya que son los profesores que pertenecen a las instituciones privadas quienes en una mayor proporción se desenvuelven en el campo profesional, reflejando un panorama más próximo

sobre la situación en México, lo cual revela dos realidades distintas: por un lado el 96% del total de los profesores encuestados asume necesario para el diseño relacionarse con los conocimientos de otras disciplinas, pero solo el 28.5% lo lleva a la práctica al diseñar.

Figura 4. Método de diseño que considera es el más utilizado en la práctica profesional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados.

En lo referente a la percepción del profesorado, con relación al método de diseño que se aplica en el ejercicio profesional (ver Figura 4), de los profesores que laboran en universidades públicas, un 55% considera que el método interdisciplinar es el empleado; 20% el método tradicional; 12% la creatividad pura, y 13% otros modelos.

En cuanto a aquellos adscritos a instituciones privadas, en proporciones muy similares que promedian 37%, conciben que prácticamente a la par se emplean los modelos tradicional e interdisciplinar, y en un nivel menor que ronda 13%, ubican la creatividad y otros modelos.

Estas perspectivas dejan ver dos criterios distintos; uno de ellos se refiere a que los profesores que laboran en instituciones privadas detectan en mayor presencia el modelo tradicional lineal, muchos de los cuales se encuentran activos en el campo laboral, lo que probablemente sea un reflejo de lo que acontece en la actividad profesional. En contraparte, aquellos que pertenecen a las universidades públicas y quienes tienden a conocer de mejor manera los diversos métodos, también por tener en mayor proporción estudios de posgrado y acceso a la investigación, aunque menos presencia en el campo laboral, perciben mayor presencia de modelos interdisciplinares.

De esto emerge un tercer hallazgo: a mayor grado académico (85% de profesores adscritos a universidades públicas) hay mayor tendencia por la interdisciplinariedad, mientras a menor grado académico (51% de profesores empleados a universidades privadas) se opta por los métodos tradicionales.

5. Discusión y conclusiones

Desde la perspectiva tradicional, el diseñador gráfico se caracteriza por recibir una formación a través de la cual cumple tareas que, de forma creativa, le permite resolver problemas. En el contexto de la actual sociedad, el diseño ha experimentado una complejidad y dinámica evidente, en la que sus necesidades trascienden a los problemas establecidos, siendo necesario asimilar información poco clara desde fuentes heterogéneas, así como anticiparse a los nuevos problemas, incluso a aquellos próximos a emerger; lo que hace del diseño una especialización que *per se*, requiere de una formación que trascienda los confines de la misma disciplina, que enriquezca los recursos intelectuales y promueva el análisis, la crítica y la innovación del diseñador. Esto implica abordar los problemas y su contexto desde perspectivas más amplias, donde se asume a la interdisciplinariedad como posible ruta a través de la cual hacer frente a las situaciones cuya complejidad rebasa los límites disciplinares y que son cada vez más comunes. Coyuntura que no se percibe en la formación como en el currículo de los programas de diseño gráfico.

Lo anterior se puede asumir teórica y empíricamente, desde donde emergen dos realidades: por un lado, prácticamente el total de profesores encuestados percibe que el diseño no puede seguir concibiéndose desde los mismos paradigmas que han sustentado su teoría y práctica, originados en el siglo XX, dadas las particularidades contextuales del siglo XXI, percibiéndose a la interdisciplinariedad como herramienta necesaria y favorable para ese fin. Sin embargo, en cuanto estrategia de enseñanza que el docente promueve en el aula, la interdisciplinariedad es considerada solo por poco más del 50% de aquellos que laboran en universidades públicas, y apenas por el 37% de quienes pertenecen a instituciones privadas, lo que exhibe discrepancia entre lo que los profesores perciben respecto a la disciplina exógenamente y su labor endógena. A esto se suma que los planes de estudios de la mayoría de las universidades en México no incorporan la perspectiva interdisciplinar, y si lo hacen, es más en forma circunscrita.

Siguiendo esta tendencia, en cuanto al método que los profesores utilizan al diseñar, estos emplean de manera limitada los modelos interdisciplinares: apenas un 36% de quienes laboran en universidades públicas y 21% de quienes

lo hacen en instituciones privadas. Semejante es la opinión respecto al método de diseño que considera el profesor es el más utilizado por los diseñadores en la práctica profesional y responsable de establecer su forma de trabajar, donde los interdisciplinares para quienes laboran en instituciones privadas ascienden a un 39%, mientras para aquellos adscritos a universidades públicas es un 55%. Igualmente se manifiesta una tendencia: los profesores con posgrado tienden a la interdisciplinariedad en mayor proporción (85%), frente a aquellos con pregrado (51%), siendo el grado académico un factor importante en este sentido.

Pese a las limitaciones metodológicas, principalmente por el tipo de muestreo, ya que participa un número parcial de profesores adscritos a universidades públicas y un número inferior de quienes laboran en instituciones privadas, siendo el tipo de sujeto que se indaga así como la ubicación geográfica factores importantes; existen conclusiones relevantes a destacar: se focaliza que los profesores casi en su totalidad perciben que la epistemología, teoría, metodología y práctica del diseño, requieren ampliarse y actualizarse a través de nuevas vías, considerando a la interdisciplinariedad como una de ellas.

Esto también tiene efectos en la discusión sobre la cuestión curricular del diseño en México, la cual ha sido enfocada en la propuesta de una enseñanza con base en las competencias profesionales (Sánchez y Aguilera, 2010), lo cual alimenta un tipo de enseñanza que también tiene dependencia de los intereses de cada institución por responder a las necesidades sociales y al mercado laboral de contexto propio. Esto a su vez, reconoce un alejamiento de los modelos de enseñanza del diseño idea (Oleas, Padilla y Cayambe, 2018) que postulan un equilibrio entre el arte, la ciencia y tecnología, los cuales se desprenden de aquellos primeros diseños pedagógicos propuestos por la Bauhaus que son continuados por la Escuela de Ulm.

Entonces, más si se trata de una visión holística e integral de lo interdisciplinar, concebida prioritariamente como una estrategia pedagógica que conceptualice los propósitos y la planificación del proceso (Carvajal, 2010), es pertinente comprender que transferir esto a la realidad del diseño, deja de ser una tarea sencilla, dado que se requiere un compromiso y acción conjunta que involucra universidades y profesores, el entorno empresarial, así como a la misma comunidad de diseñadores con una tendencia a flexibilizar y ampliar el marco de referencia de la realidad. Una tarea que a pesar de las dificultades que presenta comienza a tener lugar, particularmente en el escenario universitario. En este sentido, Pimentel (2010) explica que la formación de los futuros diseñadores implica aprender a pensar en contextos más amplios de relaciones, donde el futuro de la disciplina parece apuntar a investigar, interpretar

y proponer modelos de enseñanza que promuevan la confrontación creativa e innovadora del diseño con la racionalidad industrial y económica.

Coincidiendo con Rodríguez y Montiel (2020), el saber y hacer del diseñador hoy implica potencialmente aprender a ser creativo, innovador e ingenioso, sustentado en una inteligencia múltiple, más allá de solo la intuición o creatividad innata, lo que involucra la práctica interdisciplinar. Coyuntura que da forma a la realidad presente del diseño gráfico, donde la interdisciplinariedad como pilar inherente contribuye en la conformación de una nueva cultura del diseño. Paradigma que además requeriría de un soporte formativo comprometido en capacitar a los estudiantes en el análisis, razonamiento y en general, dentro del desarrollo de herramientas cognitivas adecuadas para las nuevas necesidades sociales, culturales y del mercado, y que mutan constantemente. Escenario que demanda docentes con amplio dominio de su disciplina y actualización constante de acuerdo con las tendencias y necesidades laborales y profesionales.

Esto podría llevar al diseñador de su actual perfil reproductor al progresista; dejando atrás, como sentencia Dorochesi (2010), conceptos de carácter más egocéntrico que por décadas han dejado al diseño en Latinoamérica como un fenómeno de características más bien académicas que empresariales; para lo cual Tresserras (2015) propone reconsiderar los planteamientos pedagógicos ante el mayor protagonismo de la interdisciplinariedad, redefiniendo los planes de estudios guiados por asignaturas de talleres como eje central, que incluyan proyectos caracterizados por una complejidad creciente, entretejidos con el resto de las asignaturas de manera sinérgica; pues de poco servirá dichos talleres si no incentivan el desarrollo de herramientas cognitivas (Rivera, 2018).

En el caso de las propuestas formativas del diseño gráfico en las universidades de México, se identifican necesidades en la acentuación de la formación orientada hacia tres áreas principales:

1. El enriquecimiento de los recursos intelectuales, lógico-reflexivos, lo cual es resultado de la cantidad escasa de asignaturas detonadoras de estas habilidades, así como también de espacios que propicien el diálogo y la discusión. Por tanto, se propone el incremento de asignaturas teóricas que sean *dinámicas*, donde se incentiven la reflexión y la creatividad intelectual en el diseño y más allá de este.

2. Necesidad de un mayor conocimiento de los modelos metodológicos para la creación gráfica, pues tal como establecen Leonor,Chaves y Ledesma (1997), la metodología en el diseño no se limita al discurso sobre aplicaciones mecánicas y simplistas de esquemas operativos

donde predomina más el modelo que el caso, sino de nuevas modalidades de aplicación del discurso teórico a las disciplinas proyectuales donde la reflexión sobre el procedimiento es tan importante como el proceso mismo. En consecuencia, los alcances y ventajas de la reflexión de modelos como el interdisciplinar, incentivaría en el estudiante la comprensión y definición de propuestas de soluciones integrales sobre los problemas de diseño que enfrenta.

3. Necesaria formación en el área de gestión, limitada por el poco espacio de asignaturas con dicho enfoque en la mayoría de las propuestas de formación, así como la proporción escasa de profesores con experiencia en el ámbito profesional; lo que se traduce en una vinculación deficiente con el sector productivo empresarial. Para ello se propone formar al estudiante a través del desarrollo de proyectos que promuevan un ambiente similar al que se vive en el campo laboral, impulsando el análisis, creatividad e innovación a través del desarrollo de actividades generadas vinculando a los estudiantes en proyectos con la iniciativa privada.

Si tal propósito se asume, requeriría del desarrollo de propuestas formativas multidisciplinares donde además las asignaturas se diseñen enfocadas en una forma sistémica, capaces de interrelacionar conocimientos teóricos, técnicos, metodológicos, proyectuales y creativos, incentivados por el diálogo como promotor de la reflexión, alejándose de formar grupos de conocimientos aislados, lo cual favorecerá a la formación de capacidades necesarias en el diseñador del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Ambrose, D. (2017). Large-Scale Interdisciplinary design thinking for dealing with twenty-first century problems and opportunities En F. Darbellay, Z, Moody y T. Lubart (eds.), *Creativity, Design Thinking and Interdisciplinarity* (pp. 35-52). Singapur: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7524-7_3

Ariza, S. (2010). Elementos característicos de los programas diseño. *Actas de Diseño*, *9*(5), 49-55. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/148_libro.pdf

Brandão, A. L., García, M. C., Lozano, D. E., Llano, S. E. P., de Oliveira, L. P. M., Pinto, A. J., ... y Marín, Z. S. (2014). Interdisciplina: la enseñanza/aprendizaje en proyectos de diseño urbano. *On the w@terfront*, (29), 22-40.

Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, *86*(6), 84-92.

Calvache, D. S. (2017). La metodología de diseño al interior de los programas de diseño industrial colombiano: hacia el planteamiento de formas propias de hacer diseño. *Actas de Diseño*, (24), 218-221.

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul,* (31),156-169.

Cepeda, M. J. y Carrillo, J. C. S. (2019). La formación de profesionales en el diseño gráfico. Estudio de las competencias y habilidades necesarias para el campo laboral. *Actas de Diseño*, *26*(13), 133-139.

Chaves, N. (2005). Dos distorsiones en la enseñanza del diseño gráfico. Foro Alfa. Recuperado de https://foroalfa.org/articulos/dos-distorsiones-en-la-ensenanza-del-diseno-grafico

Chou, W. H. y Wong, J. J. (2015). From a Disciplinary to an Interdisciplinary Design Research: Developing an Integrative Approach for Design. *International Journal of Art and Design Education*, *34*(2), 206-223. https://doi.org/10.1111/jade.12017

Donoso Cisternas, S. (2016). El Diseño Industrial; las fronteras confusas de la creatividad. *Ciencia, docencia y tecnología*, *27*(53), 342-361.

Dorochesi Fernandois, M. R. (2010). Complejidad, creatividad y cambio. Reflexiones en torno a los nuevos escenarios para la enseñanza del Diseño. *Actas de Diseño*, *9*(5), 95-101. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/148_libro.pdf

D'souza, N. (2016). Investigating design thinking of a complex multidisciplinary design team in a new media context: Introduction. *Design Studies*, (46), 1–5. https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.07.001

Fartushenko, L. (2012). An interdisciplinary approach to promote creativity. *Designedasia, 3*(1), 1-8.

García-Cordero, M. S. y Buitrago-López, Y. C. (2017). Modelo pedagógico de pensamiento complejo en diseño gráfico. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 8*(2), 117-131. https://doi.org/10.22335/rlct.v8i2.392

Hayawi, A. y Kamil, L. (2015). Graphic Design as Means of Student's Creativity Activity. *International Journal of Social Science and Humanity*, *5*(3), 248-251. https://doi.org/10.7763/IJSSH.2015.V5.462

Herrera, L. y Neve, M. (noviembre, 2011). Laboratorio de diseño en el currículo de diseño gráfico sustentado en el aprendizaje situado y la metacognición. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.

Kirci, N. (2016). The transfer of knowledge through inter-disciplinary seminars as a source of creativity in the design studio. *AD ALTA-Journal of Interdisciplinary Research*, *6*(1), 26-31.

Leonor, A., Chaves, N. y Ledesma, M. (1997). *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.

Lyall, C. y Meagher, L. (2012). A Masterclass in interdisciplinarity: Research into practice in training the next generation of interdisciplinary researchers. *Futures*, *44*(6), 608-617. https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.03.011

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Mose Biskjaer, M., Dalsgaard, P. y Halskov, K (2017). Understanding creativity methods in design. *Proceedings of the 2017 conference on designing interactive systems, 839-851.* New York: Asociation for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3064663.3064692

Nae, H. (2017). An interdisciplinary design education framework. *The Design Journal*, *20*(1), 835-847. https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1353030

Oleas, J., Padilla, N. y Cayambe, Á. (2018). Modelos de Enseñanza del Diseño: Influencia de Bauhaus y HfG de Ulm. *Revista Científica Investigar*, 7, 39-53.

Pimentel Jiménez, J. V. (2010). Formando diseñadores de interiores del Siglo XXI con planes de estudio del Siglo XX. *Actas de Diseño, 9*(5), 223-226. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/148_libro.pdf

Rivera, E., Higuera, A., Rubio, M., Utrilla, S. y Santamaría, A. (2014). La educación holística para los profesionales del diseño. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *1*(1), 1-21. Recuperado de https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/85

Rivera, L. A. (2013). *La Nueva Educación del Diseño Gráfico*. Ciudad de México: Editorial Designio.

Rivera, L. A. (2018). *La evaluación de la educación del diseño en México: un enfoque desde la didáctica.* Ciudad de México: Comaprod.

Rodríguez Mendoza, R. M. (2016). La pedagogía del diseño gráfico basada en la investigación en diseño. Revisión bibliográfica. *Iconofacto*, *12(*19), 254-267. https://doi.org/10.18566/iconofact.v12.n19.a11

Rodríguez, I. y Montiel, O. (2020). Diseño y Emprendimiento: su enseñanza y complejidad en una universidad pública. *Actas de Diseño, 15*(32), 214-218.

Roncallo-Dow, S. (2013). Entre la interdisciplinariedad, las epistemologías y los objetos. *Palabra Clave, 16*(2), 269-281.

Sánchez, M. (2016). La conceptualización del diseño. *Actas de Diseño,* (20), 237-240. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/588_libro.pdf

Sánchez, M. y Aguilera, J. (2010). La enseñanza del diseño gráfico en base a las competencias profesionales. *Actas de Diseño*, *8*(4).

Sotelo Leal, S. (2014). Ensayo crítico sobre la enseñanza del diseño gráfico en México. *Encuadre, Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico*. Recuperado de https://encuadre.org/ensayo-critico-sobre-la-ensenanza-del-diseno-grafico-en-mexico/

Soto, R, (1993). Propuesta para un modelo curricular flexible. *Revista de la Dducación Superior, 22*(85), 1-9. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S2A4ES.pdf

Tresserras, J. (2015). Diseño e interdisciplinariedad. Una visión. *On the W@terfront. Public Art. Urban Design. Civic Participation. Urban Regeneration*, *34*(2), 5-18.

Vázquez-Alonso, Á. y Manassero-Mas, M. A. (2017). Interdisciplinariedad y conceptos nómadas en didáctica de la ciencia: consecuencias para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 14*(1), 24-37. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.03

La disciplina violenta, y el desarrollo cognitivo y socioemocional en el infante de preescolar

DANIELA PAZOS POLO*
MARÍA SÁNCHEZ TRUJILLO**
Pontificia Universidad Católica del Perú – Perú

Recibido el 12-02-20; primera evaluación el 05-01-21; segunda evaluación el 23-01-21; aceptado el 16-02-21

Resumen

El objetivo general del estudio fue describir la relación entre el estilo de disciplina ejercido por la docente del aula de 4 años de una institución educativa privada de Lima, y el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. En esta investigación, de naturaleza cualitativa descriptiva, se hizo uso de un cuaderno de campo y una entrevista semiestructurada dirigida a la docente. Entre los hallazgos más relevantes, resalta que las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula vulneran y perjudican principalmente el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, lo cual genera distracción y desinterés en clase. Ello, a su vez, podría estar asociado con el bajo desempeño académico de los estudiantes. Se concluyó que la docente necesita aplicar estrategias pedagógicas pertinentes y adecuadas según las necesidades del grupo de infantes.

Palabras clave: conducta violenta, desarrollo emocional, desarrollo cognitivo, estilos de disciplina, disciplina violenta.

* Educadora en formación de la especialidad de Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Certificada por el IESP Emilia Barcia Boniffatti y por el Centro de Atención Temprana y Psicomotricidad Correo electrónico: daniela.pazos@pucp.edu.pe. https://orcid.org/0000-0003-1771-1266

** Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación con dos menciones: Trastornos de la Comunicación y Gestión Educativa. Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Docente universitaria de cursos de Lenguaje, Redacción, Investigación Educativa y Metodología de Enseñanza. Correo electrónico: msanchezt@pucp.edu.pe. https://orcid.org/0000-0002-5228-4688

Violent discipline, and cognitive and socio-emotional development in the preschool infant

Abstract

The general objective of the study was to describe the relationship between the style of discipline exercised by the teacher in the 4-year-old classroom of a private educational institution in Lima, and the cognitive and socio-emotional development of the students. In this research, of a qualitative descriptive nature, a field notebook and a semi-structured interview for the teacher were used. Among the most relevant findings, it stands out that the pedagogical practices applied in the classroom mainly violate and harm the socio-emotional development of their students, which generates distraction and disinterest in class. This, in turn, could be associated with the poor academic performance of students. It was concluded that the teacher needs to apply pertinent and adequate pedagogical strategies according to the needs of the group of infants.

Keywords: violent behaviour, emotional development, cognitive development, discipline styles, violent discipline

Disciplina violenta e desenvolvimento cognitivo e socioemocional em crianças pré-escolares

Resumo

O objetivo geral do estudo foi descrever a relação entre o estilo de disciplina exercido pelo professor em uma sala de aula de 4 anos de uma instituição de ensino particular em Lima e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa descritiva, utilizou-se um caderno de campo e uma entrevista semiestruturada para o professor. Dentre os achados mais relevantes, destaca-se que as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula violam e prejudicam principalmente o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, o que gera distração e desinteresse pela aula. Isso, por sua vez, pode estar associado ao baixo desempenho acadêmico dos alunos. Concluiu-se que o professor necessita aplicar estratégias pedagógicas pertinentes e adequadas de acordo com as necessidades do grupo de crianças.

Palavras-chave: comportamento violento, desenvolvimento emocional, desenvolvimento cognitivo, estilos de disciplina, disciplina violenta.

1. Introducción

Hace un tiempo, en el siglo XX, se implementaba, dentro de las aulas, una educación tradicional, en la cual el rol del educador consistía en impartir una autoridad opresiva y humillante frente a los educandos. En este espacio, se generaba un clima violento, en el que no se respetaban sus necesidades, intereses y demandas (Zovko y Dillon, 2018). Asimismo, desde ese enfoque, se consideraba, como objetivo único y prioritario, saturar de información las mentes del alumnado a través de una relación vertical y autoritaria entre docente y estudiante. La estimulación o potenciación de diferentes aspectos del desarrollo humano del infante como, por ejemplo, las áreas psicomotoras, cognitivas, del lenguaje y socioafectivas quedaban en segundo plano. Con el transcurso del tiempo, gracias a la evolución de las diversas teorías educativas, la concepción sobre la educación ha ido cambiando. Así, en la actualidad, se aboga por una educación democrática y basada en el desarrollo de competencias.

A pesar de lo anterior, un siglo después, en ciertas instituciones del país, aún se conserva aquella vaga y despreocupada corriente educativa (Prensky, citado en Larrañaga, 2012). Esta desigualdad y clima de convivencia contraproducente para el desarrollo del niño afecta su aprendizaje, así como su formación socioemocional, lo cual no siempre es tomado en cuenta en el sistema educativo actual (Pérez y Filella, 2019). En relación con ello, se ha comprobado que las competencias socioemocionales evidenciadas por los docentes en el ejercicio de sus funciones influyen en el éxito académico de los estudiantes (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020).

A partir de lo anterior, se buscó indagar acerca de los estilos de disciplina ejercidos por los docentes de educación inicial. Para ello, se eligió una institución ubicada en el distrito de Comas en el aula de 4 años, en la cual, a partir de experiencias previas en la labor de asistente por parte de una de las investigadoras en otra aula del centro educativo, se había observado un estilo docente supuestamente enmarcado en la disciplina violenta.

Al respecto, es pertinente mencionar al Minedu (2010, citado en Márquez, Díaz y Cazzato, 2007), que categoriza a la disciplina en obediente y consciente. La primera hace referencia a un trato vertical entre el docente y el alumno mediante el empleo de amenazas, condicionamientos y normas coactivas. Mientras, la disciplina consciente consiste en un trato horizontal y democrático en conjunto con normas establecidas por el docente y los estudiantes a través de las cuales aprenden a vivir en un clima de convivencia positivo. Evidentemente, desde un enfoque contemporáneo de la enseñanza,

abogamos por este último, teniendo en cuenta la importancia de un entorno educativo favorable para el éxito académico de los estudiantes.

En correspondencia con lo señalado líneas arriba, se planteó, como objetivo general, describir la relación entre el estilo de disciplina ejercido por la docente, y el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños de 4 años de una institución educativa privada de Lima. Entre los objetivos específicos, se determinó, en primer lugar, identificar el estilo de disciplina ejercido por la docente; en segundo lugar, describir el desarrollo cognitivo de los estudiantes; y, en tercer lugar, describir el desarrollo socioemocional de los alumnos.

Cabe resaltar la importancia del presente estudio, pues ha permitido la investigación acerca de dos aspectos fundamentales de la práctica en el aula: el estilo de disciplina, y el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Consideramos estos aspectos sumamente importantes, pues la manera en la que el docente conduce sus sesiones de aprendizaje representa un factor fundamental en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de sus competencias socioafectivas, todo lo cual les permitirá convertirse en ciudadanos responsables y valiosos para la sociedad (Guedeney y Dupong, 2020). Cabe indicar que estos aspectos no han sido estudiados con profundidad en el contexto de educación inicial, por lo cual el aporte del presente estudio resulta significativo.

2. Marco teórico

En relación con nuestro tema, como se ha mencionado anteriormente, no existen muchas investigaciones enmarcadas en el contexto de educación inicial. A continuación, se presentan algunos estudios que han servido de base para el presente.

En principio, en la investigación de Jiménez (2018), se buscó aplicar prácticas pedagógicas relacionadas con diferentes estrategias para corregir y modular el comportamiento de estudiantes a través del modelo educativo de disciplina positiva en alumnos de educación básica regular de instituciones educativas de Ecuador. Entre los resultados, destaca un mejoramiento del rendimiento académico por parte del alumnado. Dicho estudio se complementa con el efectuado por Silupu (2019) en una institución educativa privada de Lima, quien comprobó que los niños preescolares de 5 años reaccionan adecuadamente, en un 65 %, a un estilo de disciplina positiva.

Por otro lado, Chávez, Ramos y Velázquez (2017), en la investigación que realizaron con docentes de educación preescolar de México, constataron que las estrategias de disciplina positiva posibilitan mejores aprendizajes y, a su vez, contribuyen a la formación de la competencia socioemocional del alumnado.

No obstante, pese a las diferentes estrategias que existen para promover este tipo de disciplina en los estudiantes, estudios como el realizado por Quispe (2018) han comprobado el deficiente manejo de estrategias didácticas para mejorar la disciplina de los alumnos. Así, investigaciones como la ejecutada por Bwire, Nkuba, Hermenau y Hecker (2020) permiten corroborar que un estilo de disciplina violenta aún prevalece en diversos lugares del mundo, lo cual perjudica el desarrollo académico y socioafectivo de los menores.

Por otra parte, Zamudio (2010) realizó una investigación orientada a determinar el impacto de un programa sobre formación de disciplina escolar en 504 profesores de educación primaria de diferentes escuelas adscritas al Subsistema Educativo Estatal de la Secretaría de Educación del Estado de México. Entre sus conclusiones, se plantea que, para conducir de manera viable la disciplina en las aulas, es preciso incorporar a los maestros programas diseñados en respuestas a sus necesidades. Asimismo, se afirma que la forma de atender a las necesidades disciplinarias en el aula exige desterrar creencias equivocadas basadas en la disciplina autoritaria como el método más eficaz de manejo de aula. A partir de tal punto, es preciso reforzar la idea del docente como ejemplo de inteligencia emocional, de modo que transmita actitudes positivas hacia sus estudiantes (Cabello, 2011).

Para comprender hacia qué sentido se orienta el trabajo de investigación, es fundamental conceptualizar ciertos términos claves**.**

2.1. Estilos de disciplina

El aula es el espacio en donde la disciplina funciona como una herramienta para conseguir determinados fines: socialización del alumnado, autonomía, rendimiento, autocontrol, etc. En cualquier caso, se trata de un concepto controvertido en el que confluyen distintas formas de entenderlo. Según Márquez et al. (2007), la disciplina puede ser concebida como medida correctora de conductas inadecuadas para desarrollar y controlar las conductas deseadas. Por otra parte, el Minedu (2010, citado en Córdova, 2013) categoriza a la disciplina en obediente y consciente, como ya se explicó anteriormente.

Ahora bien, es posible afirmar que, dependiendo de la manera como se lleve a cabo, la disciplina puede ser entendida como una acción positiva dentro del aula de clases, puesto que posibilita la formación actitudinal de los estudiantes en relación con un conjunto de normas preestablecidas, las cuales deben garantizar una convivencia pacífica y armoniosa entre todos los estudiantes. Por su parte, tal como señalan Aragão, Dos Santos y De Andrade (2017), la disciplina positiva concibe al alumnado como seres abiertos al

diálogo, capaces de aprender de sus errores y de ser educados sobre la base del desarrollo y aceptación de su individualidad. Igualmente, según Nelsen (2015), la disciplina positiva no es equivalente a la permisividad; al contrario, implica una firmeza por parte del docente, pero sin llegar a ser autoritario. Desde tal perspectiva, su labor se orienta a construir una conciencia moral en sus estudiantes y a hacerlos responsables de sus propias acciones, reforzando las conductas positivas y minimizando las negativas.

En relación con el estilo docente, es importante mencionar también la clasificación realizada por Ellis y Hughes (2002), quienes señalan que existen cuatro tipos de estilo docente. En primer lugar, el autoritario: se caracteriza por priorizar un salón de clase ordenado y un alto nivel de desarrollo de tareas en desmedro del componente emocional y el clima de clase afectivo. En este tipo de estilo priman los castigos como medida correctora principal, pese a que se ha comprobado su ineficacia y, más bien, los perjuicios cognitivos y emocionales que pueden generar en los estudiantes (Soto, 2017). Cabe señalar que las prácticas violentas en el aula de clase pueden llegar a ser normalizadas por los estudiantes, quienes incluso podrían reproducirlas posteriormente (Juárez y Márquez, 2010). Asimismo, como afirma Mazadiego (2005), este tipo de estilo constituye una forma de abuso y negligencia infantil. En segundo lugar, el estilo permisivo se caracteriza por la primacía del afecto del docente hacia sus estudiantes. En este estilo, se le otorga poca importancia a los límites y las normas. En tercer lugar, el estilo negligente, en el que los docentes no controlan adecuadamente a sus estudiantes ni tampoco les brindan afecto. Finalmente, en el estilo democrático-asertivo, el clima de aula es adecuado, y las normas de la clase son claras y precisas, lo que favorece las relaciones entre los estudiantes.

2.2. Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo es definido por Albornoz y Guzmán (2016) como un proceso por medio del cual el infante organiza mentalmente la información que recibe a través de los sistemas senso-perceptuales para la resolución de nuevas situaciones sobre la base de experiencias del pasado. Asimismo, Piaget (s/f, citado en Crain y Dunn, 2007) concibe el desarrollo del ser humano como un proceso de construcción constante, en el cual cada niño y niña, a través de sus propias prácticas, logra construir estructuras cognoscitivas cada vez más organizadas y completas, cuyo fin consiste en permitirle la adaptación al medio, lo que es concebido por el autor como el ajuste a nueva información del entorno a través de los procesos fundamentales de la cognición: la asimilación y la acomodación. Así, es preciso generar experiencias, desde los primeros años

de vida, para mejorar las conexiones neuronales y, de esta manera, posibilitar un óptimo desarrollo de sus funciones cerebrales y cognitivas (Redolar, 2014). Como señala Santrock (2004), el desarrollo cognitivo involucra distintos aspectos relacionados con la estimulación sensorial, la exploración física y social, así el fortalecimiento de las operaciones cognitivas, tales como la atención, el razonamiento, la memoria, la metacognición y el aprendizaje (Best, 2002).

Ahora bien, de acuerdo con Pulido y Herrera (2017), el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes resulta influido por sus emociones. Si el estudiante no se encuentra motivado para el estudio o enfrenta estados emocionales negativos, ello le provocará no solo reacciones fisiológicas dañinas para su salud, sino también limitaciones en su aprendizaje y rendimiento académico. Incluso, como asevera Campos (2010), los altos niveles de estrés en el infante generan un efecto significativo en su aprendizaje al alterar la ejecución de sus operaciones cognitivas. Por tal motivo, resulta fundamental considerar el bienestar emocional de los estudiantes durante su proceso educativo, aspecto que se explicará en el siguiente apartado.

2.3. Desarrollo socioemocional

Los infantes se desarrollan e interactúan en espacios socioculturales distintos y, como consecuencia, también es distinto el proceso de desarrollo emocional (Sánchez, 2008). De manera análoga, desde los dos años en adelante, la vida emocional del infante está determinada por la influencia de la calidad y del tipo de interacción que pueda establecer con sus padres, familiares, docentes y pares. El diálogo entre adulto y niño acerca de experiencias o eventos emocionales y las instrucciones del adulto cuidador sobre las expresiones emocionales más apropiadas para cada situación social ofrecen la posibilidad al infante de ir identificando algunas conductas emocionales de las que se va apropiando. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), el desarrollo emocional del niño implica el logro de la conciencia del propio estado emocional y la habilidad de discernir los propios sentimientos del de los demás, pero esto se logra solo a partir de la madurez alcanzada al haber formado estrategias de autocontrol adecuadas a partir de interacciones positivas exitosas. Evidentemente, en un clima de aula inadecuado, vinculado con interacciones negativas entre los discentes o con un estilo de disciplina inadecuado por parte del docente, el desarrollo emocional se verá perjudicado (Lafrancesco, 2003; Molina y Pérez, 2006; Espot, 2011). En tal caso, la imagen que proyecta el docente y sus propias habilidades de autorregulación emocional también influyen en la formación socioemocional de los estudiantes.

Finalmente, Garaigordobil (2018), aboga por una educación emocional en la escuela, en la cual se incentive la formación de competencias socioemocionales fundamentales para mejorar el nivel de participación de los estudiantes en su comunidad y también para favorecer la convivencia. Al respecto, el tipo de disciplina que se imparta en clase favorecerá o, más bien, limitará el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Así, si ejerce una disciplina positiva, los alumnos aprenderán ciertas actitudes importantes para su desarrollo personal y social, tales como manejar sus propias emociones, autorregularse, ser empáticos, entre otras. Cabe resaltar que el clima de clase en donde primen la seguridad, la protección y la afectividad es sumamente importante para el logro de un bienestar socioemocional por parte de los estudiantes. En esta línea, el empleo del juego resulta un elemento socializador relevante para el aprendizaje de los niños puesto que posibilita su aprendizaje de actitudes positivas en relación con situaciones de competitividad, además de interacciones sociales eficaces y del desarrollo de sus habilidades cognitivas, sobre la base de normas y negociaciones previamente determinadas. (Peralta, 2013).

3. Metodología

3.1. Enfoque de investigación

La investigación sigue un enfoque cualitativo y corresponde a un estudio de caso. Del mismo modo, el presente estudio es descriptivo, pues pretende lograr una comprensión profunda de la realidad a partir de las situaciones observadas.

3.2. Informantes

Los informantes son 6 niñas y 5 niños de 4 años, y una docente del nivel inicial de 35 años, pertenecientes a una escuela de gestión privada ubicada en el distrito 7 de Comas. Esta institución se caracteriza por ofrecer una formación personalizada e integral, además de declarar, entre sus principios rectores, la necesidad de trabajar en conjunto con la familia, formar a los estudiantes como futuros ciudadanos, y ofrecerles una educación religiosa basada en el catolicismo.

3.3. Categorías de estudio

Para el desarrollo del estudio, se consideraron tres categorías apriorísticas: estilo de disciplina, desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional de los infantes. En la tabla 1, se presentan las subcategorías consideradas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de estudio

Categoría	Subcategorías
Estilo de disciplina	→ Obediente → Consciente
Desarrollo cognitivo	→ Comprensión de la realidad física y social → Estimulación sensorial → Exploración física y social con su entorno → Desarrollo de los procesos cognitivos
Desarrollo socioemocional	→ Seguridad y protección → Autorregulación emocional → Afectividad

3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

En primer lugar, se aplicó la técnica de observación no participante mediante el empleo de un cuaderno de campo como instrumento de recolección de la información relativa a las tres categorías de estudio predeterminadas. Esta labor estuvo a cargo de una de las investigadoras, quien efectuó un total de diez observaciones de clase en un periodo de tres meses, durante los cuales asistió una vez a la semana a la institución en el horario de 8 a.m. a 12 m.

Al finalizar las observaciones, se aplicó, como técnica de investigación, una entrevista a la docente con preguntas referidas a cada categoría abordada en el estudio, considerando como instrumento una guía de entrevista semi-estructurada, basada en cinco preguntas disparadoras, orientadas a identificar los modos de interacción con sus estudiantes y el tipo de disciplina que, según la docente, ejerce en el aula, así como las características socioemocionales y cognitivas de sus estudiantes. Cabe señalar que esta guía fue validada mediante la técnica de juicio de expertos en la que se contó con la participación de tres especialistas en el tema, quienes brindaron su apreciación y retroalimentación frente a cada ítem. La evaluación dio como resultado una fiabilidad fuerte (se alcanzaron los 3 puntos según la escala de Likert, lo cual representó el puntaje máximo).

3.5. Procedimiento de recolección y procesamiento de datos

Para la recolección de los datos se solicitó el permiso de la directora de la Institución quien aceptó la ejecución del estudio en el centro educativo. Además, ella se encargó de comunicar a los padres de familia acerca de la presencia continua de la investigadora. Por otra parte, se coordinó con la docente el día de visita semanal al colegio, así como la fecha de la entrevista.

En la primera sesión, la profesora presentó a la investigadora, de tal modo que los alumnos supieran que ella los acompañaría en el lapso de tres meses y que observaría su comportamiento en clase.

Luego de haber recopilado los datos, se procedió a ejecutar el procesamiento de información, para lo cual se empleó principalmente el Atlas ti, software que facilitó la integración y contraste de los datos cualitativos. Además, para el análisis e interpretación, se utilizó la triangulación de resultados mediante el empleo de matrices de organización con el fin de establecer aquellos aspectos comunes, producto de la confluencia de los dos instrumentos de investigación aplicados.

4. Resultados

El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante los datos obtenidos a través de la observación realizada durante tres meses de clase, así como de la entrevista aplicada a la docente. Es preciso señalar que el análisis se efectuó teniendo en cuenta las categorías apriorísticas consideradas para la investigación. Cabe aclarar que, para resguardar la privacidad de los participantes, en la declaración de los hallazgos, no se han incluidos los nombres verdaderos de los estudiantes ni de la docente, a quien se suele aludir como *«la docente», «la maestra»* o *«la profesora»*.

4.1. Estilo de disciplina e interacción docente- estudiantes

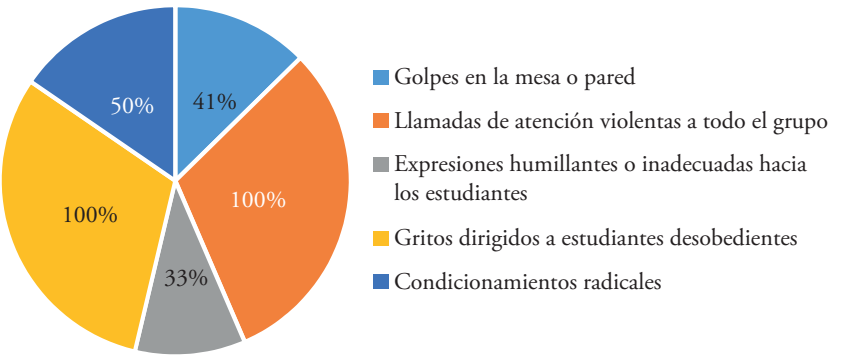
A partir de las observaciones realizadas se evidenció que, al inicio de cada jornada, la docente recibía a sus estudiantes con gestos molestos o serios sin ninguna muestra de afecto. Los estudiantes, por su parte, tampoco demostraban cercanía hacia su profesora. Durante las sesiones, se observó un trato vertical entre la docente y los estudiantes, ya que, constantemente, a través de gritos, llamadas de atención violentas, condicionamientos radicales o situaciones de subordinación, ejercía poder y excesiva autoridad sobre ellos, lo cual los llevaba a sentir incomodidad extrema o temor, como varios de ellos manifestaban entre sí. Algunas expresiones empleadas por los estudiantes fueron las siguientes: *«Cállate, que va a seguir gritando», «Ya no hay que decir nada», «Me duelen los oídos»*, entre otras.

Ejemplos de conductas agresivas por parte de la docente son los golpes que ella propinaba en la mesa o en la pared del aula para llamar la atención de los estudiantes, así como los gritos compulsivos dirigidos a aquellos estudiantes que, en clase, discutían entre sí. Un aspecto que llamó la atención fue el tipo de comunicación ejercido con los estudiantes. Al respecto, se observó que, ante situaciones de desobediencia de los niños como salir del aula sin permiso

para ir al baño, ella les solía recriminar con enunciados expresados en tono humillante como: *«¿a quién le has pedido permiso para ir al baño?, «¿así de malcriado eres en tu casa?»* Otra expresión utilizada por la docente fue la siguiente: *«Por desobediente te sacas malas notas»*. Asimismo, se evidenció que la docente solía llamar la atención con mayor ímpetu a aquellos estudiantes que, según su percepción, siempre se comportaban mal. Por ejemplo, ante un caso de dos niños que discutían porque querían utilizar el mismo lápiz de color para pintar, la docente optó por golpear la mesa y gritar a uno de ellos: *«¡Roberto, toda la vida tú! Estamos mejor los días que no vienes; ahí todos estamos tranquilos y felices»*. Enseguida, sin preguntar qué era lo que estaba ocurriendo, lo mandó directamente a la oficina del promotor. En una ocasión, se observó, además, que, ante el caso de una alumna que sentía dolores en el estómago, la docente le recriminó echando la culpa a sus padres: *«Tu mamá se pasa; ¿cómo te va a mandar así, mal del estómago?»*. Luego de ello, optó por llamar a los padres para que la recogieran. Ante tal situación, no se observó mayor acercamiento por parte de la docente para calmar a la alumna. Un ejemplo de condicionamiento que solía ejercer la docente para mantener la disciplina en clase era la costumbre de permitir salir al recreo solo a aquellos alumnos que se comportaban correctamente en clase.

En la Figura 1, se puede observar el porcentaje de ocurrencia de conductas violentas mostradas por la docente, teniendo en cuenta las doce sesiones de clase observadas.

Figura 1. Conductas violentadas mostradas por la docente.

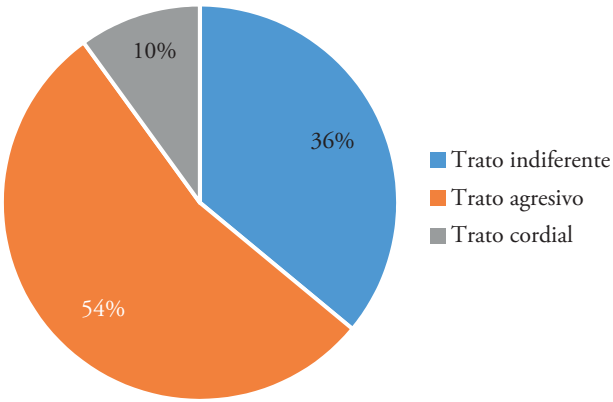


Asimismo, durante las horas de clase, mientras los niños resolvían sus fichas de trabajo, la docente permanecía con su celular y actuaba de manera indiferente ante las demandas de los niños, lo cual los llevaba a la frustración y desesperación por no saber cómo resolver las actividades. Esto se manifestó

a partir de los gestos de inquietud emitidos por los estudiantes, así como las quejas entre ellos al manifestar su poca comprensión ante las consignas brindadas por la profesora. Algunas expresiones utilizadas por los alumnos fueron las siguientes: *«¿qué se hace?», «no entiendo», «y ahora, ¿qué hacemos?»*.

En relación con el trato individualizado que la profesora brindaba a sus estudiantes, se evidenció principalmente agresividad e indiferencia. Se observó un trato cordial solamente con uno de los estudiantes, lo cual se reflejó con un tono de voz amable o concesivo; justamente, este estudiante era el más tranquilo de la clase. En la Figura 2, se muestran los porcentajes del tipo de trato otorgado por la docente a cada uno de sus estudiantes.

Figura 2. Trato individualizado docente- estudiantes.



Los hallazgos anteriores se oponen a la información brindada en la entrevista por la docente, quien resaltó la necesidad de impartir la disciplina en el aula «de manera consensuada», mediante el siguiente tipo de acciones:

> *Es importante hablar con los niños. Por ejemplo, supongamos, hoy todos los niños que trabajan bien en el aula van a tener un premio por portarse bien, O puede ser que les diga que saldremos al parque para jugar con los juegos. O también se les pone caritas felices y un premio, ya sea un caramelo, ya que de esa manera a los niños se les hace más felices.*

Asimismo, según la docente, la disciplina debe impartirse *«explicando al alumno que lo que va a hacer en un momento dado puede generar consecuencias negativas»*. Al respecto, la profesora manifestó la necesidad de hacer respetar las normas de convivencia. No obstante, ello no se evidenció en ninguna de las sesiones observadas.

4.2. Desarrollo cognitivo

Es preciso afirmar que la maestra del aula no atendía a los intereses de los niños, dado que solo atinaba a hacerlos completar fichas de trabajo. De este modo, de las doce observaciones realizadas, solo en dos sesiones se evidenció el uso de material gráfico que permitiera a los estudiantes desarrollar su estimulación sensorial.

Por otro lado, sus sesiones no solían contar con los momentos pedagógicos correspondientes, por lo que no las iniciaba con una motivación que despertara expectativas y emociones en los niños. Ello se opone con lo señalado por la docente en la entrevista realizada, pues, desde su percepción, ella despierta la motivación de sus estudiantes *«mediante videos, o sea con materiales audiovisuales»*. Además, indicó que *«es bueno, para lograr un mejor aprendizaje, el uso del juego»*, lo cual tampoco se demostró en las clases observadas.

Asimismo, se evidenció una casi nula exploración física y social por parte de los estudiantes; ya que la docente prefería la aplicación de tareas individuales en vez de grupales, pese a que estas últimas son de mayor interés para el alumno. Esto se confirmó en una de las sesiones observadas, en la cual la docente hizo que los alumnos realizaran una actividad gráfico-plástica en grupo. En ella los estudiantes participaron de muy buen ánimo en los equipos formados y trabajaron grupalmente sin ningún problema.

En relación con el desarrollo de procesos cognitivos, tales como la percepción, la memoria, la atención y la metacognición, no se evidenció, en las sesiones de clase, la realización de actividades orientadas a ejercitar tales operaciones. De las doce sesiones observadas, solo en tres de ellas la profesora hizo un recordatorio sobre los temas trabajados en la clase anterior para vincularlos con el tema de la sesión. Más bien, se evidenció que la docente, a lo largo de las sesiones, necesitaba recordar continuamente a los alumnos los temas que estaban trabajando.

En la entrevista realizada a la docente, manifestó un bajo desempeño académico de, al menos, el 50 % de sus estudiantes. Ello concuerda con las observaciones de clase realizadas, en donde se comprobó que la mayoría de los estudiantes mostraban dificultades para resolver los ejercicios de clase y preferían desarrollar alguna otra actividad en vez de preguntar a la docente. Ahora bien, la profesora atribuye este bajo desempeño a diversas causas como *«aspectos psicológicos, falta de interés de los padres, problemas familiares»*. Así, desde la percepción de la docente, el aburrimiento y el desorden generados en el aula se deben a los problemas que los estudiantes *«traen de casa»*. Pese a ello, durante las sesiones observadas, no se evidenció un trabajo personalizado por parte de la profesora para apoyar a los estudiantes que tenían esas características.

4.3. Desarrollo socioemocional

En las sesiones de clase se observaron pocas interacciones positivas entre la profesora y sus estudiantes, así como un nulo acercamiento de los alumnos hacia ella. Como ya se mencionó anteriormente, los niños manifestaban verbalmente su frustración ante la incomprensión de las actividades de clase que debían desarrollar. Igualmente, se evidenció por parte de la docente una actitud desinteresada ante las necesidades afectivas de sus alumnos, al preferir el empleo del celular mientras los mantenía ocupados realizando alguna actividad de clase pese a que pocos la completaban, mientras que los demás optaban por caminar en el aula, hablar con sus compañeros o salir del salón. Tal situación se vincula con el componente afectivo que forma parte del desarrollo socioemocional. Asimismo, como ya se indicó anteriormente, se observaron situaciones de subordinación excesiva que la docente ejercía sobre los estudiantes, lo cual no permitía el desarrollo de vínculos afectivos positivos entre ambos actores educativos.

Con relación a la autorregulación emocional, no se desarrollaron habilidades de este tipo en los estudiantes. En las sesiones observadas, con pocas excepciones, primaba el desorden y el descontrol. Ello se vio reflejado a través de peleas entre los niños, situaciones constantes de distracción, y al llanto de algunos estudiantes que se sentían incómodos o frustrados ante las reacciones agresivas de la docente. Igualmente, no se observó, en ninguna de las clases, la generación de espacios de diálogo con sus estudiantes en los que ellos pudieran expresar sus sentimientos para aprender a autorregularse.

Los hallazgos anteriores son opuestos a la postura manifestada por la maestra en la entrevista. La docente considera que es *«importante que un niño sea feliz, ya que eso ayuda a que un niño no tenga problemas psicológicos y pueda aprender mejor. Si un niño es feliz quiere decir que los padres son felices»*. Pese a ello, no se evidenció, en ninguna de las sesiones observadas, acciones destinadas a lograr la estabilidad emocional de los alumnos y un clima de clase positivo. Por otro lado, la docente manifestó que, para la solución de conflictos, considera que *«todos los alumnos deben compartir los diferentes materiales, juegos e incluso no pelearse entre ellos. También pedir disculpas cuando es necesario, ya que a ellos no les gustaría pasar por malos tratos»*. Las respuestas brindadas son contradictorias al tipo de prácticas disciplinarias ejercidas en el aula, pues no se constató que ella incentive en sus estudiantes el desarrollo de estas actitudes socioemocionales.

5. Discusión y conclusiones

A partir de los hallazgos, es preciso afirmar que el estilo de disciplina impartido por la docente corresponde a la disciplina obediente (Minedu, 2010, citado en Córdova, 2013). Dicho estilo hace referencia a un trato vertical entre el docente y el alumno haciendo uso de normas coactivas, lo cual permite afirmar que la docente aplica un estilo autoritario y, a su vez, negligente, según la clasificación de Ellis y Hughes (2002). De esta forma, como señalan Zovko y Dilon (2018), no se muestra respeto a las necesidades, intereses y demandas del alumnado. Incluso, pese a que la docente es consciente de los problemas familiares de algunos alumnos, lo que perjudica su rendimiento académico, no realiza acciones orientadas a atenderlos de manera personalizada, pese a que este tipo de enseñanza constituye supuestamente uno de los principios rectores de la institución. Más bien, se observó una saturación de actividades poco productivas para los estudiantes.

Ahora bien, el estilo de la docente se caracterizó por la aplicación de prácticas sumamente perjudiciales para el desarrollo de los infantes, tales como golpes en objetos, gritos desmedidos, frases humillantes, condicionamientos extremos e, incluso, castigos sobre la base de prejuicios y no de hechos comprobados. Al respecto, cabe señalar que los castigos que la docente aplica como por ejemplo, evitar que los alumnos desobedientes salgan al patio a la hora de recreo, son inadecuados, pues, según Soto (2017), el castigo debe ser la última opción, luego de intentar aplicar otro tipo de procedimientos correctivos. Tal situación es preocupante, pues como indican Bwire et al. (2020), este estilo de disciplina perjudica el desarrollo académico y socioafectivo de los menores. Por el contrario, se ha comprobado que un estilo de disciplina consciente o positivo genera muchos más beneficios, además de incrementar los niveles de motivación (Aragão et al., 2017; Chávez et al., 2017; Jiménez, 2018; Silupu, 2019).

En relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, la docente no aplica estrategias pedagógicas para lograr un aprendizaje significativo y que este corresponda con las necesidades, intereses y desarrollo evolutivo del niño, pese a que se debe construir las estructuras cognoscitivas a partir de prácticas continuas con el medio (Piaget, s/f, citado en Crain y Dunn, 2007). No existe un trabajo pedagógico sostenido orientado a la estimulación sensorial ni a la exploración física y social. Las actividades que plantea son, principalmente, mecánicas y no siempre pueden ser resueltas por el alumnado. Cabe precisar, además, que el clima de clase es inadecuado, caracterizado por el mal trato de la docente, así como por situaciones de indisciplina que no permiten el

fortalecimiento de las operaciones cognitivas de los alumnos como la atención, el razonamiento, la memoria y la metacognición (Best, 2002). Esto se evidenció en las actitudes demostradas por los alumnos, quienes tenían muchas dificultades en concentrarse en sus materiales de clase y en recordar las indicaciones de la docente, quien debía repetirles varias veces el tema de la sesión. A ello se suma la carencia de actividades de recojo de saberes previos por parte de la profesora, lo cual podría ayudar a los estudiantes en la realización de mejores conexiones neuronales (Redolar, 2014).

Además de todo lo anterior, resalta la inexistencia del juego como recurso de enseñanza, lo que permitiría afianzar muchos de los procesos cognitivos que los alumnos requieren adquirir (Peralta, 2013). Igualmente, se evidencia la realización de pocas actividades que consigan involucrar, de manera motivada, a los estudiantes. Tal problemática se produce, pese al desempeño académico bajo que evidencian los estudiantes, como la misma docente afirmó en la entrevista, lo cual se corrobora en las observaciones de clase. Así, la baja motivación de los alumnos, además de sus evidentes problemas de indisciplina, no les permiten superar sus falencias de nivel cognitivo, y, más bien, estas se agravan, pues la docente continúa avanzando los temas de clase sin reparar en el refuerzo que los estudiantes requieren para adquirir los aprendizajes deseados.

En cuanto al desarrollo socioemocional de los alumnos, se observaron situaciones de peleas entre ellos y de frustración con llantos como medio para exteriorizar sus emociones negativas, todo lo cual podría generar estrés en el alumnado y, así, alterar significativamente sus procesos cognitivos (Campos, 2010). Por otro lado, tales actitudes están directamente vinculadas con su falta de habilidades socioemocionales, las cuales son necesarias para establecer interacciones eficaces con sus pares y con sus cuidadores (Sánchez, 2008). En tal sentido, al no haber un vínculo positivo entre docente y estudiantes, la formación socioemocional resulta perjudicada (Molina y Pérez, 2006). Por otro lado, no se evidenciaron estrategias orientadas a desarrollar la competencia socioemocional de los estudiantes, lo cual resulta negativo, pues ello permitiría una mejor convivencia entre ellos, a la vez que posibilitaría la formación de habilidades de autorregulación de sus emociones (Garaigordobil, 2018).

A partir de la integración de los hallazgos, es preciso afirmar que el tipo de disciplina ejercida por la docente, al igual que sus prácticas y actitudes negativas perjudican el desarrollo emocional y cognitivo de sus estudiantes. En primer lugar, los gritos, rechazos y amenazas impartidos por la maestra para controlar la desorganización y distracción de sus alumnos generan algún impacto emocional en el alumnado, reflejado en sentimientos de frustración

y desmotivación en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, el hecho de que los niños estén inmersos en un contexto en el cual el trato es violento podría generar la normalización de prácticas agresivas como medio de resolución de conflictos, tal como lo plantean Juárez y Márquez (2010). Ello interviene negativamente en su formación socioemocional. En tercer lugar, se evidencian situaciones que podrían catalogarse como maltrato infantil con el pretexto de la disciplina (Mazadiego, 2005), lo que indiscutiblemente podría estar afectando el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado: en adición, los educadores deben constituir un ejemplo de inteligencia emocional para los niños. De ahí parte la necesidad de velar y regular la actitud afectiva que rodea su comunicación con los infantes (Cabello, 2011). No obstante, ello no ocurre en el caso observado ya que la docente, más bien, demuestra una falta de inteligencia emocional, aunado al deficiente manejo de estrategias para mejorar la disciplina de los estudiantes (Quispe, 2018).

A modo de conclusión, es importante tener en cuenta que los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Si bien es cierto, a pesar de que, en la entrevista realizada a la docente, ella haya asegurado de que motiva a sus alumnos de diversas maneras, tal afirmación no es más que una falacia en contraste con lo observado. Por el contrario, se evidenció un trato negligente y excesivamente autoritario por parte de la maestra, lo cual podría estar resultando sumamente dañino para los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como socioemocional.

Para finalizar, entre las limitaciones del presente estudio, resalta la imposibilidad de recolectar información directa de los propios estudiantes, debido a las directivas institucionales. Asimismo, al ser un estudio de caso, los hallazgos no pueden ser generalizados. No obstante, sí pueden aportar en el diseño de futuros estudios que se realicen sobre este tema, sobre todo, considerando el contexto de educación infantil y los factores relacionados con la aplicación de estilos de disciplina violenta para, así, posibilitar el diseño de programas de formación docente orientados a desterrar estilos de disciplina violenta.

Referencias bibliográficas

Albornoz, E. J. y Guzmán, M. C. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. *Universidad y Sociedad, 8*(4), 186-192. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/

Aragão, M., Dos Santos, M. N. y De Andrade, A. (2017). Disciplina positiva: possibilidades para repensar os castigos escolares no contexto da educaçao infantil. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum*

Permanente de Inovação Educacional, *10*(1). Recuperado de https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4860/1495

Best, J. (2002). *Psicología cognoscitiva.* México D.F.: Thomson Learning.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bwire, F., Nkuba, M., Hermenau, K. y Hecker, T. (2020). Reducing violent discipline by teachers using Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): study protocol for a matched cluster randomized controlled trial in Tanzanian public primary schools. *Trials, 21*(4), 1-11. https://doi.org/10.1186/s13063-019-3828-z

Cabello, M. T. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de educación infantil. *Pedagogía Magna,* (11), 178-188. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629180.pdf

Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educ@ción.* Recuperado de http://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf

Chávez, M. C., Ramos, A. y Velázquez, P. Z. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación, 26*(51), 55-78. https://doi.org/10.18800/educacion.201702.003

Crain, G. y Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.

Córdova, B. G. (2013). *La disciplina escolar y su relación con el aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía de los alumnos del 4to año secciones "A" Y "B" de educación secundaria de la institución educativa «San Miguel» de Piura*. (Tesis de maestría). Universidad de Piura. Piura, Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1819/MAE_EDUC_113.pdf

Ellis, D. y Hughes, K. (2002). *Connecting schools, families, and communities for youth success. Cultivating effectives and meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Espot, M. R. (2011). *La autoridad del profesor: Qué es la autoridad y cómo se adquiere.* Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, *5*(8), 105-128.

Guedeney, A. y Dupong, I. (2020). The effects of socio-affective environment. *Handbook of Clinical Neurology*, *173,* 443-450. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00031-9

Jiménez, M. E. (2018). *Disciplina positiva y la modulación del comportamiento de estudiantes de educación general básica en el Ecuador.* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. Recuperado de http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6139/1/T2642-MIE-Jimenez-Disciplina.pdf

Juárez, J. y Márquez, A. (2010) El maltrato infantil en la práctica docente: Estudio de un caso. *Psicogente, 12*(21), 158-181. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353012.pdf

Lafrancesco, V. G. M. (2003). *La educación integral en el preescolar: Propuesta pedagógica.* Bogotá: Magisterio.

Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje.* (Trabajo fin de máster). Universidad Internacional de la Rioja, Bilbao. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1

Llorent, V., Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación, 23*(1), 297-318. https://doi.org/10.5944/educxx1.23687

Márquez, G. J. y Díaz, N. J. y Cazzato, D. S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8*(18). Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf

Mazadiego, M. T. (2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 10*(2), 281-293. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/292/29210205.pdf

Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma, 27*(2), 193-219.

Nelsen, J. (2015). *Disciplina positiva*. São Paulo: Manole.

Peralta, A. (2013). *Importancia de la educación socioemocional en el jardín de infantes.* Buenos Aires: Dunken.

Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, *10*(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, *11*(1), 29-39. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344

Quispe, J. (2018). *Manejo de estrategias docentes para mejorar la disciplina de los estudiantes de la IEP Nº 70174 de Pomata*. (Trabajo de Segunda Especialidad). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://200.37.102.150/bitstream/USIL/6511/3/2018_QUISPE_SUCASACA_JUSTO_PASTOR.pdf

Redolar, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Sánchez, R. (2008). *El desarrollo emocional de los niños en edad preescolar.* (Trabajo de grado de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F. Recuperado de http://200.23.113.51/pdf/25989 .pdf

Santrock, J. W. (2004). *Desarrollo infantil.* Madrid: Mc Graw Hill.

Silupu, E. (2019). *Manifestaciones de disciplina positiva en preescolares de 5 años, en Carabayllo, Lima 2019*. (Trabajo de grado de licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43533/Silupu_ZEC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soto, B. (2017). *Modificación de la conducta agresiva en niños, postulados de Skinner según la teoría de condicionamiento operante referente al castigo*. (Trabajo de grado de licenciatura). Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador. Recuperado de http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/10548/1/ECUACS%20DE00023.pdf

Zamudio, V. R. (2010). *Disciplina escolar: Desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. (Tesis de doctorado). Universitat Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32144/rzv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zovko, M.E. y Dillon, J. (2018). Humanism vs. competency: Traditional and contemporary models of education, *Educational Philosophy and Theory, 50*(6), 554-564. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757

Reseña

Fernández, M. D., y Fernández, G. F. (coords.) (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos*. Madrid, España: Dykinson.

JUAN VARELA TEMBRA*
Universidad San Jorge – España

Recibido el 16-10-20; aceptado el 24-02-21

La historia de la educación permite vislumbrar cómo la escuela ha estado siempre en el ojo del huracán, navegando constantemente entre las vicisitudes políticas de cada momento y, sorprendentemente, sobreponiéndose y saliendo airosa de los vaivenes e intereses político-financieros de turno. A pesar de verse inmersa en esas constantes y variables oscilaciones ideológicas, ha podido prestar a la humanidad un espacio ciertamente libre de desigualdades sociales. No obstante, hoy en día vivimos enfrascados en una crisis de amplio calado, que no es solo una crisis económica. Es decir, asistimos a una crisis política, cultural y de valores. Y para poder sobreponernos a ella, para poder lograr un futuro mejor, surge una imperiosa necesidad que lo abarca todo: la educación, entendida como un derecho que nosotros, mejor o peor, gozamos y consideramos, pero que dista mucho de ser universal en términos reales. De este modo, en la actualidad, se habla más que nunca de educación. Se reflexiona sobre la forma en cómo adaptar la escuela a los grandes desafíos que tenemos ante nosotros, tanto a nivel local como universal. Por ello, resulta más urgente que nunca el que todos los agentes involucrados: profesoras y profesores, madres y padres, universidades, escuelas, cargos públicos, instituciones y, naturalmente, el propio alumnado, reflexionen individual y colectivamente. Tenemos que meditar pausadamente, con un análisis claro y pormenorizado sobre los problemas de la actualidad y sus soluciones posibles para poder decidir lo que tenemos que hacer y qué camino seguir.

---

* Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Murcia. Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha trabajado como profesor de Español para extranjeros en el Instituto Politécnico de Castelo Branco y en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus campos de estudio tratan de la literatura multicultural infantil y juvenil, la otredad y la alteridad. Actualmente, es profesor tutor de la UNED (A Coruña) y profesor experto en la Universidad San Jorge (CESUGA). Correo electrónico: jjvarela@usj.es. https://orcid.org/0000-0001-5942-0278

En medio de esta creciente polémica, surge el presente volumen que reúne quince artículos, que como se desprende de su título, constituyen una profunda reflexión, una detallada búsqueda de un nuevo sentido y una mirada crítica hacia la historia de la educación como tema y como proceso histórico en medio del incipiente control por parte del sistema político-económico. Todos estos aspectos son ampliamente abordados en una serie de colaboraciones académicas sobre una temática que tiene como eje vertebrador el origen, el presente y el futuro de una de las instituciones sociales más relevantes y determinantes para la humanidad: la escuela.

Las contribuciones críticas expuestas en la obra se aproximan cuidadosamente a temáticas recurrentes como los nuevos modelos educativos, la educación en valores, la atención a la diversidad y la formación inicial y permanente del profesorado, que surgen a consecuencia de una profunda y concisa reflexión sobre el mundo educativo actual. De ahí que la escuela como institución constituya el eje central y vertebrador de esta introspección por parte de reputados profesionales de la educación y conforme una clara línea de investigación que posibilite la transferencia y la divulgación del conocimiento en torno a la escuela, como puede verse en las páginas que siguen.

La alcaldesa de Lugo, Lara Méndez, afirma en el prólogo de la obra que la escuela constituye una metáfora de la sociedad; una sociedad sumida en constantes y variables torbellinos ideológicos, que busca un camino para dar respuesta a las inquietudes de la ciudadanía de nuestro tiempo. El presente volumen, por tanto, plantea, de manera clara y precisa, algunos de los principales problemas que afectan a la escuela y a sus profesionales. Este es el hilo conductor entre las diferentes secciones de la obra en cada uno de sus ámbitos educativos. Del mismo modo, nos revela la vinculación de la obra con la ciudad de Lugo y con su consistorio, cercano colaborador en su edición.

En la primera sección de la obra, dedicada a las instituciones educativas de la ciudad de Lugo, el profesor Fernández Suárez ofrece, de forma detallada, una compleja visión del pasado que nos permite reflexionar sobre los fundamentos bajo los que se edificaron las escuelas del presente. El proceso y el impacto de la enseñanza en la ciudad de Lugo en la Edad Moderna se aborda desde la perspectiva de la época. Surge así el papel omnipresente de la Iglesia y del clero como guardianes de la ortodoxia y custodios de esta. La conclusión más relevante que el ilustre autor del estudio nos acerca es la consideración del nacimiento de unas estructuras, que, con el devenir de los tiempos, tendrán un profundo arraigo social, volviéndose parte del imaginario social colectivo de la ciudad y de su provincia.

El segundo capítulo de la obra está firmado por Juan Carlos Pardo Pérez, quien analiza la escuela en la era de la modernidad y del renacimiento, así como en la época postmoderna de la que formamos parte y que se encuentra absorta en el enfoque por competencias que se erige en un resorte ideológico y tecnocrático que favorece la selección y clasificación del alumnado. Este estudio, nos refiere, fundamentalmente, cómo la escuela se presenta como una institución moderna y revolucionaria, surgida con la trascendental labor de formar a ciudadanos y ciudadanas libres e iguales, aptos para tomar parte activa en el avance social y en el desarrollo moral.

Los capítulos tercero y cuarto, a cargo de Belisario Sixto San José y Manuel Losada Cabanas, respectivamente, nos aportan una perspectiva de la más reciente regulación legislativa de nuestro sistema educativo, atendiendo, en primer lugar a los cambios introducidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y, en segundo lugar, a su desarrollo y concreción curricular en Educación Infantil y Primaria y en Secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, poniendo de manifiesto las finalidades, intenciones, organización y regulación del currículo entre otros factores a tener en consideración.

En el quinto capítulo, el investigador José Manuel Suárez Santodomingo recalca la importancia de la familia como lugar principal para la educación en valores en el marco de una profunda reflexión sobre los valores sociales y educativos. En ese contexto, se nos evoca el hecho de que la educación en sí está imbuida de valores suscitados en la primera comunidad educadora, la familia, la cual tiene como misión el legado y transmisión de estos de generación en generación.

A continuación, en el sexto capítulo, la profesora Pilar Quicios García toma en consideración la atención a la diversidad en la escuela como un factor que previene el riesgo social infantil y juvenil. Una atención a la diversidad en nuestro país que insiste en la necesidad de que el profesorado disponga de la formación didáctica y pedagógica adecuada que requiere el poder dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo entre el alumnado de nuestros centros.

El capítulo séptimo, a las puertas del ecuador de la obra, a cargo de la Alcínia Noutel, experta en la materia de referencia, hace hincapié en la situación por la que pasan aquellos jóvenes que sufren tóxico dependencia resaltando la relevancia de una pronta intervención para su prevención, aspecto fundamental que no podría llevarse a cabo sin el apoyo de las familias y el respaldo de la escuela.

Volviendo a incidir en la importancia y relevancia de la atención a la diversidad, Iker Sertucha Lista se centra en la situación educativa que afecta al alumnado que padece sordera y pérdida de la audición. A pesar de reconocer el aumento de recursos humanos y materiales destinados a su atención educativa individualizada, el autor pone de manifiesto que ese aumento en los niveles de escolarización de ese colectivo no ha tenido como resultado una mayor integración.

Las profesoras doctoras María Laura Malvar Méndez y María Dolores Fernández Tilve exploran, en el octavo capítulo, con gran acierto, los documentos que regulan la praxis orientadora en Galicia, marcada por un perfil profesional articulado fundamentalmente en competencias asociadas al «saber ser» y «saber estar». Los diferentes ejemplos que se pueden apreciar en su contribución proporcionan un amplio abanico de retos educativos de plena actualidad y de propuestas formativas para trabajar y promover las competencias y saberes de los profesionales de la educación.

En el siguiente capítulo, con un título muy sugerente, el profesor Quintín Álvarez Núñez presta una especial atención a la imperiosa necesidad de introducir la educación emocional en la escuela. El investigador hace un especial énfasis en que este propósito trascienda a todos los niveles del centro educativo para llevar a cabo una variación sustancial en su tradicional enfoque instructivo, dejando atrás la mera transmisión de contenidos y avanzando hacia un modelo precursor del desarrollo de la inteligencia emocional e inteligencias múltiples.

El capítulo once, a cargo de Antonio Rial Boubeta y Patricia Gómez Salgado, en el que plantean uno de los retos a los que tiene que enfrentarse la escuela del siglo XXI, ya que más allá de los prejuicios o riesgos que puedan estar asociados a un uso excesivo o abusivo de Internet y las Redes Sociales, nos encontramos con una falta de madurez y de empatía en la gestión de las emociones de nuestros jóvenes que puede llevar consigo consecuencias muy negativas, llegando a ser prácticas de alto riesgo social o incluso delitos penales, como son el sexting, el ciberbulling o el groming que tanta preocupación suscitan en nuestras comunidades socioeducativas. El profesorado de hoy en día deben hacer frente a esa nueva realidad, desarrollando procesos de intervención educativa.

La parte final de la obra, compuesta por los capítulos que van de doce al quince, tienen como eje central el profesorado y su formación tanto inicial como continua. El capítulo doce firmado por Eduardo Fuentes Abeledo y Nuria Abal Alonso, profundiza en esa formación inicial, tan necesaria, de los futuros maestros de cara a su futuro ejercicio profesional. Por otro lado, María Dolores Fernández Tilve y Marta Poncet Souto en el capítulo trece, estudian

el proceso de construcción profesional del alumnado que comienza Grado de Educación Primaria y lo vinculan con las motivaciones para elegir la profesión docente. El penúltimo capítulo, a cargo de José María Aguilera Carrasco, presta especial atención a los desafíos que deben contraer las instituciones educativas y sus profesionales de cara a la introducción de las TIC en el aula.

Finalmente, Ana María Baena Ampudia y María Dolores Fernández Tilve cierran la obra reflexionando sobre el rol de los sindicatos como agentes en la formación continua del profesorado, partiendo de que la misma es considerada un derecho y una obligación de todo el profesorado. Se toma como punto de partida la asunción de que la renovación pedagógica, la innovación educativa y la investigación tanto fuera como dentro del aula conforman una parte de las competencias docentes que permiten suscitar y promover el avance permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas etapas y niveles académicos. De este modo, ante una sociedad que se encuentra sumida en un cambio y readaptación casi continuos, el método de aprendizaje de los alumnos ha alterado sus premisas y coyuntura que ya no son las que podían haber sido hace diez años, ni la posible respuesta educativa será la misma en un futuro cercano. Las vicisitudes propias de cada centro educativo y las particularidades del alumnado y su entorno acreditan la necesidad de una formación permanente del profesorado durante toda su trayectoria profesional para avalar la adaptación de la educación a la situación del momento.

Sin lugar a duda, podemos concluir que en un contexto como el actual, en el que la escuela tiene que hacer frente a un número considerable de desafíos, precisamos sopesar y reflexionar constructivamente sobre el cariz que debe tomar una institución a la que la sociedad ha encomendado la formación de la ciudadanía. Así pues, con un gran trasfondo como este, cobra gran relevancia un libro como este que aborda sin tapujos algunos de los principales problemas presentes en la actualidad en la escuela. Con toda seguridad, esta obra, que constituye una clara reflexión colectiva, tiene la clara vocación de favorecer la transmisión y divulgación del conocimiento, como ha podido verse en las páginas analizadas. Los colaboradores, reputados agentes educativos, dejan buena constancia de ello. Confiamos que esta publicación pruebe su utilidad y permita permanecer en el tiempo a las contribuciones presentadas con rigor y compromiso científico.

Referencias bibliográficas

Fernández, M. D. y Fernández, G. F. (coords.) (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos*. Madrid, España: Dykinson.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos originales e inéditos.

2. Los textos pueden ser escritos en español, inglés o portugués.

3. La sección "Artículos" comprende informes de investigaciones, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos, sobre temas predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.

4. La sección "Ensayos" está referida al desarrollo de temas explícitos y predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.

5. Los textos en la sección "Reseñas" son resúmenes y comentarios de publicaciones de temas educativos, que se escriben en dos mil a tres mil palabras.

6. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) en la modalidad de "doble ciego" o anónima, realizado por pares nacionales e internacionales. El resultado de la evaluación se dictamina mediante los fallos: se recomienda la publicación, se recomienda la publicación con ligeras modificaciones, se recomienda la publicación con importantes modificaciones, no se recomienda la publicación. Si el artículo es aprobado con correcciones, será sometido nuevamente a evaluación de pares una vez que el autor haya levantado las observaciones realizadas. En el caso que no exista consenso entre los fallos de los evaluadores, el artículo se someterá a un criterio dirimente, luego de lo cual se emitirá el fallo definitivo.

7. Los textos que, luego del proceso de arbitraje, no sean aprobados, no podrán volver a ser presentados para su publicación.

II. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, con interlineado a espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, por correo electrónico a: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe

2. Deberá incluirse el título y el resumen en castellano, en inglés y en portugués

3. El resumen debe tener una extensión no mayor de 130 palabras, así como tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y sus equivalentes en inglés y portugués. Consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página: http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html

4. Los textos deben pertenecer a tres autores como máximo.

5. Se deberá adjuntar, en hoja aparte, el título del texto, el nombre del autor(es), la institución donde trabaja (n), y una breve descripción de la trayectoria profesional actualizada en 6 líneas, como máximo, en la cual deberá(n) incluir número de teléfono y correo electrónico. Enviar foto reciente del(os) autor (es) en formato jpg.

6. Los trabajos se consideran recibidos para su evaluación una vez que el autor haya completado y enviado, al equipo de edición, el documento de declaración de originalidad.

III. Sobre aspectos de edición del texto

1. Los primeros subtítulos de los artículos se escriben en letra Arial 12 puntos, en altas y bajas, en negrita. Para los segundos subtítulos: letra Arial 12, en altas y bajas, sin negrita. Ejemplo:

1. Los desafíos contemporáneos de la educación

1.1. Los desafíos económicos a la educación contemporánea

2. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso, con el acrónimo o sigla correspondiente entre paréntesis.

3. Solo se incluyen notas a pie de página (no al final del texto). Estas deben utilizarse para explicaciones de importancia y ser redactadas en forma escueta en Arial 10 puntos, con interlineado a espacio simple.

4. Las referencias bibliográficas que se incluyan deben seguir la norma APA versión 6.

5. Las tablas, gráficos o figuras deben ir numeradas y con su respectivo título antecedido de la denominación: figura. El título y la fuente se colocan en la parte inferior de la figura correspondiente.

6. Las figuras se deben enviar en archivo separado, en el programa o formato en el que fueron creados, anotando la fuente al pie y señalando el lugar donde deben ser insertados. Consignar de dónde se obtuvo la información necesaria para su elaboración; no basta con que se mencione que el material es de elaboración propia.

IV. Sobre la estructura de los textos

1. **Artículos:** Si bien los encabezados de los textos pueden variar en su denominación, todos deben seguir la estructura que se presenta a continuación:

- Título
- Resumen
- Introducción
- Marco teórico
- Metodología
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

2. **Ensayos:** Todos los ensayos deben considerar la siguiente estructura:

- Título
- Resumen
- Introducción
- Desarrollo
- Conclusiones

3. **Reseñas:** Si bien el contenido de las reseñas es más libre al de los ensayos y artículos, deben considerar el siguiente esquema:

- Referencia bibliográfica del libro a reseñar
- Comentarios
- Conclusiones

REVISTA EDUCACIÓN

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____
_____
_____

Por medio de la presente certifico que soy autor(a) del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me hago responsable de su contenido, el mismo que es resultado inédito de mi producción intelectual y que no lo he presentado a otra revista, libro o publicación alguna para su evaluación y posterior divulgación.

La información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, cuento con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con este trámite.

Debido a ello, declaro que los materiales empleados en el manuscrito que presento se encuentran libres de derecho de autor, por lo que me responsabilizo de cualquier reclamo que hubiere relacionado con los derechos de propiedad intelectual. Por ese motivo, exonero a la Pontificia Universidad Católica del Perú de responsabilidad alguna.

Si el artículo _____
es evaluado favorablemente y aceptada su publicación, autorizo a que la Pontificia Universidad Católica del Perú lo publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio.

Declaro mi conformidad de recibir un ejemplar del número de la revista en que se encuentre mi artículo publicado. De igual manera, estoy de acuerdo en que si fueran varios los autores de un mismo documento, cada uno de ellos recibirá un ejemplar.

Queda constancia de lo manifestado, en la ciudad de _____ a los _____días del mes de _____ del año_____.

Escribir nombre, firma y número de documento de identidad de cada uno de los autores.

Políticas éticas de la revista

Publicación y autoría

La revista *Educación* perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú tiene como dirección electrónica: http://revistas.pucp.edu.pe/educación y como correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe. La revista está conformada por una directora y un consejo editorial de diez miembros; además, cuenta con el Fondo Editorial de la Universidad para las publicaciones correspondientes y con un conjunto de especialistas en temas de educación quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Los manuscritos presentados a la revista deben ser originales e inéditos y no estar pasando procesos simultáneos de evaluación por otras editoriales. Si el artículo es aceptado la publicación en la revista *Educación* deberá anteceder a publicaciones en cualquier otra revista. En el caso que el autor o autores del artículo deseara (n) publicar el mismo en alguna otra revista, deberá(n) cuidar que en ella se indiquen los datos de la publicación original, previa autorización de la directora de la revista *Educación*.

Responsabilidades del autor

Los autores deben enviar sus artículos a uno de los siguientes correos electrónicos: rtafur@pucp.edu.pe, o revista.educacion@pucp.pe en las fechas establecidas por la revista para la recepción de los mismos. La revista tiene normas de acceso público dirigidas a los autores, que contienen las pautas para la presentación de los artículos, ensayos y reseñas, así como las normas de publicación. Se pueden consultar en: http://revistas.pucp.edu.pe/educación, así como en la versión impresa de la revista.

El contenido de los artículos publicados en la revista *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores. Sin embargo el equipo editorial vela porque se cumplan en ellos criterios de calidad y rigurosidad investigativa mediante la evaluación por pares en la modalidad de «doble ciego». Los autores deben indicar expresamente que el texto es de su autoría y que la información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente, con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, que cuentan con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con ese trámite. Si se identifica plagio, el artículo será rechazado y el autor perderá la posibilidad de presentar otro artículo en la revista *Educación*.

Los autores aceptan someter sus manuscritos a las evaluaciones de pares externos en la modalidad de «doble ciego». Los resultados del proceso de evaluación pueden ser: a. aceptación del artículo sin modificaciones, b. aceptación del artículo con modificaciones. Si esta fuera la situación, los autores deben incorporarlas en el plazo de siete días calendario a fin de que el artículo sea nuevamente evaluado, y, c. no aceptación del artículo. En los tres casos se les comunicará las razones del resultado de la evaluación.

Al recibir el resultado de la evaluación, si aceptan las sugerencias, los autores se comprometen a incorporarlas en el texto de acuerdo al plazo establecido por la revista.

Una vez que se analice el artículo modificado, la directora informará al autor sobre la aceptación o no aceptación de la publicación del artículo, así como las razones de esta decisión.

Durante el proceso de edición la directora consultará a los autores las dudas, preguntas e inquietudes relacionadas con el artículo a ser publicado; utilizará el correo electrónico para hacerlo. La revista decidirá sobre la edición en la que se publicarán los artículos.

Los autores de los artículos aceptados autorizan a que la Pontificia Universidad Católica del Perú publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique los mismos las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio. Esta autorización se realiza mediante la firma de conformidad del documento Declaración de Originalidad. En este documento los autores certifican que el texto es original y de su autoría, y que en él se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Responsabilidad de los evaluadores

La directora de la revista establece el primer filtro del manuscrito, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia, formato y cumplimiento de las normas de publicación de la revista. Un segundo filtro lo constituye el proceso de arbitraje mediante la evaluación de pares (*peer review*) en la modalidad de «doble ciego». En caso de situaciones de empate, el voto dirimente lo tiene el consejo editorial. El resultado del proceso es comunicado al autor.

Los pares evaluadores aplican la ficha de evaluación que emplea la revista para este proceso y el resultado es comunicado al autor a fin de que incorpore las sugerencias, cambios u omisiones que requiera el trabajo. Los evaluadores tienen la responsabilidad de aprobar, aprobar con modificaciones o rechazar el artículo arbitrado.

Responsabilidades editoriales

La directora y el consejo editorial de la revista definen y revisan continuamente las políticas editoriales que permitan que esta cumpla con los estándares que la posicionen en el mundo académico.

La directora de la revista es responsable de los procesos que siguen los manuscritos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad durante los mismos.

Cuando se reconozca falta de exactitud en un contenido publicado, previa consulta al consejo editorial, se consignarán las correcciones correspondientes en la página web de la revista.

Luego de la publicación de un número de la revista, las instancias correspondientes de la universidad lo difundirán y distribuirán entre los colaboradores, evaluadores, y entidades con las que se tiene acuerdos de intercambio. Asimismo, entre los repositorios, sistemas de indexación nacionales e internacionales y suscriptores activos.