

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA



LIBRO COORDINADO

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMERICA

IX CONGRESO INTERNACIONAL

DE PSICOLOGIA Y EDUCACIÓN
MDO.VIRTUAL

EDUCACIÓN



CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

TABLA DE CONTENIDO

<u>EFFECTOS SOCIOCULTURALES Y CAMBIOS PRODUCIDOS A PARTIR DE LA PANDEMIA CON ENFOQUE LATINOAMERICANO -EL ROL DE LA EDUCACIÓN-...5</u>	
<u>ILUMINADOS. AVATARES DE UNA PANDEMIA NOQUEANDO AL SISTEMA. AULAS VACÍAS, PANTALLAS ENCENDIDAS ¿EDUCACIÓN O PIJAMADA?39</u>	
<u>“ENTRAMADOS Y TENSIONES DEL CON-VIVIR EN LA.....77</u>	
<u>INSTITUCIÓN ESCUELA”77</u>	
<u>INTERVENCIÓN BASADA EN LA RELACIÓN ENTRE CALIDAD DE VIDA, DISCAPACIDAD Y SALUD MENTAL..... 102</u>	
<u>LA CONFIGURACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS, CASO COLEGIO BRAVO PÁEZ (IED) 131</u>	
<u>UNIDAD DIDÁCTICA: EL SONIDO Y SU INFLUENCIA EN EL AMBIENTE ESCOLAR 166</u>	
<u>VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO COMO INSTRUMENTO PARA RECOPIRAR INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA..... 198</u>	
<u>INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR CASO DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... 221</u>	
<u>ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL .. 243</u>	
<u>DESAFÍO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA, UN CAMBIO INESPERADO 272</u>	
<u>INVESTIGACIONES VIVAS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: ESCUCHAR, CONVERSAR E INDAGAR 287</u>	
<u>DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA MODALIDAD ONLINE 307</u>	
<u>“ABPRO COMO METODOLOGIA PARA LOS DESAFIOS DE LA DOCENCIA ONLINE” 323</u>	

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

**CUESTIONARIO DE PARTICIPACION THINK BIG CHILE: INSTRUMENTO CO-
CONSTRUIDO CON NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES337**

**“REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: UN PUENTE ENTRE CONOCIMIENTO TEÓRICO Y
CONOCIMIENTO PRÁCTICO”371**

**SOFTWARE EDUCATIVO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA LA
ALFABETIZACIÓN INICIAL.....398**

**LA FIGURA DEL DIRECTOR COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA MEJORA DE
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....426**



EFFECTOS SOCIOCULTURALES Y CAMBIOS PRODUCIDOS A PARTIR DE LA PANDEMIA CON ENFOQUE LATINOAMERICANO -EL ROL DE LA EDUCACIÓN-

SOCIO-CULTURAL EFFECTS AND CHANGES FROM THE PANDEMIC -THE ROLE OF EDUCATION-

Renee Isabel Mengo

Catedra Historia Social Contemporánea
Facultad de Comunicación Social
Universidad Nacional de Córdoba
República Argentina

Directora del Programa de Investigación
Abordajes desde la transversalidad científica. Comunicación, Educación e Historia en procesos latinoamericanos contemporáneos y recientes

Praxis Académica
Educación Latinoamérica

RESUMEN

Al comenzar el año 2020, llegan las primeras versiones de que un virus se ha descontrolado y salido desde China; prontamente se expande regional e internacionalmente convirtiéndose en pandemia y la situación pasa a primer plano, relegando al resto de las dificultades.

La reacción de la mayor parte de la humanidad fue el confinamiento de más de un tercio de la población en cuarentenas; la pandemia ha llevado al replanteo de las relaciones del modelo social, político y productivo, de los sistemas educativos tanto como del papel de cada ciudadano.

Ningún aspecto del quehacer humano, dejó de estar atravesado por estos cambios, por lo que al disruptivo giro en conductas y modos sociales, hay que

verlo como la oportunidad para revisar sobre quiénes somos y qué tipo de sociedad queremos a futuro, a la vez que se necesita el replanteo de los manejos de clima, de los recursos naturales, de nuestros límites al respecto para seguir conviviendo en el planeta que todos compartimos.

La pandemia del 2020 se originó en Asia (Wuhan-China), tuvo su etapa fuerte en Europa y en tercer lugar América, siendo Estados Unidos un epicentro muy fuerte hasta el presente; en la región latinoamericana, con todas las variables de la situación, fueron Brasil y México el escenario del efecto pandémico desde lo cuantitativo, aunque los demás países todos fueron afectados también.

La región, atravesada por sus recurrentes y cíclicas inestabilidades políticas, se enfrenta a problemas estructurales, en donde la crisis del Covid-19 ha afectado de diferentes maneras a los países, pero en todos ellos se puso de relieve la fragilidad de sus sistemas políticos y sanitarios. Los planes y acciones de respuesta quedaron obsoletos y se tardó mucho en encontrar el camino de la adaptación, en donde, ni grandes ni pequeños se salvaron del impacto.

Un aspecto de la vida social profundamente afectado ha sido la educación, mostrando efectos y limitaciones. A esta situación disruptiva, debe considerársela como la oportunidad clave para plantear la transformación del sistema educativo tradicional en Latinoamérica, impulsando cambios pedagógicos en las instituciones educativas, porque se necesita una educación más articulada con la vida, más pertinente, contextualizada y trascendente,

adaptada a las características del siglo XXI. Describir la situación, marcas y efectos con los necesarios cambios es el objeto de la presentación.-

PALABRAS CLAVE: Pandemia – Sociedad – Transformaciones – Educación - Futuro

SUMMARY

At the beginning of 2020, the first versions arrive that a virus has gotten out of control and left from China; It soon expanded regionally and internationally, becoming a pandemic and the situation came to the fore, relegating the rest of the difficulties.

The reaction of most of humanity was the confinement of more than a third of the population in quarantines; The pandemic has led to the rethinking of the relations of the social, political and productive model, of the educational systems as well as of the role of each citizen.

No aspect of human endeavor ceased to be traversed by these changes, so the disruptive turn in behaviors and social modes must be seen as the opportunity to review who we are and what type of society we want in the future, at the same time as It is necessary to rethink the management of climate, natural resources, our limits in this regard to continue coexisting on the planet that we all share.

The 2020 pandemic originated in Asia (Wuhan-China), had its strong stage in Europe and in third place America, with the United States being a very strong epicenter until now; In the Latin American region, with all the variables of the

situation, Brazil and Mexico were the scene of the pandemic effect from the quantitative point of view, although the other countries were all affected as well.

The region, traversed by its recurrent and cyclical political instabilities, faces structural problems, where the Covid-19 crisis has affected countries in different ways, but in all of them the fragility of their political systems and sanitary. The response plans and actions became obsolete and it took a long time to find the path of adaptation, where neither large nor small were spared from the impact.

An aspect of social life deeply affected has been education, showing effects and limitations. In this disruptive situation, it should be considered as the key opportunity to propose the transformation of the traditional educational system in Latin America, promoting pedagogical changes in educational institutions, because an education that is more articulated with life, more pertinent, contextualized and transcendent, adapted to the characteristics of the XXI century. Describing the situation, brands and effects with the necessary changes is the object of the presentation.-

KEYWORDS: Pandemic - Society - Transformations - Education – Future

INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria del año 2020 generada por el Covid-19 (producida por el virus SARS-CoV-2) provocando pandemia, no es la primera que sucede a la humanidad. Las enfermedades de hecho, han sido posibilidades de cambio histórico, al tener capacidad de transformar una sociedad, sobre todo cuando se combinaron con otros elementos inesperados. Lo que tiene de particular esta pandemia es que ha afectado a la mayor parte del planeta, en mayor o

menor medida a todos los continentes, con efectos verdaderamente globales, no conocidos hasta el presente.

El mundo del año 2020, ha mostrado la plenitud del desarrollo tecnológico como expresión de la “Sociedad del Conocimiento” teniendo como particularidad la alta competitividad entre las grandes potencias, expresada en una extensa guerra comercial –reemplaza al clásico concepto de guerras- entre los hegemones de este momento global del capitalismo: Estados Unidos de Norteamérica por una parte, en retroceso de su poder global, pero con dominio aun en áreas como la tecnológica y en lo militar, se enfrenta por otro lado, con un ascendente poder de China empoderada desde la crisis del 2008, transitando una modernización de su particular visión del mercado en tecnología, créditos, presencia en grandes obras públicas y con ascendente presencia en todo lo que más puede a nivel planetario.

La interdependencia y la vulnerabilidad con que se ha llegado al presente, momento en que se produce la pandemia (para el mundo desde enero de 2020, en China desde finales de 2019), presenta una complejidad, en la que analizarlo desde el ámbito médico-biológico sería una mirada sólo sanitaria por lo que, las Ciencias Sociales, por su naturaleza y composición disciplinaria, pueden hacer una interpretación más holística al respecto.

Esta exposición lo que propone, no es la explicación desde la epidemiología sobre el Covid-19, para la que, reconocidos científicos e investigadores, cotidianamente hacen denodados aportes desde ese punto de vista a nivel mundial.

Lo que se trata de poner en circulación para su reflexión son los efectos sociales y culturales que produjo la pandemia y que aún no se terminan de avizorar, ya que el tema específico, Covid-19 no está resuelto, lo que si se advierte es el desconcierto social, político y con efectos de envergadura para los que nadie está preparado, ni se tienen la respuesta superadora a la situación hasta el presente

Interrogantes como: Como se ha llegado a la pandemia del año 2020? Los obsoletos sistemas políticos, tendrán su oportunidad para adecuarse a un nuevo siglo con otras necesidades? Hay una redefinición del capitalismo? Se profundizará la inequidad social? Que impacto ha tenido sobre el origen de la pandemia la sobre explotación de los recursos naturales? Qué cambios necesarios aplicaran los sistemas educativos mundiales para contribuir a las reales necesidades de las sociedades del presente?

Respuestas a estos interrogantes y cuantos más que puedan ir surgiendo, es lo que se tratara de mostrar en el desarrollo de la presentación, aunque la mayoría queden abiertos.

A su vez, múltiples opiniones han surgido en poco tiempo, aprovechando el oportunismo más que aportes verdaderos –tal es el caso de volver a posturas nacionalistas-, cuando no se ven propuestas superadoras; hay que ver como asimila las distintas sociedades estos inesperados cambios por lo que se considera al enfoque y aporte que hacen las Ciencias Sociales como indispensables para responder a los anteriores planteos, relevar la información y analizar los efectos como estudio exploratorio en base al análisis de contenido desde un enfoque cualitativo, debe permitir la comprensión de

Congresos PI by Psychology Investigation

como la pandemia ha atravesado a la sociedad planetaria en forma repentina, inesperada y sin preparación al respecto, deduciendo que el particular año 2020, debe servir para la toma de conciencia de los cambios que ya están en el sistema mundo y que la sociedad procesará para ver cómo se acomoda a la etapa post pandemia.

EL ENFOQUE DESDE LA TEORÍA

Parte de las características y cambios sociales que introdujo y exacerbó la globalización vienen siendo cuestionadas por las Ciencias Sociales; minimizados sus aportes en la primera etapa, por la inequidad producida y ante los múltiples enfoques que aporta se apela en el presente a la interdisciplinariedad que las caracteriza para interpretar este complejo panorama; ahora, con la expansión del Covid-19 se recuperó un lugar para su discusión desde todos los ámbitos del quehacer social, porque esa es la razón de ser de las Ciencias Sociales. Opiniones desde el presente como las del historiador (Carbonell, 2020), sostiene que: "ha acelerado el curso de la historia, que ya iba acelerada y que ahora, con el capitalismo colapsado, amenaza con una disrupción de consecuencias que hoy no podemos prever", "Esta crisis ha puesto el mundo ante el espejo. Y no nos gusta nada lo que vemos". ¿Y que se ve?, un orden vigente incapaz de responder a los desafíos planetarios, tanto como al cambio climático y al coronavirus, así como a los retos que vendrán. Carbonell apela como salida a un orden racional alternativo al capitalismo, fundado sobre bases racionales que tenga alcance global. Y aunque no confunde la realidad con deseos, cree que la actual crisis puede catalizar iniciativas en esa dirección.

Por su parte el filósofo (Innerarity, 2020), se inclina por un alerta –el peligro de una rendición masiva a los pies del autoritarismo– aunque por un camino algo diferente: "Nos enfrentamos a futuros cada vez más desconocidos y enigmáticos, que exigen habilidades que hoy no tenemos", sostiene. El coronavirus reafirma una tendencia: las crisis no van a ser hitos o sobresaltos entre continuos de estabilidad. El propio curso de la historia va a adquirir formato de crisis. En opinión de Innerarity, "la movilización vertical, jerárquica, va a ser muy poco eficaz" en esta era de desafío permanente. Hay que movilizar el conocimiento", reflexiona.

El mismo autor señala que frente a la uniformidad expeditiva de la respuesta china, en las sociedades occidentales, cuando pase este periodo de unidad circunstancial derivada de la tragedia, emergerán las discrepancias, propias de los ecosistemas plurales. Se resquebrajarán consensos. "La amenaza es la tentación de ese autoritarismo benevolente, que ahora se observa en esa versión china, con imagen de eficacia ganada gracias a que no pierden el tiempo con formalidades democráticas y atención a derechos humanos", señala el filósofo. Reivindica una democracia que sepa defender el valor de lo "complejo" y al mismo tiempo se comporte con "eficacia", siendo capaz de "resolver problemas". De lo contrario, advierte, la "tentación" de soluciones autoritarias será "irresistible".

Complementariamente, el sociólogo (Martucelli, 2020), admite que "la pandemia muestra una tendencia a la confiscación de la democracia por parte de los expertos".

Por otra parte, teorías sociológicas reconocidas y aplicadas en análisis anteriores nos dan ideas para comprender la especificidad histórica del momento que vivimos y que la pandemia ha puesto como urgente, conceptos como el de “sociedad del riesgo” (Beck, 2006), donde señala lo ambivalente de nuestras sociedades tecno científicas, donde la innovación tecnológica es a la vez fuente de amenazas (por ejemplo, la rápida difusión de rumores y fake news -noticias falsas) sobre el virus a través de las redes sociales y herramienta para su solución, pues las redes digitales son el principal medio para que las autoridades informen a la población).

Otro enfoque lo aporta (Giddens, 1998), en donde atribuye a los sistemas expertos (estadísticas, cálculos, fuentes científicas, datos) de la modernidad reflexiva, como necesarios sin los cuales ni siquiera seríamos conscientes de la magnitud de la pandemia, pero que también suscitan numerosos dilemas éticos y políticos, incluido la manipulación de datos.

Para la situación del presente, resulta oportuno la teoría del actor-red, (Latour, 2005), en la que se considera a los actantes no-humanos como el Covid-19 agentes de pleno derecho en el cambio social; o, la reflexión que se asocia con la emergencia climática (la otra cuestión planetaria que ahora parecería pasar injustamente a un segundo plano), “los planteamientos ecofeministas, posthumanistas y multiespecie, que nos ofrecen una visión del mundo como una totalidad imbricada en la que todas las entidades del planeta nos co-producimos y para la que los dualismos clásicos, como naturaleza/sociedad, han cesado de ser operativos, si alguna vez lo fueron”.

Se podría señalar otras cuestiones sociológicas que el Covid-19 moviliza, desde las transformaciones digitales del tejido productivo hasta las muestras de racismo experimentadas por ciudadanos de origen chino, desde la sociología de la tecnología (con nuevos usos de drones y nuevas técnicas diagnósticas como el control de temperatura, pero también nuevas formas de control y vigilancia) hasta el papel de los imaginarios culturales.

Y es que la pandemia está demostrando ser un “hecho social total”, como lo sostuvo (Maus 1923), para referirse a aquellos fenómenos que ponen en juego la totalidad de las dimensiones de lo social.

CAMBIOS SOCIALES Y CULTURALES A PARTIR DE LA PANDEMIA

Cada sociedad es una red de interrelaciones extraordinariamente compleja. El siglo XXI se está caracterizando por una globalización prácticamente completa y por un acceso a la información casi sin restricciones, junto con la presencia de fake news (noticias falsas) y de influencers (referentes en diversos aspectos con exposición mediática por las redes sociales), que en muchas ocasiones se convierten en virales y sepultan las fuentes fehacientes bajo capas de trivialidades, mentiras y manipulaciones.

La pandemia actual (y otras posibles que pudieran aparecer en el futuro) ya es una experiencia traumática para miles de millones de seres humanos. Junto con las dos Guerras Mundiales es posiblemente el evento que más haya marcado a la población global. En este caso, se combate contra un enemigo invisible, pagando un alto costo sobre todo, humano.

Desde lo político, la pandemia produce un cuestionamiento de los actuales conductores políticos y sus modelos en todo el mundo. Impactados unos por la rapidez de la expansión, erráticos otros al no saber qué medidas adoptar, se está transitando una etapa de inflexión y la balanza que se puede decantar hacia cualquier lado. Todos los errores cometidos para contener la pandemia pueden agruparse en dos grandes bloques: el individualismo de las naciones ante un problema global y la politización de la pandemia. Los problemas de la sociedad actual no se encuentran ni en la política ni en la clase política, sino en su manera de llevarla a cabo y en el número y rol de agentes que participan en ella.

La crisis del coronavirus también entraña una pérdida de confianza en los responsables de los distintos gobiernos. ¿Implicará por tanto un cambio de modelo en hacer la política? La participación activa de la ciudadanía va a contribuir en dilucidar este aspecto muy importante.

En referencia a lo social, el Covid-19, sumergió a una “covidianidad” que trastocó la cotidianidad de más de 7.500.000 de habitantes del planeta. La revelación del terrible virus trajo consigo nuevas formas de relacionarse: los saludos, los abrazos, los besos, las manos han desaparecido por completo en los prolongados e interminables meses de cuarentena. La interacción física en el trabajo, en las escuelas, en las universidades, han cobrado un matiz de cambios casi ciclópeo en pos de la virtualidad. El teletrabajo que se había instalado desde los años 80 del siglo pasado, acusa su importancia y la sociedad de la red cobra su mayor esplendor en medio de esta crisis, que es al mismo tiempo, cambio.

Se han visto cambios en la funcionalidad familiar y en un mayor capital de los roles más horizontalizados sin importar el género. La pandemia, produjo cambio por difusión, ha generado una mutación social y cultural muy rápida y los cambios veloces expresan shock y consecuencias negativas que producen una alta alienación, desamparo, impotencia, desesperanza, confusión e inseguridad. Este tipo de cambio tan abrupto ocasiona perplejidad y a menudo vacío existencial y se asocia al síndrome de la desesperanza, en donde la crispación, cansancio e intolerancia presionan a las tensiones sociales. Si los gobernantes en sus distintos niveles no diseñan y construyen una apropiación de los cambios sociales, culturales y económicos, para repensar la sociedad más allá de lo coyuntural, podría desembocar en medidas de desorganización con profundas problemáticas sociales, que ya están aunque dispersas.

Con respecto al mundo laboral, lo llamativo ha sido que más de 2500 millones de personas pasaran a trabajar a distancia, de la noche a la mañana. El teletrabajo ha sido implementado rápido y bajo presión, eso demuestra que la humanidad, bajo presión, puede cambiar muy rápido. También sorprende de que la sociedad comprendiera, bastante rápido, que estábamos ante un evento global, no algo local, y que el cerrar fronteras es discutible, se comprendió que, un problema en un lugar es un problema en todos lados, por la interdependencia del presente, (Attali, 2020)

Tanto en la economía formal como informal, hay más de 45% de la mano de obra suspendida, miles sin salarios ni ingresos y sin recuperar su trabajo de siempre. Vale ejemplificar con la situación de Estados Unidos de Norteamérica, en donde ha sufrido la pérdida de más de 20.5 millones de

empleo durante el mes de abril de 2020, la cifra es la mayor pérdida de puestos de trabajo desde la Gran Depresión y eleva a 14,7% el índice de desempleo en ese país, (france24.com, 2020).

El efecto de la pandemia del Covid-19 desde lo económico, genera más desigualdad en los ingresos, pero también está la desigualdad por el consumo, la cual puede tener un comportamiento diferente. Las personas de mayor nivel económico, por ejemplo, no pueden tener el nivel de vida de antes por algún tiempo, lo cual reducirá la brecha con las personas más pobres que, además, ahora reciben asignaciones gubernamentales para poder consumir. Los líderes mundiales están respondiendo en formas disimiles a los retos económicos impuestos por la pandemia. En Europa, el programa de subsidios alemán (Kurzarbeit), contempla una jornada reducida de trabajo hasta que remonte el negocio, lo que aspira a salvar del desempleo a 10 millones de trabajadores. Mientras que, en Reino Unido se anunció el programa de apoyo a trabajadores despedidos, lo que supondría el 85% de sus salarios mensuales, una ayuda mayor incluso que la de Suecia. Sin embargo, la realidad para millones de personas es muy distinta. En Alemania, por ejemplo, los trabajadores independientes, especialmente los del sector creativo, se quejan de que no tienen derecho ni a la ayuda estatal destinada a las empresas ni a la de los trabajadores. Un reciente estudio encargado por el diario Welt am Sonntag estimó que por ese motivo 2,1 millones de alemanes están abocados a la ruina, (dw.com, 2020). Por su parte Estados Unidos de Norteamérica ha puesto en marcha una segunda ronda de cheques estímulo por valor de 1.200 dólares para ciudadanos con rentas medias y bajas. Lo concreto es que, el coronavirus

podría aumentar la pobreza extrema en el mundo a 1.100 millones de personas, (elcomercio.com.pe. 2020).

Otro informe, -publicado por (UNU-WIDER, 2020), parte de la Universidad de Naciones Unidas- plantea una serie de escenarios de extrema pobreza, tomando en cuenta las diversas líneas de la pobreza del Banco Mundial, definidos entre los que viven con 1,90 dólares o menos hasta un línea mayor de pobreza, con menos de 5,50 dólares al día para vivir.

En el peor escenario, una contracción del 20% del ingreso o consumo per cápita, la cifra de personas que viven en la extrema pobreza podría aumentar a 1.120 millones de pobres a nivel mundial. La misma contracción aplicada al umbral de 5,50 dólares entre países de ingresos medios altos podría representar más de 3.700 millones de personas, o justo poco más de la mitad de la población mundial, que vivirían por debajo de esta línea de la pobreza.

En Asia meridional, es la región donde se espera ver el mayor número de personas en riesgo de sumirse en la extrema pobreza, principalmente en la populosa India. Es seguida por África subsahariana, desde donde provendría alrededor de un tercio del aumento, tal como lo sostiene en informe (Banco Mundial, 2020).

Y, la amenaza de una crisis alimentaria se proyecta sobre América Latina, donde se superó el umbral de los 1,5 millones de casos por coronavirus y donde expertos en economía temen que esta sea “una década perdida” como efecto de la pandemia. La debacle financiera generada por las medidas para enfrentar la pandemia “nos puede llevar a un retroceso de 13 años”, expresó

(Alicia Bárcena, Cepal- 2020): “Nos preocupa que la región pueda salir de esta crisis más endeudada, más pobre, más hambrienta y con alto desempleo, y sobre todo, enojada”, resaltó la funcionaria mexicana, que se refirió al porvenir de la región como “la recesión más grande de la historia”.

Un análisis particular merece al respecto el impacto que la pandemia tiene sobre el sistema educativo total. No quedó exento ningún país tanto desarrollado como los que no lo son en donde la virtualidad se aplicó compulsivamente en educadores como en educandos. Sin aviso y con infraestructuras muy disimiles según países y sociedades, en reemplazo de la tradicional presencialidad, se impuso las clases por video conferencia en consultas; para exámenes, para lo que no se estaba naturalmente preparados.

Se transformó en evidente la importancia de la socialización para aprender, somos sociables por naturaleza. Se necesita estar con un otro para que funcione el proceso educativo, en este caso aunque fuere desde la virtualidad. El valor agregado de estar en el Jardín-Escuela-Institutos-Universidad- ha sido muy diferente. Se ha cambiado en tres meses mucho más que en 10 años en términos de incorporación de tecnologías. Se tendrá que capitalizar esta experiencia como insumo importantísimo para el día después.

Se reconoce que se recuperó la dignidad de la profesión docente como actor necesario del proceso, incluido desde su adecuación en lo tecnológico. El docente debió asumir un nuevo rol, dejó de ser un aplicador de currículums para convertirse en “un diseñador de posibilidades de aprendizajes significativos e interactivos”.

Para cambiar una práctica hay que cambiar la cultura en la cual la práctica está inmersa. Las prácticas no van a cambiar si no están inmersas en una cultura organizacional distinta.

Desde los Estados, se debe considerar que la sociedad ya está siendo muy fragmentada entre los que están conectados y los que no están conectados. Hoy Internet es una variable de equidad social. Tener a la población conectada va a ser una enorme inversión necesaria a mediano y largo plazo, como base de un verdadero cambio. Se observa que diversos países que intentan abrir escuelas, lo hacen en forma distinta a como era antes de la pandemia: ahora se concurren de manera escalonada, con distanciamiento social y protocolos sanitarios rigurosos. El secreto del cambio pedagógico se va a dar solo si el cambio viene desde las culturas institucionales. Los cambios necesarios pueden resultar fallidos si las inercias institucionales continúan, con falta de visión política a mediano y largo plazo.

No obstante, lo que se está demostrando es que parte de la virtualidad se va a incorporar a la educación tradicional, posiblemente en otro contexto en donde se pueda implementar por consensos y de manera gradual. Hasta el presente, es muy discutible lo que está resultando por la virtualidad masiva, por lo que la educación, en todos sus niveles como hecho social de magnitud, que nos orienta por el resto de la vida, es uno de los aspectos más impactados por la pandemia.

LA PANDEMIA EN LATINOAMÉRICA

La información sobre la pandemia del 2020, que se originó en Asia (Wuhan-China), tuvo su etapa fuerte en Europa y en tercer lugar el continente americano con Estados Unidos de Norteamérica como foco principal, mientras que en Latinoamérica, con todas las variables de la situación, desde el comienzo Brasil y México ha sido el escenario del efecto pandémico desde lo cuantitativo, mientras que la mayor parte de los países de la región quedaron infectados en mayor o menor grado.

Latinoamérica está atravesada por su recurrente y cíclica inestabilidad política; desde hace mucho tiempo, la mayor parte de los países de la región se enfrentan a los problemas estructurales. La crisis del Covid-19 ha afectado de diferente manera a diferentes países, pero en todos ellos puso de relieve la fragilidad de sus sistemas políticos y sanitarios. Los sistemas de respuesta quedaron obsoletos y se tardó mucho en encontrar el camino de la adaptación. Ni grandes ni pequeños se salvaron del impacto. Dado la inestabilidad mencionada, las manifestaciones en sus distintos aspectos, se expresaron en:

- El Estado, volvió a ser el epicentro de la política. La intervención estatal permitió sostener por el momento a la cadena distributiva social con alto impacto en las empresas (cierres; y salida de capitales varios) también afronta innumerables situaciones de conflicto entre empresas y proveedores, así como entre empresas y consumidores, el Estado se volvió a endeudar en su rol contenedor social, más allá de lo ideológico o modelo político en vigencia.

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

- Las leyes dedicadas a regular las relaciones de consumo en la región estaban preparadas para actuar en caso de incumplimientos particulares, pero no totales.
- La digitalización es un camino de ida que debió haberse emprendido hace mucho en la región, y hasta ahora solo se pensaba en ella desde el punto de vista del comercio y no de los procesos internos. Hubo una implementación forzada del home office que, sobre todo, ayudó a cambiar la mentalidad de los empresarios, los cuales ahora empiezan a comprender los beneficios de reducir estructuras físicas y, al mismo tiempo, automatizar procesos.
- La información es clave. Esto tiene dos aspectos: por un lado, estar al tanto de las tendencias, de lo que pasa en el mundo, de las nuevas ideas; por otro, información del big data (recopilación de información de distinta procedencia) para tomar decisiones y optimizar los recursos. Hoy, empresarios y funcionarios comienzan a trabajar sistemáticamente con planillas de información diversa.
- La sostenibilidad no es solo un objetivo de largo plazo. Deben ser trazadas metas de corto y mediano plazo en todos los eslabones de la cadena, cada uno a su escala. El ecosistema está más entrelazado de lo que se supone. Por otra parte, algunos destinos aprovecharon la oportunidad para medir cuál es el impacto real del turismo en el ambiente y en las comunidades, y en los próximos meses podría haber resultados sorprendentes.
- Cambios en el consumo, lo local recupero importancia. Forzado por la necesidad, el sector privado debe apostar hoy a un cliente que

muchas veces ha dejado de lado argumentando la menor rentabilidad frente al turista internacional.

- Latinoamérica y el Caribe son regiones con una amplia variedad de contextos y situaciones. Mientras que muchas personas luchan por cubrir sus necesidades básicas, el Covid-19 acentúa y profundiza las desigualdades preexistentes como:
- La manifestación social por todos visibilizada fue la de emergencia sanitaria: Los hospitales no se encontraban equipados para hacer frente a un número significativo de casos que necesitan terapia en la unidad de cuidados intensivos (UCI) y oxígeno y muchos no están preparados con una clasificación adecuada, circuitos de flujo de pacientes y medidas de prevención y control de infecciones (IPC). Esto también afectó particularmente a las áreas rurales que han sufrido décadas de negligencia en la inversión en infraestructura de salud.
- Personas desplazadas por la fuerza; aisladas dentro de los países e imposibilitadas en regresar desde el exterior al país de origen.
- Crisis de la economía informal: hay un gran porcentaje de la población en los países latinoamericanos que trabaja dentro de una economía informal, cayendo en niveles que profundizó la pobreza (informa la Cepal que se pasará de 185,5 millones en 2019 a 230,9 millones en 2020), se estima un incremento de entre 1% y 8% en toda la región.

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

- Contagio en comunidades originarias, muchas de estas poblaciones se encuentran en áreas remotas con difícil acceso al agua, la energía, el saneamiento y la atención médica.
- Servicios de salud, en muchos lugares de la región se han reducido o suspendido los servicios médicos, especialmente en los barrios más empobrecidos, o lugares alejados de las grandes ciudades.
- Desinformación y estigma social, la información errónea y la desconfianza se encuentran muy extendidas en todo el mundo. Esto no es diferente en los países latinoamericanos, donde la falta de confianza en las instituciones contribuye a la difusión de información falsa y a generar estigma alrededor de la enfermedad.

Es de vital importancia poner en el centro de la estrategia actividades basadas en innovación que permitan superar el estancamiento de la productividad en la región. La realidad es que Latinoamérica es una región que está muy rezagada en materia de innovación, esto es en parte porque el gasto en I+D como porcentaje del PIB es muy bajo (0,7% del PIB), muy por debajo del promedio de la OCDE que es 2,5% y muy lejos de países que recientemente han salido de la trampa de ingreso medio, como Corea del Sur (4,23%), Singapur (2,22%), Finlandia (2,75%) y, en menor medida, Irlanda (1,2%).

Uno de los principales desafíos para superar este obstáculo será lograr cambios desde lo político, con el objetivo de permitir que el Estado sea un agente articulador de los actores públicos y privados como los casos más emblemáticos que pudieron salir de la “trampa de ingreso medio”. Es

indispensable realizar una profunda revisión al modelo de provisión de servicios sociales. Se ha observado que la mayor movilidad social que acompaña a la reducción de la pobreza no ha sido acompañada de instrumentos eficaces para atacar la volatilidad de ingresos y la inseguridad económica que la propia movilidad genera.

La oportunidad de Latinoamérica posterior a la pandemia, debería pasar por mejorar la calidad de las instituciones, (atravesadas por altas cuotas de corrupción) su transparencia, probidad en áreas claves en países de renta media como parte de los temas centrales sobre los desafíos pendientes en la región, apuntando a construir una sociedad con más equidad y mayor cooperación entre países, también como una región más moderna y digitalizada en base a su gran potencial natural y humano.

EDUCACION

Los cierres masivos de escuelas, provocaron una crisis sin precedentes en todos los ámbitos, según la Unesco. En cuestión de educación los bloqueos hicieron que “más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza” dejaran de tener clases presenciales en todo el mundo, el sistema educativo tuvo que moverse de la noche a la mañana hacia las clases virtuales.

En Latinoamérica, el cierre temporal de miles de colegios, ha afectado a 160 millones de estudiantes, según estimaciones de la Unesco. De hecho, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), calcula que cerca del 20% de la población latinoamericana no tiene acceso adecuado a internet móvil, y si no están conectados, la posibilidad de que las familias con hijos sigan las clases, es

bastante baja. Hoy, "La conectividad debería ser un derecho humano", argumenta Claudia Uribe, directora de Educación para América Latina de Unesco, en diálogo con BBC Mundo, pero mientras eso no ocurra, la región está expuesta a "enfrentar una catástrofe generacional" en educación, advierte.

Hay zonas hasta el presente, donde el Covid-19 se ha propagado con tanta fuerza que ni siquiera los profesores pueden acercarse a las viviendas de los estudiantes, y como muchas familias que viven en el campo no tienen teléfono, se ha perdido el contacto.

"Hay niños que se quedaron sin aprender a leer ni escribir", le dice a BBC Mundo, Wilson León, profesor boliviano de primaria en Loman, Chuquisaca, una zona agrícola y ganadera con mínimo acceso a internet. Como resultado, los alumnos fueron promovidos automáticamente al curso siguiente, con un vacío de conocimiento que probablemente será difícil de recuperar.

Estos son los efectos que ha provocado la pandemia a nivel educacional:

1. Interrupción del aprendizaje: El efecto más evidente del cierre de escuelas es la interrupción del aprendizaje. Aunque es un problema en todos los niveles educacionales, quienes más lo sufren son los pequeños que están iniciando el ciclo escolar y aquellos a punto de egresar.

2. Falta de alimentación: Gran parte de las escuelas públicas en Latinoamérica reparten alimentación gratuita a los niños que no tienen los recursos económicos para financiar el desayuno y el almuerzo.

Los cierres también representan una afectación para la nutrición de millones de estudiantes que dependen de los programas de alimentación que se les presta en los centros educativos y otros servicios, como por ejemplo «la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas», dice el reporte.

3. Familias sin preparación para enseñar: Ya sea que los niños se conecten virtualmente o que reciban guías de trabajo en papel, muchos padres no están preparados para responder preguntas y para asistir todo el proceso de enseñanza.

4. Desigualdad en el acceso a las clases digitales: En muchas zonas de la región no hay señal de internet y la posibilidad de que algún día llegue es bastante remota.

Existen varias dificultades subyacentes al cierre de las escuelas, como por ejemplo cómo, a pesar de los intentos de muchos gobiernos continuar con las clases en línea, en la región “aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital”, lo que hace que muchos estudiantes queden por fuera de esta manera de aprendizaje, dice el reporte de la Unesco.

A su vez, se reconoce que el aprendizaje a distancia es difícil incluso en los países desarrollados. Pero en lugares como México, tomar esa clase de inglés o matemáticas en línea no es tan fácil: solo el 56% de los hogares tiene acceso a Internet, según estadísticas del gobierno

5. Aumento del abandono escolar: Aunque aún no hay cifras sobre el abandono escolar en Latinoamérica durante la pandemia, fuentes consultadas

por BBC Mundo en escuelas y organizaciones que trabajan en barrios pobres o zonas alejadas, dicen que hay estudiantes que abandonaron las clases en los últimos meses a raíz de la pandemia.

6. Violencia doméstica: Esta crisis ha afectado más a las niñas, porque al permanecer en la casa quedan expuestas a situaciones de abusos o porque simplemente quedan relegadas a las labores del hogar.

Los cierres de las escuelas pueden conllevar a la exposición a la violencia de los menores, al reclutamiento forzado en zonas de conflicto, a los embarazos adolescentes y al aumento del trabajo infantil. «Las escuelas son centros de actividad social e interacción humana. Cuando las escuelas cierran, muchos niños y jóvenes pierden el contacto social que es esencial para el aprendizaje y el desarrollo», puntualiza el reporte de la Unesco.

Otra preocupación según los expertos son las medidas de confinamiento que pueden tener graves implicancias para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes.

Para quienes sí están dentro del sistema, el año lectivo 2020 se puede resumir en una sola palabra: incertidumbre.

“En América Latina hablamos de una crisis del aprendizaje”, afirma la funcionaria de la Unesco. “Es un tema que con esta situación que vivimos se va a profundizar y a complejizar, porque todo lo que ha sucedido con el Covid-19 ha destapado además las inequidades que hay, porque nos hemos dado cuenta de que no todos los niños tienen acceso a las propuestas que se han

establecido por parte de los gobiernos, como la educación en línea, por radio, por televisión. A pesar de todos esos esfuerzos vemos que hay una proporción de la población que no se va a poder beneficiar de estas ofertas y que esa brecha y ese atraso en los aprendizajes se van a incrementar enormemente”, agrega la experta.

Ante esta realidad, ¿qué hacemos? la pandemia debe considerarse como la oportunidad clave para impulsar la transformación del sistema tradicional en Latinoamérica, impulsando cambios pedagógicos en las instituciones educativas, se necesita una educación más articulada con la vida, más pertinente, contextualizada y trascendente.

En medio del desconcierto y la falta de un sistema de enseñanza a distancia generalizado, niños y jóvenes latinoamericanos enfrentan un rezago educativo causado por la pandemia. Pero a pesar de los retos, algunos expertos ven en la crisis una oportunidad para dejar atrás métodos tradicionales y construir una educación más igualitaria impulsada por la tecnología, hacia una nueva y necesaria ciudadanía.

En conjunto, se puede observar una aguda crisis de los modelos tradicionales centrados en la rutina y la mecanización, para dar impulso a modelos que favorezcan el desarrollo de competencias fundamentales para convivir, pensar y comunicarse con los demás, de esa manera la escuela volverá a preguntarse sobre su sentido y finalidad.

Repensar, participar, buscar consensos para planificar a largo plazo, desde nuestro activo rol docente, es desde donde podrían darse los estructurales

cambios en la educación, para ello será necesario revisar planes, contenidos y el concepto de la tecnología en la educación; durante muchos años se pensó que era un complemento, que era solo un elemento más de la educación, pero esta visión está hoy revaluada, con un papel cada vez más protagónico de la tecnología en la enseñanza, en donde se destaca el involucramiento de la sociedad con aportes y necesidades, porque ya no es un diseño solo de técnicos, o de políticos para no volver a fracasar.

La accesibilidad a la tecnología, se vuelve en desafío para evitar una mayor inequidad. Es de esperarse que en el futuro la educación sea híbrida, una combinación entre clases presenciales y virtuales. Esto sucede desde ya, porque el distanciamiento físico y la prevención de contagio seguirán siendo una prioridad. El problema es que en América Latina, de acuerdo con datos del BID, solo el 30 % de los hogares vulnerables tiene acceso a un computador para hacer tareas de la escuela, mientras que entre las poblaciones con recursos lo tiene el 90 % de los estudiantes. En el presente, brecha digital conduce a brecha educativa.

Desde la praxis profesional, se observa la necesaria formación docente de alta calidad, es el momento para plantearlo, dado que se ha reconsiderado el rol del docente, pero se reconoce que no es para cualquier persona, a igual que sucede con otras profesiones.

Con mirada más esperanzadora se ve en la crisis una gran oportunidad para repensar el modelo educativo. El desafío será avanzar en sistemas educativos menos rígidos, que sean capaces de incentivar las “habilidades para el siglo XXI”, es decir, formar niños, jóvenes y profesionales capaces de

adaptarse a un entorno cambiante y globalizado. Para esto también se debe tener en consideración los cambios temáticos que transversalizan el presente como lo ambiental en su conjunto; economías más integradas; el mercado laboral, sobre todo en un contexto post pandemia, dado que la composición del trabajo en Latinoamérica cambiará robustamente posterior a la crisis. Para esto, los gobiernos no sólo deberán tener programas de apoyo a los desempleados, sino que deben generar por sus responsabilidades de conducción política, alternativas que hagan posible uno nuevo enfoque de los trabajadores desplazados como consecuencia de la actual pandemia. Para esto deberán generarse programas de capacitación y de apoyo para que cada vez más trabajadores puedan realizar sus labores de forma remota e incorporarse a las nuevas tendencias de tecnologías digitales. La educación contribuye a generar estos necesarios cambios culturales.

A manera de reflexión final, se puede decir que después de la primera etapa de la pandemia en el 2020, el mundo ya ha cambiado; desde las normas de interacción sociales, hasta los métodos de producción y la forma en cómo vemos al mundo y a nuestros pares. Es por esto que los países de Latinoamérica, deberán construir una estrategia de desarrollo coherente con el nuevo contexto mundial que se comienza a vislumbrar, aunque sin definiciones aún.

Ante la situación descrita, numerosos interrogantes se plantean: cómo será el mundo post pandemia? Hay un nuevo diseño político, social, educativo? Quizás resulte prematuro dar respuestas a las incertidumbres, pero hay realidades que se ven como las siguientes:

- La etapa actual del capitalismo –globalización total- y por las relaciones interdependientes entre los diversos y contrastantes países a lo largo y ancho del mundo, explica la razón por la que la economía podrá contraerse ante la coyuntura; la realidad es que en base a la cooperación mundial que se ha entretajido en las últimas décadas, existe gran dependencia del mercado mundial; con la pandemia ha avanzado posturas proteccionistas, desde los países que fueron impulsores de la tecnología y el mercado planetario como lo es Estados Unidos de Norteamérica en el presente y de los nuevos que pugnan por el liderazgo como es China. Una cuestión muy importante que debería redefinirse es el sistema financiero mundial, competitivo y especulativo, que ha mostrado la alta rentabilidad en toda la etapa global por encima de los sistemas productivos, causando desequilibrios y vulnerabilidades que se observan desde comienzos de este siglo XXI.
- Para preservar el distanciamiento físico, se digitalizaran actividades y necesidades: irán desapareciendo el dinero físico y se intensificara lo sistemas de tarjetas y pagos electrónicos; desaparecerán muchos documentos intermediarios de papel como las tarjetas de embarque y otros documentos; se generalizará el empleo de la firma digital, con la resistencia que hasta ahora implica. Se implantará el pasaporte sanitario, un documento con validez internacional que demuestre que no portamos ningún virus, impensado, pero la pandemia lo ha impuesto en todo el mundo.
- Hay modificación forzada en el consumo y conducta social: por el cierre de lugares públicos dedicados a la gastronomía, se intensificaron los

delivery tanto como, se volvió a comer dentro de la propia casa con otros hábitos, otros insumos. Mientras que la recreación, tan necesaria en relación al hiper urbanismo en que se vive se vio totalmente alterada: se cerraron los lugares de concentración como cines, parques, shoppings y demás, siendo reemplazados por actividades dentro del propio hogar, a lo que no se estaba acostumbrado. El teletrabajo y nuevas formas de organización social en la familia, empresas y organizaciones, ha demostrado que queda a futuro.

- La paralización del transporte, -aéreo, terrestre y marítimo- con aislamiento y cuarentenas prolongadas, hacen pensar que muchas cosas se van a acelerar como la implantación de coches eléctricos, energías limpias, prevención sanitaria, etc. Se ha comprobado menos contaminación, se ha vivenciado un mundo más limpio, cielos nítidos en las grandes ciudades, cisnes paseando por los canales de Venecia, ciervos que bajan del monte y pasean por diversos pueblos...dando la sensación que la fauna ha disfrutado de espacios que los humanos les quitaron.
- Una de las características de la sociedad de masas lograda desde el siglo anterior, como expresión del ocio y el consumo, es la de viajar por el mundo; y la globalización lo intensifico por lo que el turismo es una fuente de ingresos muy calificada en la mayor parte del mundo, ante lo que se debería interrogarse: cambiará la rutina de los viajes, como la cantidad de viajeros, (situación que ya se advierte en el presente), es probable que sí y más aún, las restricciones y condiciones en que se permitirán los desplazamientos en general, impondrán el uso obligatorio

de anteojos sanitarios, mascarillas/barbijos, guantes de látex, máscaras de plástico aislante, gel desinfectantes, pañuelos descartables, manual de auxilios básicos como los protocolos establecidos para los diversos lugares a los que se concurra, el aislamiento social obligatorio, cambio en la forma de saludarse y dirigirse a otras personas. Se añadirán ahora cámaras termo gráficas, para tomar la temperatura corporal de los pasajeros antes de que suban al avión-tren-autobús-taxi. El famoso kid del viajero que ya había comenzado a aplicarse desde las caídas de las Torres gemelas en 2001, quedara como norma.

- La tecnología ha hecho despliegue de su nivel alcanzado y de la capacidad para usar aplicaciones que avisan si se ha tenido contacto con infectados y cómo proceder. Es decir, el miedo biológico a contraer el Covid-19 y sus posibles nuevas cepas, ha obligado a acatar normas y a entregar los propios datos: hay seguimientos digitales, grabaciones de cámaras en las calles, e incluso por la recuperación del rol del Estado, se permite una mayor vigilancia. El Big Data entrará en una era en que los datos y su conocimiento, constituirán una nueva forma de poder y de control.
- Los actores sociales destacados por el denodado esfuerzo has sido los profesionales de la salud en su conjunto, quienes buscan paliar, contener, las difíciles situaciones vividas en todos los continentes, arriesgando sus vidas con situaciones límites al ejercicio profesional, comprendidos por la sociedad en la mayor parte de los casos y no tan acompañados en otros, por el propio Estado.

- El sistema educativo mundial compulsivamente adopto la virtualidad como medio de transmisión e intercambio, con distintos resultados y muy discutibles, para los gobiernos parece en caso de ser necesario, lo más probable es que se siga utilizando de forma habitual; los sistemas que imparten justicia se han visto obligados a utilizar la justicia de forma digital; se ha intensificado las compras digitales para no ir a los supermercados, siendo uno de los grandes beneficiados por la pandemia el comercio digital por lo que hubo adaptación digital de los comercios en casi todos los rubros.

Consecuentemente a estos cambios sorprendentes, se ha incrementado el aumento de ansiedad, miedo, soledad, sensación de abandono e incomunicación, situaciones muy delicadas a considerarse para mantener el tejido social sin alteraciones y con vivencias impensadas, originadas por el aislamiento en donde el Estado ha procedido más por protocolo que por sentido común social o humanidad.

Estamos ante un cambio de paradigma, tenemos ante nosotros la posibilidad de protagonizar una revolución pacífica, necesaria, que debiera empezar en la educación, como base de un necesario cambio cultural, aprovechando el nivel tecnológico alcanzado por la humanidad para lograr una formación para la nueva ciudadanía, no solo para preparar para el trabajo sino para adaptarnos a esta profunda experiencia planetaria: sean los científicos, los intelectuales, los docentes, junto con otros líderes sociales, quienes hablen sinceramente, que permita reflexionar acerca de cómo hemos llegado hasta aquí, y como se debe seguir para un mundo ya disruptivo..

Los cambios no se dan solo por elementos intrínsecos. Se necesita una teoría del cambio que permita desde múltiples disciplinas comprender que no solo la pandemia como fenómeno intrínseco nos va a cambiar, es un conjunto de impactos que hay que analizarlos holísticamente para dejar enseñanza y convicción de cambio, aquí se revaloriza a las Ciencias Sociales en sus disciplinarios aportes.

Lo que se está atravesando debe servir de oportunidad para permitir incorporar nuevas actitudes en la solidaridad, la cooperación, la empatía, la tolerancia, la energía y la determinación, para augurar como oportunidad a mediano plazo, menos exclusión, marginalidad y desigualdad, porque en definitiva somos humanidad, y sobre todo ello se sustenta.

Tenemos, pues, la oportunidad de crear un mejor mundo, con lugar y bienestar para todos, un mundo para las personas y demás seres vivos!!!

BIBLIOGRAFÍA

Attali Jacques. (2020). La humanidad aún no comprendió la profundidad de la crisis que se avecina y el costo de la resurrección. Sección Mundo.

Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/coronavirus-jacques-attalila-humanidad-aun-no-comprendio-nid2404532>. [Consultado el 10 de junio de 2020].

Bárcenas, Alicia. (2020). Latinoamérica: Expertos temen década perdida. Sección Mundo. 13.06.2020. Disponible en: https://www.lanacion.com.py/mundo_edicion_impresa/2020/06/13/latinoamerica-expertos-temen-decada-perdida/ [Consultado el 20 de junio de 2020].

Barrado Navascués, David. (2020). 2020: el año 0 de una nueva sociedad. Disponible en: <https://theconversation.com/2020-el-ano-0-de-una-nueva-sociedad-135047>. [Consultado el 25 de junio de 2020]. (La versión original de este artículo ha sido publicada en la Revista Telos, de Fundación Telefónica).

Laborie Mario. (2020). Desglobalización y pandemia global. 14 de abril de 2020. Disponible en: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2020/DIEEEO28_2020_MARLAB_desglobalizacion.pdf. [Consultado el 16 de mayo de 2020].

Inneraty, Daniel. (2020). En Munárriz, Ángel. La pandemia agita el orden global y lanza al mundo a una era de incertidumbre. 22/03/2020. Disponible en: https://www.infolibre.es/noticias/politica/2020/03/20/el_coronavirus_empuja_mundo_era_incertidumbre_105123_1012.html [Consultado el 3 de agosto de 2020].

Manrique Guzmán, Arturo.-Comp- 2020. El Coronavirus y su impacto en la sociedad actual y futura. PDF. Colegio de sociólogos de Perú, mayo de 2020. Disponible en: <https://colegiodesociologosperu.org.pe/wp-content/uploads/El-Coronavirus-y-su-impacto-en-la-sociedad-actual-y-futura-mayo-2020.pdf>. [Consultado el 5 de junio de 2020].

Santoro, Pablo. (2020) Coronavirus: la sociedad frente al espejo. Disponible en: <https://theconversation.com/coronavirus-la-sociedad-frente-al-espejo-133506>. [Consultado el 9 de julio de 2020].

RESEÑA

RENEE ISABEL MENGO

Dra. En Comunicación Social. Profesora y Licenciada en Historia. Docente Titular en Historia Social Contemporánea de la Facultad de Comunicación

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

Social de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, evaluada en carrera docente. Resolución 227/6 de Abril 2018. Docente Titular concursada en la Facultad Regional Córdoba de la Universidad Tecnológica Nacional. Directora de Programa y Proyectos de investigación. Categoría II en Programa Nacional de Incentivos. Directora de la Red Latinoamericana en Comunicación-Educación-Historia, -COMEDHI-, 2019. Posee publicaciones en revistas y libros nacionales e internacionales. Experticia: Historia Contemporánea y Latinoamericana.-



ILUMINADOS. AVATARES DE UNA PANDEMIA NOQUEANDO AL SISTEMA. AULAS VACÍAS, PANTALLAS ENCENDIDAS ¿EDUCACIÓN O PIJAMADA?

ILLUMINATED. AVATARS OF A PANDEMIC THAT DESTROYED THE SYSTEM. EMPTY CLASSROOMS, SCREENS ON. EDUCATION OR SLEEPOVER?

Patricia Bibiana Ramírez

Universidad Católica de Santa Fe
Colegio San Ezequiel Moreno
Argentina

Praxis Académica.
Educación

RESUMEN

La Pandemia que nos asoló durante el ciclo lectivo 2020 nos puso en jaque como personas, profesionales y colectivos institucionales. Pudimos haber bajado los brazos y mantener la inercia del lamento. Pero la pasión por educar nos invitó a reflexionar sobre qué cuestiones de las TIC podían ayudarnos a oxigenar el sistema educativo y preparar la virtualidad no sólo para instrumentar un ciclo que no podía darse por perdido, sino que además, soñábamos con vivirlo de frente, con energías renovadas, con un espíritu de lucha permanente.

Muchas de las estrategias diseñadas fueron pensadas desde la pluridisciplinaridad, fortaleciendo el trabajo con otros, pensándonos en los nuevos ambientes de la telepresencialidad acelerada.

Hay mucho por aprender aún. Pero vencer la comodidad de lo conocido favoreció la implementación de otros contenidos de los NAP que aún dormían en la letra chica de los acuerdos pedagógicos nacionales y jurisdiccionales. Robótica, TIC, programación, pensamiento crítico, colaboración. Mucho más que palabras para experimentar con los modelos del aprendizaje basado en desafíos y la cultura maker.

PALABRAS CLAVES: Habilidades Blandas. Colaboración. Creatividad. Robótica. Programación. Pensamiento Crítico. Resolución de Problemas. Protagonismo.

ABSTRACT

The Pandemic that struck us during the 2020 school year put on us in check as subjects, professionals and institutional groups. We could have lowered our arms and kept the momentum of wailing. But the passion for educating invited us to reflect on what ICT issues could help us to oxygenate the educational system and prepare virtuality not only to implement a cycle that could not be considered lost, but also, we dreamed of living it head-on, with renewed energies, with a permanent fighting spirit.

Many of the strategies designed were conceived from a multidisciplinary perspective, strengthening work with others, thinking about the new environments of accelerated telepresence.

There is still much to learn. But overcoming the comfort of the known favored the implementation of other NAP contents that still slept in the fine print of national and jurisdictional pedagogical agreements. Robotics, ICT, **Congresos PI by Psychology Investigation**

programming, critical thinking, collaboration. Much more than words to experiment with models of challenge-based learning and maker culture.

KEYWORDS: Soft skills. Collaboration. Creativity. Robotics Programming. Critical thinking. Problem resolution. Leadership.

INTRODUCCIÓN

2020, año de caos. Marzo inventó la dura realidad de suspender la presencialidad. El Covid-19 puso en jaque al sistema y con él, a todo un colectivo profesional que se sintió en sismo, quebrado. Para quienes asumimos la tarea de funcionalizar las plataformas virtuales, intentado sostener el tradicional ritmo educativo, el desafío trajo como consecuencia directa cansancio, desgaste, angustia por no dar abasto, sinsabores por las negaciones, quejas de algunos docentes que vieron magullada su zona de confort.

Para las familias, la escuela invadió hogares y caducó la paz e intimidad que de por sí ya estaba desvencijada.

Para los educandos, la complejidad de lo acontecido fue un sopapo directo a lo más preciado que solía darles la entidad: el contacto directo con los pares. ¿Dimos batalla o hemos muerto en el intento?

La catastrófica situación de pandemia también nos orilló a nuevas oportunidades. Desafíos asumidos que hoy nos permiten poner en diálogo las relaciones de creatividad y aprendizajes; de TIC y plataformas; de buscar estrategias para re-inventarnos y oxigenar el sistema corrupto. Poder estrechar

vínculos para potenciar el desarrollo de competencias, más que preocuparnos por los contenidos y la memoria repetitiva.

El significado de “conocimiento” viró tangencialmente. Lo que se “venía venir” impactó con la fuerza de un tsunami. Escuchábamos conceptualizaciones sobre ciberantropologías, educación ubicua, telepresencialidad, estimulación temprana y robótica, paradigmas educativos y dislocación. La nueva realidad nos enfrentó a pensarlos desde una intencionalidad resolutiva. Ya no resultan ajenos. Tuvimos que traerlos a casa, implementarlos; y desde ellos, aprender a sostener vínculos de afectos y cercanías para que “educar” sea una oferta valedera.

Hubo avatares. Infinitos. Hablaremos de ellos utilizando las diferentes acepciones del término.

Primer objetivo de este trabajo: recuperar la praxis docente; qué se hizo y qué resultados favorecedores destacamos. Modalidades, tecnologías, tiempos, espacios, agrupamientos, colaboración, ejercicio de la amistad, escucha atenta y participación, emociones; evaluación de competencias por rúbricas. Fortalecer protagonismos desde la ludia digital con dispositivos del tipo “Escape Room”. Las TIC y las diferentes maneras de evaluar (sin caretas).

Algunas políticas públicas no fueron ni serias ni oportunas. Muchos de los acuerdos se pensaron hacia el interior de las instituciones. Esto habilitó puentes significativos: reactivó compañerismos, deseo de trabajar con otros, necesidad de aprender entre pares; y no menos importante: la disposición para

aprender de nuestros alumnos, algunos más aventajados que los adultos respecto a las TIC.

Se cerraron aulas y se prendieron pantallas. ¿Cuántas horas? ¿Bajo qué supervisión? ¿Con qué dispositivos? ¿Todos tuvieron las mismas oportunidades? ¿Educamos en este ciclo lectivo que no sabemos aún cómo ha terminado? La inclusión es un derecho.

Tenemos una generación que vive con sus rostros iluminados por el efecto de la luz azul. ¿Es la salud que proponemos desde la educación? Como familias ¿somos conscientes de los efectos adversos de algunas prácticas tecnológicas mal implementadas?

Segundo objetivo de este trabajo: teorizar sobre propuestas implementadas en aulas virtuales durante el 2020. Revisar conjuntamente la práctica profesional para colaborar en la mudanza de los paradigmas que enfrentamos. La virtualidad es un hecho. Educar con las TIC es un hecho también. Reconocer que tenemos que abordarnos, como adultos, desde nuevos aprendizajes, es lo que aún considero un desafío impostergable, a pronto futuro.

Génesis. Capítulo uno. Se hizo la luz y se vio que era buena. Pero ¿cuál es el “pecado” que subyace? ¿Por qué, a pesar de tantos esfuerzos y horas comprometidas, muchos estudiantes no lograron generar competencias? ¿La culpa es de las TIC? ¿Cuáles son las políticas públicas que, al no gestarse, obstaculizan la promesa firme de la tecnología en la educación? ¿Clases virtuales o pijamada divertida por Zoom?

DESARROLLO:

1. NOQUEADOS, EN SHOCK: LAS EMOCIONES QUE DESCENTRARON EL EJE EDUCACIONAL. ¿QUÉ PASÓ CON LAS CAPACITACIONES DE LOS AÑOS ANTERIORES?

Durante muchos años, los malamados profetas de las TIC emergentes fueron como las voces no escuchadas del desierto. Muchos agentes de la población docente caminaban, quizás firmes, pero dentro de la comodidad de lo conocido. Las miradas sobre el universo iban mudando, sobre todo, en los rostros de una muchachada que ya estaba viviendo la condición de ciudadanías innovadas. Pero en las escuelas, una gran mayoría de las estructuras seguían siendo las dibujadas para un siglo XIX que pronto finalizaba. El timbre, el pupitre, la grilla horaria, el texto hegemónico, el docente de pie, la pizarra... muchos componentes de una cotidianeidad que de un día para otro, ante el estupor de una pandemia, sintió cómo se suprimió la opción de la rutina; un golpe duro noqueando al sistema. Gran parte del colectivo docente que se sintió desvalido, con las emociones encontradas y esa rara sensación de estar viviendo el caos. Todo sucedió de golpe. Hubo que salir al ruedo y con las herramientas casi sin estrenar. ¿Videoconferencias? ¿Plataformas? ¿Conectividades? ¿Banda Ancha? ¿Formatos encriptados? La lista de conceptos que constituyeron las primeras preguntas podría llevarnos una hoja entera. No eran conceptos nuevos, pero sí eran parte de “esos conceptos” que aún no se habían abordado como práctica educativa.

Y hubo que traerlos al aula en un contexto de virtualidad apurada; con el agravante de tenerlos que activar también al interior de un hogar que tuvo que

darle cabida a la escuela. Y este ingreso fue, para muchos, aterrador. Ambientes, tiempos, familia, tecnologías. Todo lo de casa pasó a ser parte de la escuela. La escuela de lleno, tanto para los docentes como para las familias de nuestros educandos, gobernó la inmediatez de la cuarentena.

En los encuentros virtuales se entreveraban conceptos y lamentos. Nos reuníamos para planificar aulas, clases, proyectos; pero también para hacer el duelo. Y fue en estos espacios donde, además de colaborar en la organización, también nos ha tocado a los responsables de los equipos TIC institucionales, prever o configurar el ritmo de las opciones y estimular el ensayo de prácticas donde el error no era culposos.

Equivocándonos, aprendimos. Fue una batalla sostenida con el *“no puedo”*, *“ya no aguanto”*, *“nada me sale”*, *“los alumnos me superan”*, *“la tecnología me puede”*. El cansancio seguía ganando terreno; pero surgían nuevas emociones en sentido positivo: no estábamos solos; siempre había un compañero tele-presencialmente cerca. Con alguna palabra, con un proyecto alentador, con una herramienta digital que había probado y era posible implementar.

2. SISTEMA ANDRAJOSO: LA INJUSTICIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS SIN SOLVENCIA EN CLAVE DE EQUIDAD.

Como es de suponer, ante la complejidad de todo aquello que desató la pandemia y la cuarentena declarada, los famosos sistemas educativos demostraron tener dos pequeños grandes problemas: ni se sostenían como *sistemas* ni tampoco estarían dando contexto acorde al objetivo *educativo*. Valga la paradoja de humor como para versar sobre lo que hubo que sostener

como práctica pedagógica aún cuando las normativas iban y venían; o simplemente, se ausentaban.

La equidad, o la falta de equidad, fue otro detonante para anunciar el colapso del sistema. ¿Quiénes podrían sostener la virtualidad? ¿Todos los estudiantes tendrían garantizada la conectividad? ¿Qué disposición y dominio de dispositivos podrían asegurar la concurrencia a las clases virtuales? ¿Bajo la tutoría presencial de qué adultos, quienes tuvieran acceso a la tele-presencialidad de la nueva “normalidad” de las prácticas pedagógicas, estarían los menores de edad? Las preguntas podrían enumerarse en cientos. Pero las respuestas, no fueron tan alentadoras. El derecho a la inclusión, en estas lides, también estuvo bastardeado. Las prácticas masivas publicadas en formatos básicos al estilo PDF no resultaban acordes a niños y adolescentes con alguna discapacidad. La queja de los docentes guardaba cierta coherencia: los tiempos eran mínimos *“para también comprender y aprender”* cómo adaptar actividades digitales (con herramientas recién aprendidas) para que puedan resolverse por estudiantes en adaptación curricular (y respetándolo en sus derechos a la inclusión para aprender y la dignidad de la persona al ser y pertenecer).

Las escuelas de los contextos muy urbanizados quizás pudieron organizarse más rápido. Pero muchas de las escuelas de zonas rurales (como caso medio) y de escuelas marginales (como casos máximos), quedaron por fuera de la aplicabilidad de muchos de los decretos y normativas que se fueron sucediendo.

En el caso de la provincia de Santa Fe, en donde en años anteriores hubo gestiones de políticas educativas de equipamiento a las escuelas y a los docentes, acompañadas de ciertas redes de capacitación en el uso de las TIC como mediatizaciones para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, algo del camino recorrido pudo aggiornarse. La gestión oficial actual colaboró con la disposición de cuentas y accesos a plataformas virtuales como G-Suite y WorkSpace for Education. Los docentes de escuelas primarias, secundarias y de terciarios que están incluidos en la gestión provincial, pudimos interactuar desde cuentas provinciales. Pero en muchos casos, esta alternativa fue poco aprovechada. El desconocimiento del uso apropiado y el alcance de las herramientas, sumado al hecho de conectividades empobrecidas o nulas en ciertos sectores, dejó al descubierto el gran problema del sistema: la equidad es una utopía aún.

Pueden traerse a colación muchos testimonios de estudiantes de terciarios; sobre todo, del alumnado de la formación de profesorado constituidos por mujeres, jóvenes, solteras en muchos casos, madres y único sostén económico de sus hogares. Con lágrimas en los ojos, muchas planteaban que el uso de plataformas les consumían el paquete de datos prontamente al descargar los archivos de las clases; que la conectividad del 3G o 4G era ínfima para sostener un Meet de una clase teórica de dos horas diarias; que la complejidad de un hogar con niños pequeños “*dando vueltas por la casa*”, demandando tiempo, no facilitaba la disposición de tiempos y espacios para la producción de trabajos académicos acordes a las TIC que debían descargar, instalar, aprender y utilizar para corresponder a las propuestas.

¿Caos? La palabra queda chica. Ante el riesgo de abandono, muchos docentes nos propusimos reconvertir las propuestas. *¿Bajar la “calidad” de la enseñanza? ¡Quién pudiera “medir” cuáles fueron los aprendizajes!* Siento que hasta los objetivos debieron ser revisados. Promocionar o abandonar. Seguir aprendiendo o cambiar de sueños. Estamos frente a un sistema quizás perversamente andrajoso. Porque no sólo nos parapetaron las desprolijidades. Sino que también tuvimos que hacer frente a lo que deseábamos con toda el alma: seguir hacia adelante, no bajar los brazos, presentar batalla, hacerle frente, encontrarle la vuelta a la dignidad por un futuro real y posible para estos estudiantes que venían de un tipo de normalidad y de la noche a la mañana, despertaron en medio de un tornado de cambios.

3. PROFESIONALIDAD HURONEADA: EL SENTIMIENTO DE ABANDONO EN CONTRAPARTIDA A UNA VIGILANCIA DESCALIFICADORA. LOS GREMIOS DOCENTES CALLARON SUS VOCES.

Es historia ya. Pero no es una historia muy lejana. Cuando se acercaron los cambios de ley en Argentina, muchas “empresas” salieron hacia las escuelas ofreciendo espejitos de colores. En muchos casos, las capacitaciones venían en formato “certificado” avalado por tal o cual universidad de “prestigio”. Muchos docentes hicieron los cursos y lograron obtener los dichos diplomas que podían ser “canjeados” por puntaje válido para el Currículum Vitae y el escalafón de la escuela pública. Algunas entidades hasta miraban con buenos ojos los CV abultados por tantas acreditaciones. La profesionalidad parecía que venía con el adorno de la titulación, más que la idoneidad y la práctica

puesta en juego. Incluso muchos gremios docentes avalaron este sistema de cursos y capacitaciones. ¿Necesarios? Obvio que sí; nadie podría negarse objetivamente a la necesidad de crecer, de re-armarse con nuevas herramientas, de capacitarse para estar a la altura de tantos cambios que, como sociedad globalizada, estamos viviendo. Quizás el cómo o los por qué deberían ser los cuestionados, puesto que esta época se evidenció la disyuntiva: el certificado no ha perdido vigencia, pero quizás el saber no se ha constituido como saber real y aplicable.

Y así fue como esta pandemia tocó a la puerta de la verdad a medias.

Porque a la hora de convertir la realidad de la presencialidad en una propuesta de tele-presencialidad, la teoría escuchada o leída (tal como hacían constar las certificaciones) no encajaba con la praxis necesaria. Y los papeles firmados que me acreditaban, de pronto no daban cuenta efectiva sobre qué tanto se había actualizado mi perfil profesional. Muchos docentes, variando un poco las expresiones, sintieron su propias profesionalizaciones un tanto huroneadas.

¿Con qué herramientas será el “ahora”? ¿Seguirán sirviendo las mismas que aprendí en el curso que hice en el 2005? ¿Serán versión free actualmente todas esas herramientas que me mostraron en el curso y que tengo guardadas en el pendrive? ¿Podrán mis estudiantes utilizarlas? ¿Estarán en línea aún los tutoriales que nos recomendaron acceder?

Percibí, como parte del equipo TIC de varias instituciones, que muchos docentes se sintieron auto-estafados en su deseo de profesionalidad al medir

sus fuerzas y saberes en estos ámbitos donde la palabra de frente, el pizarrón, el gesto facial, el abrazo, el dispositivo papel/libro y todas esas alternativas tan cotidianas en el aula de ladrillo, techos y ventanas, hoy no servían para demostrar a los estudiantes que sí podríamos sostener el ciclo lectivo mudando el aula a la virtualidad.

Se propagó un sentimiento de abandono muy angustiante. Y si bien se decretaron nuevos artículos de licencias docentes para tratar de paliar la situación, comprender contextos, sostener prácticas, etc. la realidad fue más dura que la lógica y la coherencia. Y en este tatami enredado donde se luchaba día a día, mucho del accionar de los gremios quedó silenciado. Los acuerdos fueron más horizontales que gremiales. Las propuestas docente-docente, con el aval de los directivos institucionales, fueron más efectivas y afectivas que las políticas en curso. En estas lides se vio el amor por la tarea y la pasión y el compromiso con la “*calidad*” educativa.

¿Nos equivocamos? Seguramente; en muchas decisiones. Pero en lo que sí puedo afirmar que no hubo error, fue en el trabajo arduo por hacerle frente a lo que nadie esperaba y estar ahí, atentos a cada ventana digital, para posibilitar a todos los estudiantes un ámbito de aprendizaje como aula sana, de encuentro, de manos extendidas, de calidez humana para escuchar, de prontitud y servicio para resolver problemas.

Las famosas videoconferencias no eran meras reproductoras de los viejos sistemas de transmisión de tv. Poco a poco, se fueron convirtiendo en la puerta abierta para el aliento, el respeto a la persona necesitada, la disposición cálida para la pregunta, la palabra habilitada para dar respuestas, explicar, acordar,

consentir, consensuar; y hasta incluso para también decirles a los estudiantes: *“nosotros, como docentes, también estamos cansados; también nos desorientamos, también estamos buscando descubrir qué es lo mejor que podemos hacer”*.

4. ÁCRATAS DEL MODELO PEDAGÓGICO: REINVENTAR LOS ACUERDOS ¿CÓMO?

Para un tiempo en donde las políticas públicas llegaban tarde o directamente no se definían, muchos de los docentes, movidos por una sana pasión pedagógica, se animaron a desafiar las lógicas de la inercia. Quizás podamos ser, de algún modo, considerados militantes de una nueva versión de la acracia. Pero si realmente nos animáramos a debatir reflexivamente qué nos pasó, fue que tuvimos que tomar decisiones desde acuerdos entre docentes y directivos de cada entidad para poder hacer lo mejor posible con el mínimo que teníamos. Y por esta razón, sin propuesta consciente previa, nos erigimos como ácratas del modelo pedagógico para reinventar los acuerdos. Esto sucedió con amor y con compromiso; no para desafiar al estado ni a sus gobernantes, sino para ensayar y oxigenar una praxis que debía sostener el vínculo con los estudiantes y garantizar un proceso de aprendizaje que, de por sí, ya se vislumbraba como un arco de gol exitoso para el sostén emocional de todos los que estaban, no solo aislados, sino también viviendo la angustia de la marginalidad respecto a los recursos TIC en disposición, la carencia de buenas conectividades, la ausencia de un saber válido para desenvolverse en la virtualidad y un contexto de hogar convulsionado por la diversidad de

cuestiones propias de cada familia que tuvieron que asumir para poder reorganizar la convivencia núcleo.

Fue en este tiempo donde también se construyó empatía; muchos dispositivos Webs de ONGs y organismos internacionales promueven enseñar las *Soft Skills* requeridas para el siglo XXI; habilidades blandas que realmente sean competencias significativas para el trabajo en equipo, la colaboración permanente, la reflexión y el juicio crítico, la comunicación asertiva. La empatía, como madre de muchas de estas habilidades, quizás estuvo escondida durante algún tiempo tras la bandera de la “*calidad educativa*”.

Se observó que fue este tiempo de aislamientos y cuarentenas donde los Meet vanguardistas nos hicieron notar que, más que anarquistas (no se negaba la autoridad del gobierno o del estado dirigiendo la sociedad) los adultos enseñantes (léase docentes comprometidos) fuimos *ácratas*; vimos que podíamos reinventar los acuerdos porque fuimos liberados de la sensación de coerción. No hubo trimestres por cerrar, no hubo exámenes por tomar ni calificaciones numéricas que apurar. Entonces sí se pudo pensar en procesos acompañados con rúbricas; en estrategias pedagógicas diseñadas entre pares para ser implementadas a grupos de pares; proyectos basados en desafíos para resolverse en pequeños grupos, pero respetando las habilidades, tiempos y compromisos de cada sujeto aprendiente.

Cambiar la práctica de la oralidad presencial, con ese docente que explica y plantea, por una praxis que cede el protagonismo al estudiante facilitando líneas de acción al estilo Flipped Classroom (clase invertida). En vez de exposición, indagación. La fuerza de hacer surgir las preguntas poderosas más

que las de esperar paciente las respuestas al texto uniforme. Procurar el entusiasmo colectivo, muy a pesar de todos los hitos de desencuentros y desmotivaciones, para que los vínculos no sean los obligados por un link de Meet o Zoom por donde se tomaría asistencia coercitiva, sino que dichos enlaces de conexión se vieran y asumieran como espacios para la escucha activa, la acción superadora, el campo de crecimiento y la fertilidad intelectual.

Parecía que este “*ponerse en los zapatos del otro*” nos hizo no sólo repensarnos, sino también abrir las ventanas a la paciencia, a la prudencia, a la solidaridad, a la atención amorosa frente a las angustias de alumnos y compañeros. Y así fueron surgiendo encuentros virtuales paralelos, de docentes-docentes, para ir aprendiendo sobre la marcha lo que podíamos hacer; el qué, el cómo, los cuándo, los por qué, etc. fueron pensados como acuerdos de implementación.

Volver a estudiar, a quitarle el polvo a viejas prácticas, a diseñar dispositivos que fueran válidos en la virtualidad; ayudarnos a vivir la tele-presencialidad como una fuerte presencia del sujeto que también le puso rostro a la pantalla, inhibiendo esos fatídicos pánicos escénicos. Quedamos al descubierto. En muchas ocasiones. Y esto también, de alguna manera, se le recrimina a las políticas públicas educativas en general. Porque el docente del aislamiento por pandemia, no sólo “*era escuchado*” por sus estudiantes, como cuando en la anterior “*normalidad*”, la clase se desarrollaba en un aula donde las puertas y ventanas se cerraban y las paredes no tenían permiso de escucha.

2020 trajo la novedad de las clases abiertas sin intención de marketing. Una clase que se vivía, quizás, en el comedor de un hogar con el tránsito diario de

toda la familia presenciando la clase. Docentes que, contra reloj, tuvieron que dar clases en sus propios espacios también transitados por sus niños pequeños y/o adultos mayores en cuidado.

Pero el ciclo lectivo que, para muchos, aún no finalizó, nos hizo pensar en los acuerdos entre colegas. Y muchas de estas prácticas, se hicieron públicas. Movieron fronteras. Contagiaron. Entusiasmaron. Incluso, colaboraron las diferentes organizaciones de software al liberar herramientas que pudieran ser implementadas a la hora de acompañar las prácticas que los docentes diseñaban con creatividad. Esto también fue un logro de la sociedad el conocimiento que cobró conciencia sobre el saber libre y universal.

Hace pocos años atrás, expositores como Roblizo Colmenero y Cózar Gutiérrez, publicaban un Paper donde en la introducción podía leerse el párrafo que se transcribe literal a continuación:

“La Educación, al intervenir sobre los componentes más jóvenes y alterables de la sociedad, acostumbra a ser sensata y lenta en la incorporación de las novedades. Sin embargo, la omnipresencia vital de las TIC ha provocado que la revolución digital haya llegado a las aulas a una gran velocidad, dando respuesta a una necesidad básica demandada por una sociedad que necesita una escuela que vaya en la misma dirección que los procesos de transformación social y

cultural generados en torno a las TIC. Hoy en día concebir la vida en las aulas sin la presencia de las TIC es algo impensable.”¹

Afirmaciones y predicciones. A seis años de la fecha de publicación, éste, como tantos otros trabajos de investigación expuestos, nos estaban advirtiendo de una necesidad de implementar las TIC no sólo porque ya tenían carácter de omnipresencialidad, sino porque, además, habían propiciado el cambio de los contextos en donde los niños y los jóvenes están forjando identidades, miradas y formas de construcción del conocimiento con/por ellas. Abordar el mundo desde las pantallas fue otro acuerdo más que hubo que reinventar desde un modelo didáctico posiblemente considerado en las vicisitudes de la acracia pedagógica. Pero fue necesario hacerlo. Y el saldo puede llegar a considerarse éxito. Porque aún a pesar de los errores, las TIC sirvieron para sostener las clases y entender un poco mejor, desde la práctica de los estudiantes, quiénes son, cómo operan, cómo se relacionan, qué espacios habitan, cómo construyen los vínculos, quiénes son los responsables de las publicaciones. “Conocer al estudiante” no sólo fue una manera simple de identificarlo corporalmente. Fue dirigirnos al sujeto a pesar del avatar de su perfil. Fue y sigue siendo, descubrirlo en la constancia, en la formulación de las preguntas, en la participación activa de un foro, en la ausencia o silencio de una producción, en los aportes de otras páginas o recursos que descubrió por sí mismo.

¹ Roblizo Colmenero, M., & Cózar Gutiérrez, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización real para docentes. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (47), 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>

5. PRÁCTICAS CONTROVERSIALES: ¿LLENAR LOS VACÍOS DE LOS CONTENIDISTAS O APOSTAR A LOS PROCESOS DEL PENSAMIENTO Y LA IMAGINACIÓN? LA OPORTUNIDAD DE CAMBIAR LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR A PENSAR. LA HIPOTETIZACIÓN Y LA ANTICIPACIÓN EN LA RAZÓN COLABORADA.

Hubo muchas opciones a la hora de salir al ruedo pedagógico. Lo más fácil, quizás, fue hallar un texto, fotocopiarlo digitalmente, convertirlo al formato PDF agregándole algunas consignas y enviarlo como adjunto a los correos de los alumnos o de sus padres (en el caso de los menores de edad, los más pequeños del sistema educativo). Pero aquí se presentaron nuevos debates sobre la mirada controversial de lo que entendemos como proceso de aprendizaje.

Muchos docentes se animaron a pensar opciones ABD² fuertemente ancladas en la Cultura Maker³. Inviertieron tiempo en acceder a las innovaciones que proponen las estrategias STEAM⁴. Dedicaron tiempo a pensar en excelentes Rutinas de Pensamiento⁵. Indagaron y diseñaron rúbricas para

² ABD – Modelos pedagógicos innovadores. Sigla que significa APRENDIZAJE BASADO EN DESAFÍOS, también conocidos como ABP = Aprendizaje basado en Problemas.

³ Básicamente, la Cultura Maker es una propuesta creativa de Aprender Haciendo. También se lo conocer como Movimiento Maker o Cultura Hacedora.

⁴ STEAM (CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA, ARTE Y MATEMÁTICA) es un modelo pedagógico, también creativo e innovador, que admite en su implementación múltiples estrategias que se diseñan o adaptan en cada institución; refieren a un modelo de aprendizaje basado en proyectos (generalmente) hasta propuestas pluridisciplinarias de gamificación.

⁵ Las RUTINAS DE PENSAMIENTO son dispositivos que se implementan en los modelos educativos donde enseñar a pensar y reflexionar críticamente se vuelven fundamentales. Es otro recursos más para provocar los escenarios donde el alumno siente que tiene espacio para decir, expresar. Se pueden solicitar de manera individual o colectiva, **pero siempre para favorecer la discusión sobre el pensamiento por medio de la reflexión y el razonamiento**. La base, generalmente, es "observo, pienso, me pregunto".

evaluar durante el proceso considerando la evaluación una etapa muy propia, valga la redundancia, del proceso mismo del aprendizaje.

Fue momento de pensar la diferencia entre contenido y competencias.

¿Docentes contenidistas o docentes estrategas?

Me maravilló la posibilidad de trabajar en equipo con otros docentes multidisciplinariamente para implementar virtualmente estrategias lúdicas-digitales. El famoso Escape Room se convertía en una propuesta para mover al alumno de un cómodo sillón de confort para llevarlo a una autopista sinuosa de búsquedas, relatos, indagaciones, constataciones; reflexión crítica, hipotetizaciones, competencias. Fue la bandera del protagonismo la más flameada. No hubo permiso para las ausencias. El ritmo del juego, tal como también lo conocen con las apps de ocio que a menudo descargan y juegan, contagió de entusiasmo por lograr las metas planteadas. Mixturas de propuestas que exceden al contenido. El texto, como eje homogeneizador, se anulaba para dar paso a diversidad de soportes: links a recursos específicos de los profesores, formularios, webs, muros, rompecabezas, flyers, blogs, podcats, videos, slides, etc. Y con cada pista o desafío, algunas competencias declaradas puntualmente como intención de desarrollo. Los estudiantes, poco a poco, tomaron conciencia no sólo de la finitud de un conocimiento alojado en algún reservorio como “*información*”, sino que también se sintieron habilitados para discutirlo críticamente. El esfuerzo no sólo estaba en llegar a la meta y obtener una recompensa, sino que también se estimuló la participación en

cada BreakOut⁶ como una oportunidad para decir lo que pienso, lo que he mirado, lo que pude haber aportado, lo que sí siento que ya soy capaz de crear o re-crear con autonomía. La importancia de este punto en particular radica en cómo se pueden pensar los procesos del pensamiento y de la imaginación como una oportunidad de convertir la práctica docente en desafíos y estrategias para enseñar a pensar. Anticipar, suponer, imaginar, deducir, vincular, establecer comparaciones, definir criterios, hipotetizar: algunas competencias que deseamos desarrollar y que no aseguran “certezas” pero que movilizan al estudiante a pensar por sí mismo, a debatir lo que averiguó, a poder poner en palabras sus pensamientos y defenderlos, a animarse a poner en diálogo también aquello que puede llegar a ser utópico, pero que lo desea discutir. La razón se vislumbra colaborada. Entre todos, los nuevos planos de la horizontalidad no nos alejan del contenido, tal como temen algunos grupos del colectivo docente y ciertos planes de educación. No se niega la memoria ni tampoco sus funciones. Porque también considero que sin contenido, no hay competencias. Lo que sí se verifica es que se potencian las fuentes, los accesos, las distintas versiones. Y el protagonismo real de los estudiantes, también pone en jaque el discurso docente que se arraiga como hegemónico si nadie cuestiona. Porque al surgir nuevas preguntas, también hay que revisar las respuestas. Y qué tan categóricas han sido, en muchas ocasiones, estas respuestas. Por esta razón, afirmo que al contenido se lo enriquece con las estrategias. *Ácratas* quizás, pero no rebeldes ni anarquistas.

⁶ *BreakOut, literalmente, significa “fugarse”. Pero la cuestión es tomar la lógica de un juego, donde es victorioso el que logra escaparse de una situación de encierro, para proponer razonar, desde ciertas pistas, algunas construcciones conceptuales o procedimentales y/o actitudinales que los que juegan deben poner sobre el tablero para tomar decisiones adecuadas y resolver el problema.*

Potenciar una docencia que ha descubierto, con la pandemia, que los avatares son muchos y no siempre las épocas están acompañadas de políticas educativas significativas. Que en toda época hemos tenido disidencias, conflictos, obstáculos. Y es por esto que, pensando en el proceso de aprendizaje, podemos salirnos de la vaina y pensar acuerdos con autonomía. Diseñar prácticas colaboradas sin miedo a equivocarnos. Pensar la innovación sin sentir la carga de la coerción. Educar es un compromiso con el futuro que no puede ser postergado; ni siquiera por una pandemia. Aletargar el proceso del estudiante por esperar tiempos propicios, es hipotecar el saber de un educando que hoy sí sabe cómo buscar información en la web y desde allí, puede aprender “a los ponchazos” lo que después es más difícil re-aprender.

6. ILUMINADOS ¿ANESTESIADOS AZULADOS? SUNESIS, FRONESIS, INTELIGENCIAS EN ACCIÓN.

Uno de mis hermanos, como hobby, tiene la pasión de pintar cuadros de los rostros que ama. Durante la pandemia, luego de observar en varias ocasiones a su nietita de tres años interactuar con su tablet del trabajo, le llamó la atención la actitud de concentración de la niña. La pose, los gestos, el movimiento de sus dedos, los ojos fijos, la abstracción total respecto a lo que pasaba en el entorno, el rostro iluminado de lleno con un reflejo azul. Y en su arte, retrató para siempre a esa criatura tan del siglo XXI. Cuando me detengo frente al cuadro, veo la belleza de ese rostro infantil en un contexto de negros, grises y azules. Me emociona ver el arte que es posible generar el ser humano.

Pero una segunda mirada, más detallista y profunda, vinculada a mi profesión, me invita a pensar cuántos de estos niños y adolescentes que no

han sido retratados para la eternidad, están “modificando” la ventura del futuro por una práctica inadecuada de las TIC implementadas para todo momento y sin control. Más me preocupa cuando el dispositivo se pone en manos de los niños “*para calmarlos*” a la noche.

Exploraciones que he realizado con anterioridad me han llevado a pensar críticamente sobre estas prácticas con cierta cuota preocupante de matiz nocivo. La luz azul nos “*ilumina*”; nos permite seguir con la interacción aún cuando ya no hay luz diurna o la artificial (blanca o amarilla) de cualquier dispositivo eléctrico funcional de los espacios habituales. Pero lo que a veces no notamos y por eso mismo no nos preocupamos, es que la luz azul, al ser fría, podemos acercarnos a ella y no nos quema como si estuviéramos a solo treinta centímetros de una lamparita o bombilla tradicional.

Sobre todos los adolescentes, aún ya entrada la noche, desean seguir conectados. Y con las infancias de la pandemia, suprimida la rutina de la escolaridad convencional, en muchos casos pasó lo mismo. Jornadas extendidas hacia la madrugada para jugar, estar, ser parte ¿a pesar del sueño? La respuesta es sí.

Un fenómeno incipiente que ya venía despuntando con recelo, pero que las nuevas e intensas prácticas interactivas sociales a través de las pantallas (especialmente la de los móviles) que se dieron durante el aislamiento, tanto para el ocio como para el sostenimiento de la escolaridad propuesta, debe ser considerada materia prima de prontas investigaciones científicas-académicas. Preocupa en el ámbito familiar y también le compete a las instituciones de formación, puesto que las malas prácticas con las pantallas, afecta el rinde

escolar a la hora de hablar de la producción de conocimiento autónoma y protagónica. Para muchos niños, pero más se ha visto en los adolescentes, el descanso nocturno ya no se pacta de la misma manera. El celular, esa *“famosa computadora que cabe en la mano”*, duerme sobre la misma almohada que utiliza el niño o el joven. Y es el *“aparato”* que también marca el ritmo del descanso que ya no es continuo ni reparador *“durante toda la noche”*.

Durante el 2019, los estudiantes de 5to. año del colegio San Ezequiel Moreno de la ciudad de Santa Fe, aplicaron al interior de toda la institución, una encuesta para recabar datos y poder reflexionar sobre los usos del celular y de las TIC en general. Un porcentaje altamente significativo de adolescentes entre 13 y 18 años tildaron la opción *“Nunca apago el celular”*. Mantener el celular con las alertas del mensaje entrante encendidas, implica permanecer conectados en forma constante. Muchos respondieron que sienten la necesidad de chequear el teléfono cada vez que detectan que ingresó un nuevo mensaje; temen *“perderse”* algo importante si no leen a tiempo lo que les llega. Ser parte, con un móvil en mano, se está convirtiendo en otra adicción que se agrava por un condimento extra: la luz azul. Hemos explorado junto a los estudiantes de último curso en revistas y webs; y hemos invitando al diálogo a profesionales cercanos a nuestra escuela. Básicamente, la luz azul genera problemas de tres tipos:

En la piel; los rayos emitidos por la energía de la luz azul impactan profundamente en la piel. Varias empresas de cosmetología ya empezaron a promocionar productos (sobre todo para mujeres) que contienen ingredientes para disminuir el efecto nocivo de la luz azul. Se dañan las células de la piel,

estimulándose la generación de radicales libres que, a largo plazo, podrían descomponer las estructuras celulares y ocasionar la disminución de la elasticidad propia de la piel.

En los ojos y en la visión; la luz azul es una luz visible, pero de alta energía. Incluso más que los rayos UV. Por esto es común escuchar la queja de niños, adolescentes y también de adultos que sienten dolor de cabeza, fatiga generalizada y estrés visual. Especialistas consultados en los ámbitos familiares, también han comentado que puede ser la luz azul de las pantallas un motivo más para la aparición precoz de la degeneración macular que suele estar asociada a la edad (adultos mayores de 40 años). ¿Cegueras posibles? Debería ser estudiado. Pero no es casual que los mismos desarrolladores de los software para dispositivos móviles ya están generando alternativas para cambiar las configuraciones de las interfaces (fondos blancos o fondos negros; potenciar la luz amarilla en las horas de la noche, etc.) para minimizar el impacto negativo de la luz sobre la visión de las personas. Pero subsiste un problema: muchos usuarios (especialmente los niños) no conocen sobre estas alternativas; por lo tanto, no configuran sus dispositivos y el daño sigue su curso sobre ellos. Como detalle no menor: el rostro queda tintado de azul puesto que, agravando el cuadro, los rayos de la luz se reciben desde una corta distancia. Prácticamente todos los usuarios leen las pantallas a no más de cuarenta centímetros de sus propias cabezas.

En el humor y en los vínculos sociales sanos; el cansancio que notamos en algunos niños y adolescentes en las jornadas escolares, está asociado al insomnio que provoca la permanencia de ellos con sus móviles durante las

horas de alta oscuridad. Las ocho o diez horas de sueño que los pediatras recomiendan como descanso para los niños, se han convertido en tandas de dormiciones irregulares marcadas por los mensajes con los cuales interactúan. Con sinceridad, al ser encuestados los adolescentes de nuestra institución, muchos comentaron que, si “se enganchan” en un chat o juego, ya no se duermen más. Que llegan a la escuela sin haber descansado realmente. Obvio entonces: a media mañana están agotados, aburridos, malhumorados, se duermen, no prestan atención, se atrasan en las materias.

Con estas interacciones a solas, a oscuras, sin descansos reales, ha surgido el fenómeno llamado Vamping. Es un nuevo acrónimo acuñado desde las palabras VAMPIRO (refiriendo a la actividad nocturna) y TEXTING (acción de enviar mensajes de textos con alta frecuencia). Pero dado que tampoco hoy es una interactividad intensa sólo con textos, sino que los mensajes son compuestos con gifs, videos, audios, archivos y algunos links quizás también, al cansancio de la exposición a la luz azul se le adicionan los problemas posturales de columna, sobre todo si ya están en la cama; y de audición, porque ven los videos y escuchan los audios con auriculares, ya que guardan cierta conciencia sobre los hermanos que duermen en la misma habitación.

La implementación inadecuada de los dispositivos móviles, sobre todo sin control adulto (parental o de los docentes), nos puede orillar a otras preguntas.

¿Quedan frente a la pantalla como anestesiados? ¿Qué los subyuga?

¿Realmente los dispositivos digitales colaboran en la formación del saber?

¿Sunesis? ¿Fronesis? ¿Pudimos entrever las inteligencias en acción?

En unos de los tantos espacios de encuentros de planificación con colegas, en coloquios prácticamente de ocio y recreación, salió en la charla este tema con el abordaje de los términos que pongo entre signos de pregunta y en cursiva. Palabras que tienen origen hebreo, y que pocas veces se utilizan en los libros escolares. Pero que hoy pueden servir para reflexionar y parafrasear con lo que nos ha pasado. Para referir a la sabiduría, podemos traer a colación al menos tres términos relacionados entre sí, quizás, desde la influencia aristotélica: sofía (saber, sabiduría), sunesis (saber teórico, comprensión) y fronesis (saber práctico o virtud del pensamiento moral, muchas veces llamado prudencia).

Indagando un poco como para poder explicar mejor qué percibí en la praxis pedagógica de un 2020 convulsionado, intentando relevar lo que fue bueno o novedoso, llegué a un documento para juristas que me interesó particularmente. Cito literal:

“La prudencia apunta a lo más necesario y difícil de lograr, como es la mejor decisión posible y como tal ella exige una “compleja red conceptual consistente en la percepción, conocimiento, científico, techné (conocimiento técnico), política, deliberación, (bouleusis), decisión (proareisis), sabiduría y otras menos prominentes tales como inteligencia (deinotés), comprensión (sunesis) y natural bondad (phisyké areté)”⁷

⁷ Aramburo, J.L. (2016) *El papel del juez en las lecturas aristotélicas actuales*. Revista Misión Jurídica - ISSN 1794-600X / E-ISSN 2661-9067. Vol. 9 - Núm. 11/ Julio - Diciembre de 2016. Recuperado de: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/mjuridica/article/download/502/875>

Las preguntas cuasi retóricas: ¿Educar? ¿Aprender? ¿En tiempos de pandemia? ¿Con estudiantes sin ritmos exigentes? ¿Agotados? ¿Angustiados? ¿Encerrados? Hubo una luz azul de ventanas abiertas, de pantallas activas que, por un lado, nos cuestionan sobre la implementación versátil y el cuidado de la salud. Pero esas mismas pantallas abrieron puertas para los docentes que se animaron a oxigenar sus prácticas. Proceso, seguimiento, colaboración, personalización, prácticas lúdicas y la omnicanalidad posible en las plataformas virtuales habilitadas, en ciertos modos, también potenciaron o dieron cabida a una formación docente-alumno que pudo dimensionar de otra manera la “*distribución*” del saber, habilitando marcos de escucha para fomentar la comprensión (sunesis) que sólo puede lograr el estudiante; pero que sí lo hace cuando comprueba que su voz tiene eco, respuesta, pregunta, decisión, protagonismo. Con la comprensión “*estimulada*” podríamos augurar el saber prudente de un estudiante que no sólo ha logrado llegar a la información y la retiene, sino que también sabe reaccionar a la práctica de dicho saber porque pudo comprender o dimensionar el sentido de la teoría; y lo hará como “*competencia*”, ya naturalizando este hacer, puesto que lo ha modificado como sujeto; tiene en sí la intencionalidad de la acción correcta. En todos los casos donde el docente escapó al confort del texto plano y re-diseñó sus prácticas proponiendo estrategias para el aprendizaje integral, no sólo considero que se ha logrado sostener el vínculo pedagógico que las políticas públicas requerían, sino que también ha demostrado a sus estudiantes que no es necesario bajar los brazos; que la pandemia también nos ha desafiado para ser mejores. Que lo que nos pasó y quizás nos sigue pasando, también es una oportunidad para re-inventarnos. Que aprender no sólo es lectura y memoria, sino también

pregunta, búsqueda, acuerdo, teoría, diálogo, práctica, error, ensayo, un volver a empezar, insistir, tener paciencia.

**7. FUTURO INMEDIATO: VAREAR EL HISTÓRICO CONFORT.
AHORA SÍ SOMOS SOLICITADOS Y ESCUCHADOS, POR NECESIDAD,
LOS CAPACITADORES TIC.**

Los NAP⁸ de Argentina hoy también describen qué cuestiones de tecnologías digitales debemos abordar en las escuelas. Las ciencias de la computación, en general, ya no pueden ser consideradas “nuevas”, como algunos insisten en seguir mencionando.

Estamos en una era muy propia de todo aquello que refiere a las TIC. Y obviamente, afirmo igual: ya no son nuevas. Están en nuestros contextos desde hace décadas. Y vinieron para quedarse. Es más, todos los estudiantes que hoy habitan nuestras aulas, ya fueron concebidos en este mundo globalizado y mediatizado por las TIC.

Y en este punto, las políticas públicas, tanto provinciales como nacionales, sí estuvieron a tono con la oportunidad de preparar a los docentes para implementarlas en las clases. Pero no fue fácil varear el histórico confort. La movida no fue masiva, aún cuando en la mayoría de los casos, fue gratuita y quizás venía acompañada de entrega, también gratuita, de dispositivos (notebooks, netbooks, tablets, etc.). Los equipos TIC de capacitaciones, también en muchos casos, no fuimos escuchados. Parecía que podían ser “exigidas” en un futuro muy lejano. Incluso, en algunas instituciones, la

⁸ Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
Congresos PI by Psychology Investigation

tecnología fue más pactada como una cuestión de marketing o de maquillaje, que como estrategias reales de innovación pedagógica para un aprendizaje protagónico e inclusivo.

Pero la pandemia nos demostró que el hoy fue un ayer. Ya no quedaba tiempo ni espacio para la duda. En tres, dos, uno... la virtualidad ganó la batalla. Y quedamos expuestos otra vez. Frente a una ventana, computadora o celular por medio, mi oralidad podía estar siendo registrada por algunos más (adultos) y quizás por soportes de reproducción.

Hubo que salir al ruedo y pensar de nuevo. Y siento que vale la pena hablar de todos esos dispositivos que se pensaron como ESCAPE ROOM. Un ejemplo práctico, reñido, discutido y recién más tarde, muy valorado, fue el del primer examen parcial de los alumnos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe. Estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación. Cursantes de la materia Informática Aplicada a la Educación. Les propuse evaluarlos mientras aprendían. El sistema: Jugar con los desafíos. La estrategia: trabajar en equipos; investigar juntos; decidir con autonomía; descubrir, aprender y aplicar nuevas herramientas; formular y discutir hipótesis; registrar los avances; obtener las llaves del candado de fuga final. Casi ocho horas duró este examen virtual. El tiempo no los apuraba, porque cada uno marcaría su ritmo. Los recursos digitales utilizados para resolver fueron muchos: Muros, nubes, afiches digitales, rompecabezas, Google Maps (View), dispositivos desde Genially, buscadores, presentaciones, calculadoras, Google Forms, etc. Los nervios ante lo nuevo, se renovaron. Y la tutoría docente implementó canales para

acompañar, resolver dudas si se presentaban: Whatsapp, Telegram, el chat interno de Google Docs, Meet, Jitsi, Gmail, Classroom. Todo abierto, todo dispuesto. Pero todos sabían que, llegando a la meta, no solo podrían decir “logrado”, sino que tendrían la certeza de haber “aprobado” el examen y, en el camino, haber aprendido más sobre tecnologías digitales aplicadas a la educación. Otra vez, la estrategia para la formación de competencias sobre el contenido.

Al momento de la co-evaluación, pidiendo a todos los estudiantes que expresaran su opinión por el tipo de examen parcial, todos ellos mencionaron “*entusiasmo, desafío, colaboración, aprendizaje, ritmo propio, diversión*”. Y quiero rescatar, literalmente, la participación de Paula Lovino (3° año, IAE 2020, Profesorado en Ciencias de la Educación, UCSF):

“Al comienzo me generó incertidumbre, porque la verdad que no sabía qué era un Escape Room. Luego me generó frustración, porque no podíamos resolver una de las actividades y hacía mucho tiempo que estábamos intentando hacerlo. Pero después, gracias al trabajo en equipo, pudimos ir resolviendo las actividades y lograr el objetivo de la primer parte del parcial, lo cual me puso muy contenta. La verdad que durante el proceso nos reímos mucho, compartimos pensamientos y aprendimos nuevos saberes⁹ y herramientas. Valoro mucho la forma en que se planteó este parcial. Muchas veces en la teoría vemos que existen múltiples maneras de ‘evaluar’, pero pocas veces lo vemos en la

⁹ Hace referencia a saberes de la cultura general que no son contenidos propios de la materia pero que resultaban significativos en el contexto del juego. Por ejemplo, un prócer argentino muy poco conocido en las literaturas convencionales de la escolaridad actual.

vida diaria. Gracias por invitarnos a vivenciar una nueva experiencia que nos servirá para nuestra futura profesión”.

Placer, capacidad de resolución, sentirse invitados, reconocer que hay algo más que también es valioso para una futura profesión. El gozo que premia el esfuerzo, la pasión que sigue nutriendo la inteligencia. En secundaria, retomando el principio y la aplicabilidad de las ciencias de la computación, también pudimos reinventar la grupalidad y la virtualidad con prácticas de programación y robóticas desde el juego.

Muchas páginas liberaron software y opciones para trabajar con ellos utilizando plataformas y simuladores. Desde CODE hasta Scratch¹⁰. Con la programación sencilla de un Bee Bot o de un Blue Bot¹¹ hasta la programación de una Micro:bit¹². ¿Por qué aprender a programar? Porque hoy, quizás más que nunca, estamos necesitando como sistema educativo que prepare para la lógica, la creatividad, la capacidad de descubrir, enfrentar y resolver problemas.

Fue significativo reconocer que podemos promover el pensamiento algorítmico desde una educación STEAM para aprender las competencias que sí son futuro. Implicó placer y entusiasmo darle un tinte de cultura Maker para

¹⁰ CODE es una organización que tiene una plataforma Web como iniciativa a fomentar el aprendizaje de la programación con bloques; generalmente destinada a niños y niñas. Contiene desafíos que proponen la práctica acompañada. SCRATCH es un lenguaje de programación visual desarrollado que se propone para facilitar la programación, también por bloques, promoviendo el desarrollo de habilidades mentales mediante el diseño y prueba de programas (algunos videojuegos, quizás) sin necesidad de tener conocimientos o experticia respecto a los códigos de la programación. También es una plataforma pública.

¹¹ Tanto Bee Bot como Blue Bot son ROBOTS diseñados para implementar programación y pensamiento computacional en la educación infantil, especialmente con aquellos que no pertenecen aún a la cultura letrada. También existen versiones virtuales emuladas para aprender a programar a pesar de no contar con ellos físicamente.

¹² Micro:Bit es una tarjeta pequeña, con varios sensores, programable y de código abierto; se diseñó para hacer fácil y entusiasta la programación, sobre todo pensando en posibles proyectos escolares.

re-crear dispositivos con “*lo que había en casa*”, así fuera que otros hubieran podido decir que eran descartables o basura. Tubos de cocina, papel madera, cintas, sogas, alambre, descartables de plástico. Pensados en conjunto para inventar un robot que pudiera ser utilizado para ensayar la rutina de un laberinto. Jugar. Aprender. Participar. Protagonizar. Pensar juntos. Un hacer mediado por tecnologías que cambia ciertas maneras de razonar. No los convierte en eruditos simplemente por saber tecnologías. Pero sí los contextualiza para comprender que no pueden ser usuarios manipulados de una sociedad de consumo, sino prosumidores de una sociedad ética y preocupada por una justicia solidaria. Aprender a ser responsables también en estas nuevas exigencias de la ciberantropología que nace.

8. CONCLUSIONES:

El estímulo TIC – Empoderar al profesional de la educación para una innovación real y efectiva. Uno de los talleres a docentes que quizás más entusiasmo, fue el de los Break Out y el de las Rúbricas para la evaluación en modelos ABD. Considero que éstas son prácticas que, llevadas al aula con autoridad confiada (lo que no implica experticia TIC por parte del docente), son los puntales del empoderamiento profesional.

Ayudar a los docentes a concebir estrategias para quitarles ese peso pesado que es la mochila de la culpa por creer que sigue siendo el docente el que tiene que saber todo y no equivocarse jamás; colaborar en el diseño de una práctica donde el que educa, también está dispuesto a mudarse de a ratitos al rol del que aprende.

En el ciclo 2020, gracias a los muchos trabajos que implementamos como proyectos multidisciplinarios, también pudimos notar lo valioso del aprendizaje entre pares. El placer de sentirnos parte de una carreta donde todos estamos empujando hacia el mismo norte. Y de paso, los estudiantes aprendiendo del testimonio de comunidad. Los docentes escuchando. Los alumnos enseñando. Los Zoom o los Meet, en estos casos, no fueron telón para los “*avatares*” que escondían al alumno que apagaba su cámara y se iba a dormir otro ratito más. Y tampoco fueron diseñados para pasar el rato o disfrutar de una piyamada. La clase era clase, porque era el espacio definido para discutir, para explicar, para definir, para objetar, para demostrar. Detrás de cada cámara no estaba un docente orador. Entre cámaras, había grupos de personas interactuando que, además de las pantallas, tenían muchas tareas abiertas desde donde tomar letra para continuar el coloquio o la demostración. Habilidades blandas, habilidades duras. Tuvieron, como estudiantes, la capacidad de erguirse firmes y continuar caminando. Poco a poco, calendarios y organizaciones por medio, el ritmo fue restituido. Y el ciclo lectivo no está perdido. ¿Dolido? ¿Magullado? ¿Quizás emparchado? Creo que sí. Muchas emociones todavía tampoco han sido resueltas. La sensación de pérdida es fuerte aún. Pero “*lo que no te mata, te fortalece*”, decía mi abuela. Y quizás tenga razón. La pandemia vino para volver a mostrarnos que la complejidad siempre es compleja. Adrede, una redundancia. Porque no nos afectó a pocos ni en contextos reducidos. Nos afectó a todos y en casi todos los aspectos. Pero somos nosotros, los seres humanos, los que tenemos la capacidad de aprender y seguir aprendiendo. No nos puede paralizar una cuarentena. Las prácticas del 2020 deberán ser el principio de algo superior. La innovación será real y efectiva cuando no

creamos en la curitas para sanar una crisis, sino cuando analicemos la crisis para amputar de raíz la comodidad de lo mínimo reproducible.

El estímulo TIC es simplemente eso. Un estímulo. Un puente para llegar. No es el objetivo en sí mismo. Lo valioso de este tiempo es que también, como docentes, pudimos ver que las TIC en la educación, más que una ayuda para el que enseña, deben ser fuentes primarias para el que aprende. Implementar es más que usar.

“El significado de “conocimiento” viró tangencialmente. Lo que se “venía venir” aterrizó con la fuerza de un tsunami. Escuchábamos conceptualizaciones sobre ciberantropologías, educación ubicua, telepresencialidad, estimulación temprana y robótica, paradigmas educativos y dislocación. La nueva realidad nos enfrentó a pensarlos desde una intencionalidad resolutiva.”¹³

El conocimiento, obviamente, ya no es enciclopedista. Se construye socialmente. Requiere de sujetos pro-activos, responsables, empáticos, dispuestos a considerar la ubicuidad no como un fenómeno leído, sino como una oportunidad de fronteras abiertas. La multiplicidad de herramientas liberadas, nos abren la cancha para jugar nuevas estrategias que faciliten la estimulación temprana considerando las aristas de los juegos y prácticas robóticas que nos llevan a un escalón más alto del razonamiento y la resolución de problemas al interior de una generación que ya no habita solamente la superficie de la tierra, sino que también “vive” en la nube¹⁴

¹³ Párrafo duplicado de la introducción de este mismo documento.

¹⁴ Nube, Cloud. Hace referencia a los espacios o reservorios que se estipulan virtualmente.

estrenando a diario, incluso disfrutándolas, las vicisitudes de las nuevas ciberantropologías. Considerar este público juvenil ya es en sí mismo un planteo de paradigmas. Parafraseando a Serres¹⁵ (2013), ya no tienen la misma cabeza, ya no habitan los mismos espacios, ya construyen los vínculos de la misma manera, ya no leen ni razonan como lo hacíamos nosotros.

Me permito concluir con una lista de beneficios que he comprobado en las estrategias 2020 pero que también suelen ser compartidas en las redes con otros profesionales de prácticas bajo estas mismas lógicas.

Con los modelos ABD, las estrategias STEAM y la cultura Maker en torno a la enseñanza de la programación y la robótica, principalmente en formatos lúdico-pedagógicos, los estudiantes logran:

- *Sentirse protagonistas.* Perciben que están situados en el centro del proceso del aprendizaje. Se entusiasman, encuentran motivaciones en prácticamente todos los recursos. Pueden, incluso, proyectar creativamente alternativas significativas.
- *Desarrollar las habilidades blandas como proceso constante:* creatividad, colaboración, pensamiento crítico, iniciativa, empatía. Todos los proyectos de este tipo, requieren especialmente potenciar escenarios para el desarrollo de las competencias.
- *Prepararse, como nuevas generaciones, para vivir en un entorno-mundo en constante transformación.* Sentir que avanzan hacia una formación para puestos o roles de trabajo que ni siquiera aún existen.

¹⁵ Serres, M. (2013) – Pulgarcita – Barcelona, España – Editorial Gedisa.
Congresos PI by Psychology Investigation

- *Resolver problemas en equipo*, aprendiendo a valorar las miradas disonantes; reconociendo que el error no implica castigo, sino la oportunidad de volver a pensar y reflexionar críticamente.

Podríamos describir algunas más. Pero éstas son las que resultan más interesantes considerar.

El futuro llegó. La Pandemia no le cerró las fronteras. Hipotecarlo no depende de un virus sino de las fallas en la planificación de estrategias para educar al estudiante que deberá adaptarse, comprender, formarse en la prudencia y la responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Aramburo, J(2016)L. El papel del juez en las lecturas aristotélicas actuales. Revista Misión Jurídica - ISSN 1794-600X / E-ISSN 2661-9067. Vol. 9 - Núm. 11/ Julio - Diciembre de 2016. Recuperado de: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/mjuridica/article/download/502/875>

Bjorsani, M.J. (2020). Aulas Inclusivas. Teoría en acto. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina. ISBN 9789877710588

Cueva, J., García, A., Martínez, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. Revista Scientific, 4 (14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>

Heiting, G. (2019). Niños y tecnologías. Protegiendo sus ojos. Artículo sitio oficial All About Vision. Recuperado de: <https://www.allaboutvision.com/es/vision-infantil/ninos-sindrome-de-vision-computadora/>

Lewin, L. (2016). El aula afectiva. Colección Aula XXI. Santillana Editorial S.A. Buenos Aires, Argentina. ISBN:9789504648260

Roblizo, M., & Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización real para docentes. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39, e-ISSN: 2171-7966. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61669>

Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El derecho a la educación afectado. Vol.9 Num 3-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003

Serres, M. (2013) – Pulgarcita – Barcelona, España – Editorial Gedisa.

RESEÑA

PATRICIA BIBIANA RAMÍREZ DE FERNÁNDEZ

Universidad Católica de Santa Fe. Colegio San Ezequiel Moreno OAR

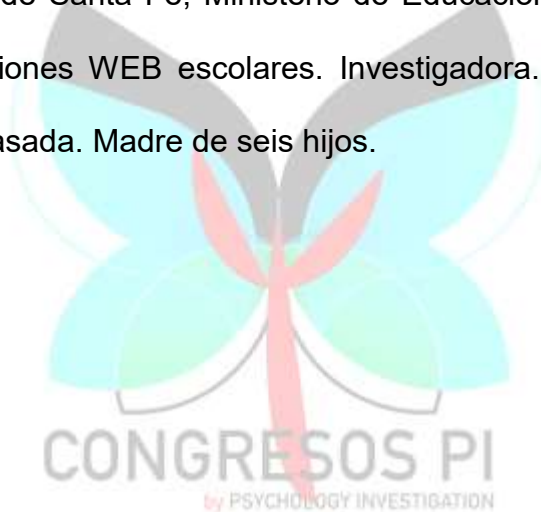
INVESTIGADORA EDUCATIVA. PENSAMIENTO COMPUTACIONAL Y ROBÓTICA. Producción de Conocimiento - TIC en los Aprendizajes

Investigación Educativa - Pensamiento Computacional y Robótica en las escuelas.

Analista Programadora/Analista de Sistemas de Computación Egresada del IES Nro. 9233. Profesora en TIC. - Egresada del Instituto Superior del Magisterio Nro. 13. Licenciada en Informática Educativa egresada de la Universidad Nacional de Lanús. Postitulación y especialización en Alfabetizaciones Múltiples – 1° Cohorte - Formación Provincial, ME Prov. de

Santa Fe. Especialista en Educación y TIC – Postitulación Educar. 1° Cohorte - Programa Nacional (Argentina). Especialización en robótica para la educación inicial.

Actualmente, en ejercicio docente en escuelas secundarias en Santa Fe, Argentina. Titular cátedra Informática Aplicada a la Educación, carreras Licenciatura Cs. de la Educación y Profesorado en Cs de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Santa Fe. Integrante del equipo INNOVACIÓN, TIC Y DESARROLLO CREATIVO, Gobierno Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación. Responsable de la edición de publicaciones WEB escolares. Investigadora. Autora de libros de Educación y TIC. Casada. Madre de seis hijos.



“ENTRAMADOS Y TENSIONES DEL CON-VIVIR EN LA INSTITUCIÓN ESCUELA”

“LATTICES AND TENSIONS OF CO-LIVING IN THE SCHOOL INSTITUTION”

Carina Galano
Mariela Lenzi

Asociación Civil Frágiles
Argentina

Investigación Cualitativa
Educación

RESUMEN:

Ya hace tiempo, mucho antes de la pandemia, transitábamos en la escuela una sensación de incomodidad: molesta, marcada, con una ignorancia creciente sobre cómo resolver cuestiones pedagógicas diarias (contenidos, planificaciones, didácticas, dinámicas, modos de ser y estar). Ya padecíamos la inoperancia y deslegitimidad de leyes trascendentes que fueran ordenando nuestro hacer y garantizando un esquema instituyente per se. Por supuesto que, junto con esas sensaciones y padecimientos, la inquietud del que ama lo que hace, nos ha llevado a permanecer en estado de búsqueda, de interrogante, un “estar al acecho” diríamos también, por ocupar las posibilidades cuando se presentan. Esto nos ha hecho más atentos, más permeables, más corporales, en cierto modo, improvisados ante las oportunidades, más sensibles, más exigentes con nosotros mismos, más necesitados de otros.

Durante el 2020 el mundo se encontró asolado. El territorio escolar perdió su suelo. Fue el tiempo del no lugar, o de todos los lugares, un tiempo desterritorializado. Tiempo de mundos paralelos que coexistieron interrumpidos por abismos. Vacíos reforzados por la mediación de la pantalla, por el no abrazo de una escuela en nebulosa. A los abismos intergeneracionales, se sumaron los territoriales, corporales, afectivos e, incluso, los rituales propios del tiempo escolar ordinario.

La realidad marcó en la escuela otra agenda. No fue una propuesta, sino una exigencia. La prioridad por reconocer y albergar las diferencias con la consecuente interpelación de conceptos de igualdad y modos de garantizarla como derecho subjetivo, se ahondó y profundizó ante el peligro de la desintegración del lazo común. Lo común, y en este sentido, lo público, o sea “lo que la escuela pone al alcance de todos” es lo que estuvo en terapia intensiva, eso que intercepta los mundos paralelos y construye nuevos mundos desde el encuentro educativo.

Transitar “la escuela” da una información sensible que entrena la percepción y permite poner sobre la mesa la pregunta por las incomodidades, los malestares. Al tomar nota del entramado, hay tensiones, potencias, aperturas, re-inversiones, salvedades, que interrogan de modo singular lo escolar y cómo armar un común.

Entre lo micro y lo macro, entonces se suscitan estratos: varios, distintos, necesarios, cada uno con sus exigencias ineludibles. Van de lo general a lo particular, de la ley para todos al niño concreto, que siente, late, tiembla. Hay, entre estas capas, y hoy más que nunca, una tensión inevitable, siempre

urgente que provoca oscilaciones, movimientos, desacoples, reacomodamientos. Hay responsabilidades y sueños-deseos y, entre ellos, vidas.

El Estado está para dictar leyes que generan posibles, mientras que la escuela está para ocupar y realizar, interpretar y recrear, esos huecos que habilita. Una capa mueve a la otra, van y vienen, ejerciendo una presión ineludible, porque de lo que se trata es de suscitar acontecimientos que inscriban subjetividad más allá de generalidades y particularidades.

En ese transitar y recrear los huecos, en la interrogante por lo que habilita o por lo que deja afuera, hay una pregunta por la instauración. Poder leer esas capas y poder ver los movimientos entre ellas, sigue siendo urgente y necesario.

Hay un entrelazo constante: entre la ley como ordenador simbólico y las escuelas que activan la maquinaria de su capacidad de producir en un contexto sin garantías (tal vez nunca las haya - las garantías-, pero parece que mucho menos en estas circunstancias).

El Estado no garantiza, ni siquiera regula los intercambios simbólicos propiamente dichos. Sin embargo, provee márgenes, fronteras, otorga recursos y, en ellos, abre espacios. Lo cierto es que, en estos márgenes, la escuela en situación está exigida a componer lo público. El problema no se centra en las diferencias, sino que parte de ellas. Es cuestión de la transmisión que, en condiciones extremadamente difíciles, la escuela pueda seguir poniendo a disposición de sus chicos ciertos textos, ciertos lenguajes, para provocar

algunas operaciones y procesos de pensamiento que permitan producir comunidad aun cuando el suelo sea disperso, pantanoso, desmembrado. Porque el desarme no es con los chicos solamente. ¿Cómo sostener el colectivo? ¿Cómo enlazar unos con otros? ¿Cómo no perder la institución? Sí, la institución. No la que impone, condiciona, preformatea, sino la institución que ensancha el espacio para la configuración colectiva, la que cobija y multiplica las fuerzas de composición.

PALABRAS CLAVE: Institución, autoridad, convivencia, experiencia, presencias, existencias.

ABSTRACT:

Some time ago, long before the pandemic, we experienced a feeling of discomfort in school: annoying, marked, with a growing ignorance about how to solve daily pedagogical questions (content, planning, didactics, dynamics, ways and states of being). We already suffered from the ineffectiveness and delegitimacy of transcendent laws that were ordering our actions and guaranteeing an instituting scheme per se. Of course, along with these sensations and sufferings, the concern of the one who loves what he does, has led us to remain in a state of searching, questioning, a "lurking" we would also say, for occupying the possibilities when they arise. This has made us more attentive, more permeable, more corporeal, in a way, improvised in the face of opportunities, more sensitive, more demanding with ourselves, more in need of others.

During 2020 the world found itself devastated. The school territory lost its soil. It was the time of no place, or of all places, a deterritorialized time. Time of parallel worlds that coexisted interrupted by abysses. Emptiness reinforced by the mediation of the screen, by the non-embrace of a school in nebula. To the intergenerational abysses, there were added the territorial, corporal, affective and, even, the typical rituals of ordinary school time.

Reality set another agenda at school. It was not a proposal, but a demand. The priority for recognizing and harboring differences with the consequent interpellation of concepts of equality and ways of guaranteeing it as a subjective right, was deepened and deepened facing the danger of the disintegration of the common bond. The common, and in this sense, the public, that is, "what the school makes available to everyone" is what was in intensive care, that which intercepts parallel worlds and builds new worlds from the educational encounter.

Going through "school" gives sensitive information that trains perception and allows us to put on the table the question about discomforts and discontents. There are other tensions, other powers, when taking note of the lattices, openings, re-inventions, exceptions, uniquely question the school and the way to build a common.

Between the micro and the macro, then layers arise: several, different, necessary, each with its inescapable demands. They go from the general to the particular, from the law for everyone to the concrete child, who feels, beats, trembles. There is, between these layers, and today more than ever, an inevitable tension, always urgent that causes oscillations, movements,

disengages, rearrangements. There are responsibilities and dreams-wishes and, between them, lives.

The State is there to dictate laws which generate the possible, while the school is to occupy and carry out, interpret and recreate, those gaps that it enables. One layer moves the other, they come and go, exerting an inescapable pressure, because what it is about is to provoke events that inscribe subjectivity beyond generalities and particularities.

In this transit and recreating the gaps, in the question of what it enables or what it leaves out, there is a question about the establishment. Being able to read those layers and being able to see the movements between them is still urgent and necessary.

There is a constant interplay: between the law as a symbolic computer and the schools that activate the machinery of their ability to produce in a context without guarantees (perhaps there will never be - guarantees - but it seems that much less under these circumstances).

The State does not guarantee or even regulate symbolic exchanges proper. However, it provides margins, borders, grants resources and, in them, it opens spaces. The truth is that, in these margins, the school in situation is required to compose the public. The problem does not focus on the differences, but it starts from them. It is a matter of transmission that, under extremely difficult conditions, the school can continue to make certain texts, certain languages available to its children, to provoke some operations and thought processes that allow the production of community even when the soil is scattered, swampy,

dismembered. . Because disarmament is not only with children. How to sustain the collective? How to link with each other? How not to lose the institution? Yes, the institution. Not the one that imposes, conditions, pre-formats. The institution that widens the space for collective configuration, the one that shelters and multiplies the forces of composition.

KEY WORDS: Institution, authority, coexistence, experience, presences, stocks.

TERRITORIO DE LO COMÚN: LA INSTITUCIÓN

La escuela, como institución, es el espacio común donde se resignifica lo público, lo político. Territorio estructurante de lo humano, lo vincular, desde el entramado de relaciones que constituye a los sujetos, a partir de lazos que vehiculizan uniones y/o separaciones que definen pertenencias y reconocimientos.

Antaño, esa institución, se manifestaba organizacionalmente desde su función normalizadora del todo, unificando moldes homogeneizantes que dinamitaban y neutralizaban la posibilidad de toda diferencia. Estas instituciones eran representativas del deber ser que invisibilizaban gestos, voces, singularidades.

Antes de la pandemia, la escuela, como otras instituciones buscaba redefinirse en su representación simbólica, interpelando su manera, modo de producir cultura, gestación de la norma.

La institución escuela clamaba por entonces, el reconocimiento y la visualización de los otros, dadores de pertenencia e identidad. La incertidumbre y desterritorialización provocada por la fragmentación acaecida por el evento inédito que transitamos puede generar la profundización de la interpelación conceptual o su neutralización, ocasionando, en consecuencia, signos autoritarios que desnuden vaciamientos identitarios.

Cuando una institución no aloja, protege, enlaza, su sentido fundante se transforma, rompiendo así, toda validación legitimante de la representación del conocimiento en su propia voz. Por esto debemos recuperar los procesos de realización, instauración de los modos de existencia y subjetivación que la institución escuela forjaba, a través de la norma y la representación democrática.

Debemos repensar la institución y con ella la idea de autoridad, para valorarla ya no como un ejercicio individual, sino como una trama de encuentros que entrelace subjetividades en un tiempo, espacio social y cultural común. Autoridad que pueda sostener y delimitar lugares, a partir de líneas de continuidad entre generaciones, que al decir de Ranciere permita interrumpir la injusticia en lo político y lo singular. Presentar una autoridad que se configure en los entres, para vivir con los otros desde uno y el conjunto, anudando y desanudando la potencia de la palabra y su necesaria circulación.

Ranciere en el “Maestro Ignorante”, utiliza a Jacotot para deconstruir la lógica de la desigualdad igualada del sabio e ignorante, inteligente y no inteligente, superior e inferior, bueno y malo, al optar por un camino

emancipatorio y de generación de igualdad entre el maestro y el alumno.
(Ranciere, 2002)

Durante la sociedad moderna, la razón pedagógica generó la división entre las inteligencias empíricas, basadas en las historias y los relatos y la sistemática sustentada en la explicación y la comprensión. Esa razón constituía al maestro en explicador, develador de la sabiduría, entregando al alumno la luminosidad necesaria e imprescindible para erradicar su ignorancia.

Esta razón avasallante fabricaba al alumno a imagen y semejanza de su docente. Este posicionamiento absolutista y neutralizante de toda diferencia fue desmitificado a partir de la resignificación del concepto de ignorancia, en tanto curiosidad, deseo de saber, motor para generar una relación igualitaria de colaboración y encuentro, donde el maestro pueda transitar la alternancia entre la presencia y la ausencia, la palabra y el silencio, la acción y el vacío para que el otro haga, desplegando así su potencia y permitiendo el nacimiento en plenitud de su otredad.

La autoridad del docente debe potenciar la voz, el gesto, el relieve de la obra del otro, favorecer la constitución subjetiva del alumno, más allá de la idea de semejanza, por el contrario, la conceptualización de la igualdad parte del reconocimiento de la singularidad y la diferencia. La palabra gesta el encuentro, lo transforma, lo traduce en potencia, en humanización de la vida biológica.

La Escuela es el espacio donde se genera la autorización para poetizar la piel, el cuerpo, la reunión entre otros que reconoce y ofrece sentido al mundo por compartir.

Esa palabra, constituye la ley que genera confianza, reconocimiento, que concede y a la vez delimita, ordena, organiza la estructura subjetivante de lo común. Esa construcción del espacio que funda lo humano, entre lazos colectivos, dando sentido a lo que allí permanece: pertenencia y entramado de la ley simbólica que brinda la autoridad pedagógica.

“Esa autoridad que hace habitable el espacio común, atravesado por lo colectivo y lo singular, la ley y la experiencia, lo universal y lo individual, lo fundante y lo emergente, la palabra y el silencio, el ejercicio de autoridad y la autorización” (Greco, pág. 52), la responsabilidad compartida, asumida, reportada en las acciones, los silencios, los entramados edificantes de lazos que inventan nuevas formas de subjetivación y que interrumpen la deshumanización de la racionalidad cosificante.

La palabra que habilita, que produce la lectura del mundo del otro nos brinda una alteridad que no es lineal, ni tan siquiera simple, ya que forma parte de un rizoma que se crea, recrea y transforma desde una perspectiva experiencial que brama por su pasión imposible de ser reducida a la explicación de un sabio que desiguala y torpemente inferioriza la esencia de la fragilidad.

LA ESCUELA EN PELIGRO

Durante este tiempo de pandemia percibimos una escuela desnaturalizada por la interrupción de lo común. Esta cita de Marina Garcés que nos trae

Larrosa en uno de sus últimos libros, nos alerta y amplía los “peligros” que acechan a la institución escuela.

“La escuela del futuro ya se ha empezado a construir y no la están pensando los estados ni las comunidades sino las grandes empresas de comunicación y los bancos. No tiene paredes ni vallas, sino plataformas on line y profesores las veinticuatro horas. No le hará falta ser excluyente porque será individualizadora de talentos y de recorridos vitales y de aprendizaje. Practicará la universalidad sin igualdad: una idea en la que tenemos que empezar a pensar porque será, si no lo es ya, la condición educativa de nuestro tiempo.” (Larrosa, pág. 98)

Mientras, dentro de las aulas nos resistimos y luchamos por quebrar y superar el disciplinamiento de la escuela moderna tradicional, normalizadora y autoritaria que persiste y aflora en nuestras prácticas, avanza, por otro lado, una educación selectiva, competente y productiva con propuestas de aprendizaje que van de la mano de dispositivos permanentes, interconectados y omnipresentes. La escuela está tironada de todos lados.

De un modo u otro son intenciones o “tensiones” de homogeneización, con visos de pasado: por resistencia a lo instalado, por miedos o cansancios ante la pérdida de un sentido de escuela que ya no existe; o por irrupciones del “por venir” que se acerca decididamente: ofertas académicas on line, despersonalizadas y globalizadas. En estos meses ha crecido la decisión de chicos, de padres, que eligen ofertas académicas por fuera de nuestro sistema educativo. Por ejemplo: las llamadas escuelas “sombrija” atraen con una “educación permanente”, sin salir de casa, con contenidos y prácticas

“actualizadas y de última generación on line.” Se trata de interconexión, no de vínculos; de interacción antes que lazo; intercambio en lugar de transmisión.

Y en este momento de “vida” de la escuela: la pandemia convierte a la “escuela” en terreno fértil para el acecho.

Sin dudas, hay un fuerte proceso de desintitucionalización justamente cuando más necesaria es la institución escuela. Igualmente, pensamos que somos muchos los que amamos y creemos en La Escuela.

“Lo que el profesor hace es crear dispositivos (...) en el interior de un dispositivo (la escuela...). Es en ese sentido que el profesor es un inventor, pero no de cualquier cosa. El profesor inventa dispositivos educativos (selecciona textos, inventa ejercicios, propone tareas, construye disposiciones espaciales y temporales, etc) o, dicho de otro modo, inventa formas de hacer escuela... en el interior de la escuela... Y con eso quiero decir también que el profesor solo puede ser profesor (seguir siendo profesor) si la escuela es escuela (si continúa siendo escuela). Lo mismo podríamos decir, claro, de los estudiantes. Y... lo mismo podríamos decir de la educación, que solo puede ser educación (seguir siendo educación, y no otra cosa) mientras siga siendo escuela...” (Larrosa & Rechia, pág. 134)

Sin duda es el momento de jugársela y jugársela en serio.

Hay muchas muecas de esperanza. En este último tiempo se han visibilizado infinidad de "cuidados" que la escuela pone en acción: gestos organizados y pensados (protocolos, informes evaluativos, comunicación a las familias, organización de jornadas escolares reducidas, bimodalidad de la

enseñanza: virtual y a distancia, reformulación y resignificación de contenidos, etc) , otros espontáneos, nímeos, pero no por ello menos fundantes.

Muchas escuelas empiezan a transitar un camino hacia el abordaje pedagógico que se despliega en el encuentro interdisciplinar y el trabajo colaborativo.

La institución asume su responsabilidad. Despliega un entramado propio que protege y aloja, y, a la vez, habilita; un espacio de composición que atiende, propone, irrumpe, interviene para que algo ocurra, en definitiva, para otorgar sentido. Los esfuerzos son impensados. El sostenimiento del vínculo afectivo y pedagógico y la recuperación de las presencias depende de toda una comunidad, de cada uno, en especial de sus autoridades.

Finalmente, es tiempo de volver a preguntarnos por lo esencial. No lo podemos postergar. Rebeca Anijovich nos provoca a la vez que nos muestra un camino de acción:

¿Qué se pierde un estudiante que falta a mi clase hoy? Y si lo que pierde lo encuentra en internet, ¿significa que tengo que volver a encontrarle sentido a mi clase? (Anijovich & Capelletti, pág. 19)

Sabemos, sentimos, creemos que ... "hay algo allí, en nuestra escuela, algo que podríamos llamar del orden de lo sagrado, pero de lo sagrado humilde y cotidiano, ése cuyos signos se reducen a un leve estremecimiento, a esa mezcla de atracción y de miedo que no podemos dejar de sentir." (Larrosa, pág. 208)

Es hora de reivindicar nuestra razón de ser escuela.

REARMAMOS EL TERRITORIO TRANSITANDO LOS “ENTRES”:
ARMADORES DE SITUACIÓN.

Compartimos una experiencia basada en el análisis de observaciones y relatos de un grupo de directores, gestores de escuelas, durante la pandemia...

En un abrir y cerrar de ojos, la pandemia arrasaba nuestra vida entera: nuestros paisajes, nuestros tiempos, nuestras rutinas, nuestros modos de estar en el mundo y nuestro propio mundo. Unos pocos meses atrás, nos encontrábamos pensando- en medio de un sistema agobiante y gastado, con la incomodidad a flor de piel y los cuestionamientos sobre el oficio de qué enseñar y cómo hacerlo- en cómo provocar una escuela que se de-forme, se de-construya, se des-arme. Y vertiginosamente, casi sin darnos tiempo a reaccionar, la escuela se vio sacudida, desmoronada, desprotegida, irónicamente: “desconfigurada”.

En este contexto compartíamos un primer encuentro (virtual) con 33 directores. Era nuestro primer cara a cara, pantalla mediante. “La escuela es situación”: fue la primera expresión que se puso en medio nuestro. La escuela -si así podíamos seguir llamándola- con toda su crudeza, no daba opción a nadie: había que asumirla como un aquí y ahora, tremendamente incierta, situacional, singular e inmanente.

Todo fue vertiginoso, demasiado angustiante en esos primeros meses que llegaban para eternizarse. Más allá de las cuestiones de conectividad que

devoraban el tiempo y el espacio y de arrebatarnos sobre dispositivos que permitieran sostener algún tipo de vínculo tanto afectivo como con el conocimiento, se hicieron insoportablemente visibles cosas que ya estaban: una organización escolar caduca, falta de apropiación del contenido, desinterés e indiferencia de muchos chicos por lo que la escuela ofrece, apego a un currículo prefijado, incapacidad de conversación, desigualdades escandalosas... Nos sentíamos la maestra que no sabe qué hacer, aunque hay algo en su interior que le dice que su gesto es necesario.

La segunda reunión fue a la semana siguiente. “Armadores de situación” fue la propuesta que nos convocaba. Estábamos junto a treinta y tres directores agotados. Un director lleva sobre sí un pueblo entero: los docentes, el personal, los chicos, los padres, las familias, el ministerio... Porque si bien todo puede y necesita ser una obra de construcción colectiva, hay una responsabilidad que es indelegable y el Director lo sabe. Aun así, entre sus miradas extenuantes, el desborde, la soledad y un no saber omnipresente, se percibían intentos, mezclados con ánimos precarios, lábiles; nostalgias; intensidades, pequeñas esperanzas ... En el vacío, en la ignorancia repetida, se despliega una fuerza que se torna necesaria como condición y germen de posibilidades, de gestos vitales, de continuidad de lo esencial.

“Armadores de situación” es el nombre que, irreverentemente, le pusimos a un espacio de encuentro virtual, entre nosotros, convocados por la consigna que textualmente compartimos y que contó con la apreciación que evocamos en el segundo:

Párrafo 1:

“LECTURAS es un espacio para dar a leer. No es obligatorio; si fuera requerida su lectura para alguna actividad específica, se los aclararemos explícitamente por correo o por el grupo de whatsapp.

"Dar a leer" sobre una propuesta inicial. Pueden detenerse en una frase o fragmento, comentarlo, ampliar la idea o compartir la perspectiva personal. Como en toda clase, unos pocos escriben todo, algunos otros nunca. Aclaremos entonces: la invitación es a LEER. Por ello recomendamos hacer intervenciones breves. Y a "hacer"las, ya que el intercambio nos enriquece a todos. También los invitamos a PENSAR. Para lo cual, compartir los pensamientos propios es siempre valioso y enriquecedor para todos. Y el ESCRIBIR nos ayuda especialmente. No se trata de demostrar nada, no estamos para eso. Sólo de habilitar un espacio común de conversación basado en nuestras experiencias cotidianas. Finalmente, les pedimos que evitemos expresiones de cortesía para que sea más fácil leer lo mucho o poco que escribamos.”

Párrafo 2:

“Qué bueno.... Pero no se desilusionen. Todos intentamos hacer algo parecido. Pero nunca funcionó. La gente está sobrecargada.”, fueron las palabras de una compañera de oficio.

“Armadores de situación” es una propuesta de espacio suspendido, común, por ende público, que difiere de la vorágine cotidiana. Es una invitación para el descanso, que nos permita oxigenarnos, volver al enamoramiento por el oficio, desde el encuentro con otros aprendices armadores en este suelo pantanoso.

Las reglas del espacio son pocas. Dar a leer, lleva tácito en sí mismo el invitar a pensar... ensayar las miradas (hoy, pensamos, lo revolucionario es poder fijar un segundo la mirada, aclararla, porque todo es tan vertiginoso, tan clíptico, tan acelerado....) para descubrir otras percepciones y probar desde ellas y tomar nota, y ensayar y no sabernos tan solos, y sentirnos un poco cómplices, y sostenernos en estado de conversación, y seguir preguntándonos cómo transitar esto, cómo hacer que algo continúe, que algo nos ligue en este profundo desasosiego.

No sabíamos sinceramente si pasaría algo, pero era un intento por provocar resonancias, de recuperar cierta sensibilidad resquebrajada; de volver hacia esa atmósfera ritualizada que lleva en sí mismo nuestro hacer cotidiano y el roce de tantas vidas, en un tiempo fuera del tiempo contradictoriamente pausado y voraz, un tiempo descuidado, hospitalario, acogedor, donde bajemos un poco la guardia... para que sigamos conectados con lo sensible, que lo vivo-esencial permanezca, que lo fecundo perfore nuestro hacer cotidiano... y que inaugure nuevos modos de transitar y habitar cada recodo.

Es en lo micro donde se suscita el milagro de la vida. Es en la singularidad de los procesos interiores y de las relaciones entre otros, donde la escuela cumple su oficio y su razón de ser; en el gesto ético, situacional, contextual, inmanente, que supera lo general o particular, dando el oxígeno necesario para provocar la posibilidad de aprendizaje.

Hoy, cuando la realidad nos atraviesa hasta la médula sin excepciones, como una fuerza exógena avasallante, creemos que la pregunta es: ¿cómo se instituye algo cuando lo instituido está deshecho?

Las reglas que operaban en el edificio escuela no pueden reproducirse, ni siquiera su dinámica. “Es un día a día”- dijo una Directora- “No hay posibilidad de que algo se sostenga más allá de eso.”

Ante el exponencial desarme del dispositivo escuela, se hace necesario entonces, ir fijando, acordando, algunas reglas que permitan operar, habitar, ese no espacio. “La operación de la institución probable es la precariedad de la regla compartida”. Hay una suerte de ejercicio, mes a mes, semana a semana, día a día, en el que vamos cambiando las reglas del juego; hasta ya parece algunas veces que nos atrae ese juego y vamos gustando de transitarlo con los vaivenes que se presenta, como si estuviéramos en un videojuego de autos y la ruta se fuera presentando de pronto en la pantalla, inesperadamente. Hay una mezcla de angustia y adrenalina, de desasosiego y pasión, de ignorancia y entrega.

Los “ARMADORES DE SITUACIÓN” (y pensamos más en los directivos, pero también en los docentes, equipos, colectivos de trabajo, incluso en muchos casos, también, el supervisor en medio) “luchan” (es una gestión contra viento y marea) porque se sucedan nuevas simbolizaciones, totalmente precarias y lábiles como las mismas reglas. No hay garantías, incluso no hay reglas a mano, ni un conjunto de reglas de las que manotear según las circunstancias. Recordamos las palabras de Duschatzky y Corea cuando hablan de un “sujeto en riesgo” (Duschatzky & Corea, 1999), ya que, destituido cualquier intento de homogeneidad por causas exógenas a la propia escuela, depende de ella y sólo de ella, que pueda producirse algún tipo de situación de aprendizaje. Sin duda hoy, más que nunca.

Entonces, el problema ya no es sólo reconocer o albergar las diferencias; más fuerte aún, como expresamos inicialmente, es construir un común. Cuando las condiciones de desigualdad nos estallan en la cara, cuando no podemos disimular de ningún modo, cuando los tiempos y recursos, las capacidades propias y de otros, cuando las reglas no están claras ni preestablecidas, perdemos el piso, como una ola que rompe encima y nos ensucia, y nos revuelca y nos llena de arena, y nos desorientamos y damos vuelta y tragamos agua, agua con arena y sal, y no sabemos dónde, dónde... dónde está el piso. Vamos de la agonía a la epifanía. Clípticamente. No nos deja acomodarnos ni un instante. De la angustia a la excitación de crear o descubrir lo impensado. Y todo dura poco. Todo.

“Nada es posible y todo es posible” dice Peter Pal Pelbart (Pelbart, 2009), y nos presenta al caos como condición para la creación. ¿Podremos en este agónico/extraño/incierto/excitante hundimiento tomar las decisiones que muten hacia nuevas experiencias y posibilidades? En esta crisis de sentido vital hay páginas en blanco que necesitan ser atravesadas y relatadas. Estas fuerzas de derrumbe, esta crisis de sentido, operan en todos los niveles, entre todos ellos y sus relaciones, en lo micro y macro, hay una tensión vital de mutación del sentido que abraza todos los contextos y todas las capas, una fuerza de reinterpretación y recreación existencial.

Construir desde los fragmentos con las fuerzas en devenir, conectar partícula con partícula, pedazo a pedazo, intentar y confiar, una y otra vez y otra... Creer en lo común va más allá del consenso, del acuerdo acabado, es una masa en tensión permanente que se mueve y empuja, destotalizada, fuera

de cualquier molde, es un espacio productivo que busca un lenguaje, no para encontrarlo, sino para estar en búsqueda.

Las palabras de Albert Camus son para nosotras oportunas: “Indudablemente cada generación se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe sin embargo que no podrá hacerlo. Pero su tarea es quizá mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga”.

Por eso los ARMADORES. Necesarios más que nunca. Los “ARMADORES DE SITUACIÓN” somos un director de orquesta sin partitura, impidiendo que el mundo- escuela se deshaga, dicho de otro modo, haciendo escuela a pesar de todo y contra todo.

Estamos resistiendo. Somos la resistencia. Resistencia recreadora que entrecruza los abismos. Somos resistencia que pulsiona y abriga, refugia, entrecruza, transforma y potencia. Seguimos siendo promesa en este aquí y ahora.

María Zambrano decía que la escuela está para la salvación del mundo. Tal vez hoy estemos aquí nosotros, los “ARMADORES DE SITUACIÓN”, para salvar la ESCUELA.

A MODO DE CIERRE

La escuela habilita un espacio de composición, de elaboración. Protege, aloja, transforma. La institución es el vientre, que abriga, cobija, abraza, que nos ayuda a vivir juntos. Y es el docente el que rasga, interrumpe, interviene, para que algo ocurra. La institución asume su responsabilidad y despliega su

poder a través de sus actores, en un entramado cultural propio que otorga sentido.

Al decir de Larrosa: tenemos la exigencia de separarnos de la profesionalización, la estandarización, la mercantilización de la enseñanza y, en ella, abrazar el desafío de la experiencia educativa; porque...

“tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones (...) que llevan consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber (...) y es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete o, a veces, que nos exige o nos impone.” (Larrosa, pág. 26).

Estar inmersos en el mundo supone una unidad existencial con él. Pero, de lo que se trata, es de estar en el mundo, para poder interrogar, responder, hacer, interrumpir, develar ese mismo mundo. Es el mundo desde donde se inicia, encarna, entreteje la vida singular, que afecta y pasa por el mismo cuerpo, no para reproducirlo, sino para repensarlo, para ponerlo a distancia y darnos tiempo. Así, la experiencia tiene que ver con la subjetividad, pero supone un salir de sí, una exterioridad que exige intersubjetividad. Nuestras formas singulares de estar con otros, de vivir con otros, de con-vivir, son las que otorgan sentido a ese estar en el mundo.

La experiencia educativa requiere presencias, pero eso no ocurre por sí mismo, no pueden exigirse ni preestablecerse. Las presencias necesitan ser convocadas, invocadas, y sólo podrá hacerlo otra presencia. La presencia del

profesor no tiene que ver con normas, obligaciones impuestas o derechos otorgados, la presencia del profesor es una cuestión existencial, constitutiva de su oficio de maestro.

Estamos en tiempos de: instauración más que fundación, de contemporaneidad más que actualidad. Es necesario no dejarse enceguecer por lo urgente, lo coyuntural, lo expuesto, lo masificado y modelizado; sino hurgar por lo encubierto, disimulado, callado, opacado.

Cuando se construye el sentido, se ingresa al territorio de las instituciones. Las instituciones nos dan sentido. Cuando el sentido está vitalizado, se contagia una fuerza capaz de leer situaciones, gestos, oportunidades, producir derivas, captar lo imprevisto y hacerlo sensible a las afecciones, afecciones que, consecuentemente, transforman nuestros modos de ser y estar.

Porque en definitiva se trata de... “esa capacidad poco común... de transformar en terreno de juego el peor de los desiertos” (Michel Leiris)

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., & Capelletti, G. (2020). El Sentido de la Escuela Secundaria. . Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S., & Corea, C. (1999). Chicos en Banda: los Caminos de la Subtevidad en el Declive de las Instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Galano, C., & Lenzi, M. (2020). Deconstruyendo el lenguaje de la inclusión. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.

Greco, M. (2007). La Autoridad Pedagógica en Cuestión. Rosario: Homo Sapiens.

Lapoujade, D. (2018). Las Existencias Menores. Buenos Aires: Cactus.

Larrosa, J. (2020). El Profesor Artesano. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2020). Esperando no se sabe qué. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J., & Rechia, K. (2018). P de Profesor. Buenos Aires: Noveduc.

Merieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.

Ranciere, J. (2002). El Maestro Ignorante. Barcelona: Leartes.

RESEÑAS

CARINA CECILIA GALANO

DESEMPEÑO PROFESIONAL: Directora y Profesora de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 3080 "DANTE ALIGHIERI", Villa Constitución, Santa Fe. Desde 2001 y continúa.

TÍTULOS: Abogada, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, 1997. Profesora Superior Universitaria en Abogacía, UCA, 2005. Especialista en Gestión Educativa, otorgado por FLACSO, 2015 – 2016.

OTROS: Diploma Superior en Gestión Educativa, otorgado por FLACSO, 2014 -2015. Diploma en Pedagogía de las Diferencias, otorgado por FLACSO, 2016-2017. Curso de Despalogizando diferencias: en las clínicas y en las aulas, otorgado por FLACSO, 2017

PUBLICACIONES: "Deconstruyendo el lenguaje de la Inclusión" en coautoría con C. Galano (ISBN 978-987-87-0821-8) Editorial Autores de Congresos PI by Psychology Investigation

Argentina, Buenos Aires, 2020. Artículos varios de Educación entre otros: Revista Digital de Educación Fundación Archipiélago- Buenos Aires. Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno- Rosario. Publicación “Hacer visible lo indecible que persiste” en el 7° Congreso Internacional de Psicología y Educación- Colombia (2018).

Ponencias en Congresos de Educación nacional e internacional.

MARIELA MÓNICA LENZI

DESEMPEÑO PROFESIONAL: Supervisora de Educación Secundaria, Servicio Provincial de Educación Secundaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Desde marzo 2020 y continúa. Directora de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 3080 “DANTE ALIGHIERI”, Villa Constitución, Santa Fe. Desde 1999 a febrero 2020. Profesora de Lengua y Literatura y Seminario de Problemáticas Contemporáneas, de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 3080 “DANTE ALIGHIERI”, Villa Constitución, Santa Fe. Desde 1993 y continúa. Profesora de Lengua y Literatura de la Escuela de Educación Técnica N° 2073 “SAN PABLO”, Villa Constitución, Santa Fe. Desde 1989 y continúa.

TÍTULOS: Profesora de Literatura, Castellano y Latín, otorgado por I.N.E.S. San Nicolás, 1989. Especialista en Gestión Educativa, otorgado por FLACSO, 2015 – 2016.

OTROS: Diploma Superior en Gestión Educativa, otorgado por FLACSO, 2014 -2015. Diploma en Pedagogía de las Diferencias, otorgado por FLACSO,

2016-2017. Curso de Despalogizando diferencias: en las clínicas y en las aulas, otorgado por FLACSO, 2017

PUBLICACIONES: “Deconstruyendo el lenguaje de la Inclusión” en coautoría con C. Galano (ISBN 978-987-87-0821-8) Editorial Autores de Argentina, Buenos Aires, 2020. Artículos varios de Educación entre otros: Revista Digital de Educación Fundación Archipiélago- Buenos Aires. Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno- Rosario. Publicación “Hacer visible lo indecible que persiste” en el 7° Congreso Internacional de Psicología y Educación- Colombia (2018)

Ponencias en Congresos de Educación nacional e internacional.



INTERVENCIÓN BASADA EN LA RELACIÓN ENTRE CALIDAD DE VIDA, DISCAPACIDAD Y SALUD MENTAL

INTERVENTION BASED ON THE RELATIONSHIP BETWEEN QUALITY OF LIFE, DISABILITY AND MENTAL HEALTH.

Marcela Chapués Andrade
Silvana Marroquín Rojas

Universidad de Nariño
Colombia

Investigación Cuantitativa
Educación

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es formular un programa de intervención dirigido a estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Nariño, basado en la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida de la población en mención. El proceso se realiza en dos momentos el primero, por medio de la identificación de la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida a través de tres instrumentos como lo son el WHODAS 2.0 (World Health Organization – Disability Assessment Schedule 2.0) para medir el grado de discapacidad por áreas y final y el WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life) para medir el nivel de calidad de vida de los participantes, sumado a ello se aplicará una encuesta buscando obtener información sociodemográfica; los datos obtenidos se organizarán y analizarán con el paquete estadístico SPSS versión

22. El segundo momento es la formulación de la propuesta de intervención basada en la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida estructurada a partir de los resultados encontrados, finalmente se realizará la validación de la propuesta en mención a través de la técnica de jueces expertos y la opinión de la población participante, haciendo uso de instrumentos como lo son los grupos focales para aplicar cuestionarios de evaluación.

PALABRAS CLAVES: Discapacidad, Calidad de Vida, Relación, Intervención, Educación Superior.

ABSTRACT

The objective of this project is to formulate an intervention program aimed at students with disabilities at the University of Nariño, based on the relationship between the degree of disability and the level of quality of life of the population in question. The process is carried out in two moments, the first one, by identifying the relationship between the degree of disability and the level of quality of life through three instruments such as the WHO DAS 2.0 (World Health Organization - Disability Assessment Schedule 2.0) to measure the degree of disability by areas and final and the WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life) to measure the level of quality of life of the participants, in addition to this, a survey will be applied seeking to obtain sociodemographic information; The data obtained will be organized and analyzed with the SPSS version 22 statistical package. The second moment is the formulation of the intervention proposal based on the relationship between the degree of disability and the level of quality of life structured from the results

Congresos PI by Psychology Investigation

found. Finally, the validation of the proposal in question will be carried out through the technique of expert judges and the opinion of the participating population, making use of instruments such as focus groups to apply evaluation questionnaires.

KEYWORDS: Disability, Quality of Life, Relationship, Intervention, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Al hablar de discapacidad es posible mencionar que jurídicamente se reconoce que, a pesar de que se evidencia un avance político y normativo que ha buscado dignificar la vida de la población con discapacidad, en la praxis, continúan transitando residuos de procesos de exclusión que derivan en barreras en la participación de este colectivo (Cruz, 2016), situación que discrepa con los elementos mencionados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad la cual busca la promoción, la protección, el aseguramiento del goce pleno y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos, las libertades fundamentales y el respeto de la dignidad inherente de todas las personas con discapacidad y que de esa manera, no se generen diversas barreras que en el ambiente que puedan impedir la participación plena y efectiva en igualdad de condiciones en la sociedad (Naciones Unidas, 2006).

Entre las barreras mencionadas con anterioridad se encuentra el acceso a la educación superior de las personas en condición de discapacidad, entre el año 2002 y 2018, el Registro de Personas con Discapacidad evidenció que, las

personas con discapacidad reportan que los mayores a 24 años registrados, 42% tenían como último nivel educativo aprobado la Primaria, el 20% la Básica Secundaria y 31% no habían alcanzado ningún nivel educativo; además, del total de la población 378.611 personas (30%) reportan no saber leer ni escribir (Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social, 2019); además, según el Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social (2019), las personas con discapacidad reportan que, la principal razón por la que no se estudia es tener una discapacidad; en las principales ciudades del país se registra que la mayor parte de la población con discapacidad ha accedido únicamente a preescolar, primaria o simplemente no cuenta con ningún nivel educativo (Observatorio Nacional de Discapacidad, 2018).

Los fundamentos teóricos desde los cuales se desarrolla el presente ejercicio investigativo parten desde el modelo Biopsicosocial, en el cual la discapacidad se considera como un fenómeno cuyo origen es social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad; la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones creadas por el contexto o entorno (Vanegas y Gil, 2007). las personas en condición de discapacidad se encuentran con un mayor número de obstáculos para la realización de su proyecto de vida, estos obstáculos se ubican en mayor medida en el contexto y es la esfera social la que no permite un desarrollo exponencial de las habilidades.

La discapacidad es inherente al ser humano; desde el modelo Biopsicosocial se constituye como una condición que todos los seres humanos están

potencialmente dispuestos a desarrollar por una determinada circunstancia vital (Vanegas y Gil, 2007). Al comprender y ubicar la discapacidad como una realidad latente es donde la mirada desde la patología empieza a desvanecerse para abrir paso a la idea de respeto y promoción de los derechos humanos, y que ello debe amparar a todos los grupos sociales sin discriminar por determinadas condiciones sociales.

Es aquí donde el concepto de calidad de vida cobra valor; según Ardila (2003), la calidad de vida es entendida como «un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye aspectos subjetivos como la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida» (p, 163).

Lo anteriormente nombrado, se constituye en una de las razones para desarrollar esta propuesta de investigación, como se ha encontrado en la literatura científica la calidad de vida se interrelaciona con la posición educativa y la autonomía individual, por ende es fundamental realizar acciones que fomenten la cultura inclusiva; con respecto a la población en situación de discapacidad garantiza comprender como lo estipula el modelo biopsicosocial que la discapacidad es una condición humana, de carácter individual, orgánico y social, por ende, se busca la adecuación de nuevas realidades que propicien el derecho de los sujetos en el discurso de progreso.

Es por ello que el objetivo del presente proyecto investigativo se orienta a establecer la relación entre el nivel de discapacidad y el nivel de calidad de vida de estudiantes en condición de discapacidad y posterior a ello formular un programa de intervención basado en la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida en estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Nariño. La elaboración de la presente propuesta de investigación responder a un vacío teórico que se centra en comprender la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida, generando la posibilidad de elaborar una propuesta de intervención basada en la relación entre las dos variables en mención que a su vez busque situarse como una herramienta de adaptación a otros contextos educativos y sociales que permitan reconocer que las personas en situación de discapacidad poseen diversas potencialidades que pueden fortalecerse a través de primero, el reconocimiento de las mismas y segundo, la puesta en práctica de programas para lograr lo anteriormente mencionado, que al final permita reconocer la discapacidad como un concepto holístico que depende de la interacción de diversos actores sociales para su desarrollo positivo.

Identificar la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida permite elaborar un conjunto de saberes enfocados a determinar específicamente la discapacidad dentro de la Universidad de Nariño; a través de una caracterización de las variables sociodemográficas, ejercicio que permite cruzar los elementos culturales propios de la diversidad de la Universidad como epicentro de educación en el departamento y ajustar la praxis social con el conocimiento académico analizando variables del

ambiente con constructos teóricos ya estipulados desde una mirada de salud mental.

El trabajo investigativo se repliega en varios momentos definidos como objetivos específicos siendo el primero, la caracterización de la población en condición de discapacidad a través de un cuestionario sociodemográfico, el segundo, la identificación del grado de discapacidad que presentan los estudiantes en condición de discapacidad, el tercero, la determinación del nivel de calidad de vida que tienen los estudiantes en condición de discapacidad, el cuarto, el establecimiento de los lineamientos para la construcción de una propuesta de intervención basada en la relación entre el nivel de discapacidad y el grado de calidad de vida en estudiantes en condición de discapacidad, y finalmente el quinto momento, fundamentar las evidencias de validez de la propuesta de intervención basada en la relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida a través de las estrategias de jueces expertos y población participante.

El presente proyecto de investigación se ha basado en la educación inclusiva, reconociendo que las personas en condición de discapacidad tienen menor participación dentro de la educación superior lo que se traduce como una barrera para el desarrollo del proyecto de vida. La educación inclusiva es una interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, se habla de la inclusión como un valor político de la sociedad civil en la lucha por el reconocimiento de los colectivos que han sufrido discriminación; es allí donde se habla de la protección frente a la

discriminación, el respeto por la diversidad humana, el derecho de la igualdad de beneficios y la protección desde la defensa de los derechos humanos y el goce efectivo de los mismos (Parra, 2011).

En concordancia con lo planteado en el Plan de Desarrollo 2008- 2020 de la Universidad de Nariño y el Paradigma Universidad y Región que sostiene “El nuevo modelo de Universidad debe pensarse desde una cosmovisión real, propia de las formas de actuar y sentir de los actores sociales, obedeciendo a las necesidades que un espacio o región determinada; de esta forma se podrá sustentar un Desarrollo Endogénico hacia la construcción de un pensamiento propio. La tarea es volver a casa para mirar el mundo” (p. 33) es aquí en donde se vuelve relevante afianzar el enfoque diferencial y comprender las diversas potencialidades de los individuos que integran la comunidad universitaria. Desde el Plan de Desarrollo las personas en condición de discapacidad tienen un espacio primordial en la estructura curricular, la logística para la elaboración docente, el desarrollo humano y la infraestructura de usos generales (pp. 58-60-75-81).

La metodología usada para la realización del presente proyecto de investigación responde a un paradigma cuantitativo, con un tipo de estudio descriptivo correlacional, con un diseño de carácter transversal; la población está conformada por estudiantes en condición de discapacidad pertenecientes a la Universidad de Nariño. Los instrumentos utilizados son de libre aplicación desarrollados por la OMS fueron adaptados al contexto Nariñense y virtualizados para realizar la aplicación cumpliendo con las normas de bioseguridad establecidas por pandemia (covid-19). Las variables de estudio

son el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida, la revisión teórica y análisis de contexto permite formular la siguiente hipótesis de trabajo, existe correlación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida en estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Nariño, lo que conlleva a formular un programa de intervención que permita fortalecer la calidad de vida desde la postura del modelo biopsicosocial, la defensa y promoción de los derechos humanos para un desarrollo y ejercicio de proyecto de vida.

MARCO CONCEPTUAL

MODELO SOCIAL

El modelo social, según Palacios (2008), tiene base en dos cimientos, uno de ellos propone que la génesis de la discapacidad no está relacionada con temas divinos ni científicos, por el contrario, la causa está dada por las limitaciones de las sociedades al no dar cobertura a las necesidades de las personas con discapacidad; por otro lado, el segundo, reconoce que esta población contribuye a la sociedad en la misma medida que una persona sin discapacidad, por ello, el aporte que el colectivo en mención pueda compartir en los escenarios sociales estará mediado por la inclusión y la aceptación de la diferencia que los mismos tengan; reconociendo entonces lo anterior, se podría decir que, es necesario que los territorios se rehabiliten, se piensen y diseñen para lograr dar respuestas a las necesidades de todas las personas (Palacios, 2008).

DISCAPACIDAD

La discapacidad resulta de la interacción entre las condiciones de un organismo humano y las características de una sociedad, a través de los años se han reconocido diferentes transiciones por las que ha atravesado este fenómeno, en donde al principio era concebido como un castigo divino, para llegar a comprenderse en la actualidad que, independientemente de la diferencia del otro, son los escenarios sociales aquellos que lo construyen, es decir, la discapacidad no es más que el reflejo de las diversas barreras físicas, estructurales, culturales y simbólicas con las que cotidianamente una persona en situación de discapacidad debe enfrentarse, por esa razón, el estado de la mano con la sociedad debe promover y garantizar la inclusión social de esta población desde un enfoque de derechos humanos (Gordon, 2013). Reconociendo entonces que ya se ha dejado atrás un enfoque biomédico, en donde la discapacidad era entendida como un estado que iniciaba cuando terminaba la salud, para pasar al enfoque biopsicosocial, en la actualidad, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y la Salud (CIF), propone que, todos pueden experimentar en un momento determinado de la vida un deterioro de la salud y, por tanto, un cierto grado de discapacidad, en ese sentido, establece que la discapacidad se refiere a las deficiencias, la limitación de actividades o la restricción de la participación, es decir, maneja una perspectiva corporal, individual y social, pues reconoce que los factores contextuales (ambientales y personales) que interaccionan con estos componentes (Fernández et al., 2009).

INCLUSIÓN SOCIAL

La inclusión social es un fenómeno que trasciende las barreras individuales, se relaciona con determinantes estructurales como la social, lo económico, lo político y lo cultural, es un concepto que nace desde la necesidad de organizar contextos que acepten la diversidad que por muchos años ha venido siendo vulnerada o rechazada (Raya y Hernández, 2014). Se comprende como una definición que promueve la identificación de aspectos que fortalecen el desarrollo social esperando que este conocimiento pueda ser usado para instaurar prácticas que optimicen el funcionamiento de las personas y sus familias, para que dichas comunidades o grupos logren procesos de adaptación frente a la adversidad, en la medida en que pueden ubicar en el escenario todas las posibilidades y recursos que faciliten o promuevan la inclusión (Rodríguez et al., 2007).

CALIDAD DE VIDA

Como lo menciona Henao y Gil (2009) la calidad de vida desde la postura del Ministerio de Protección Social en Colombia se define como “la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y el sistema de valores en el que vive con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. Supone la satisfacción mínima aceptable del complejo de necesidades y satisfactores en las dimensiones individual, familiar y comunitaria en los ámbitos locales, regionales y nacionales” (p,114). Cabe mencionar que Calidad de Vida no es un concepto único para fines de este proceso investigativo, es una combinación entre factores subjetivos y objetivos, entre las circunstancias externas y las particularidades internas del sujeto, está en constante juego y es dinámica la importancia de su valoración radica en

comprender cómo las situaciones vivenciales de un individuo afectan su percepción sobre su calidad de vida (Ardila, 2013).

RELACIÓN ENTRE CALIDAD DE VIDA Y DISCAPACIDAD

Según Nandjui et al., (2008), la calidad de vida en contextos académicos hace referencia al equilibrio entre accesibilidad física a las aulas, la comprensión de las clases, la autonomía para la toma de apuntes y en ocasiones, al apoyo financiero; además resaltan que el estudiante con discapacidad, por lo general presenta dificultades significativas ya que enfrentan una serie de barreras arquitectónicas y psicosociales dadas en los campus universitario, en general, dentro de esta investigación se percibió que los estudiantes que participaron consideraron que su calidad de vida era insatisfactoria.

MÉTODO

Se realizará una investigación con un enfoque cuantitativo, ya que el mismo permite conservar objetividad y rigurosidad dentro del proceso, través de este enfoque se logrará recolectar datos numéricos haciendo uso de los instrumentos contemplados, medición y estadísticos específicos, buscando de esa manera identificar la manera en cómo las variables se comportan y relacionan (Gómez, 2006); será menester entonces el uso de la inferencia estadística con el fin que las conclusiones a las que se lleguen, logren ser generalizadas para la población a partir de la muestra elegida (Hernández et al., 2006).

TIPO DE ESTUDIO

Teniendo en cuenta a Díaz (2006), el estudio se desarrollará en el marco de la investigación descriptiva correlacional, puesto que se describirán las variables de estudio y se determinará la relación entre ellas, en ese sentido, se establecerá una relación entre el grado de discapacidad y el nivel de calidad de vida y características sociodemográficas en estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Nariño. Es importante mencionar que, a partir de los resultados encontrados, se formulará una propuesta de intervención basada en la relación entre grado de discapacidad y nivel de calidad de vida que finalmente se validará con la técnica de jueces expertos y opinión de la población participante.

DISEÑO

La investigación tiene un carácter transversal al analizar la relación entre las variables recopilando la información en un solo momento (Hernández, et al. 2006).

POBLACIÓN

La población está conformada por 37 estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Nariño extensión Pasto, con un rango de edad que oscila entre los 18 y 30 años, quienes se encuentran matriculados en programas de pregrado ofrecidos por la universidad en mención y hagan parte del registro del Área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario. En la investigación se pretende trabajar con toda la población considerando que el tamaño de la población se puede acceder en el proceso investigativo.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Estudiantes en situación de discapacidad sensorial (visual y auditiva) y física que tengan la disponibilidad y acepten participar en el proceso de investigación, se encuentren matriculados en los programas ofertados por la Universidad de Nariño y hagan parte del registro del Área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario en el semestre B – 2020.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se hace uso de dos instrumentos psicométricos siendo el WHO DAS 2.0 (World Health Organization - Disability Assessment Schedule 2.0) para medir el grado de discapacidad y el WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life) para medir el nivel de calidad de vida, sumado a ellos se aplica un cuestionario sociodemográfico para recolectar datos, incluidos datos de carácter clínico.

Para ejecutar la validación del programa de intervención formulado a partir de los resultados de la aplicación de los instrumentos en mención, se realiza la técnica de validación por jueces expertos; para validar la propuesta con la población participante se aplicarán grupos focales apoyados por una encuesta de evaluación. Cabe mencionar que para determinar los criterios de exclusión se hará uso de la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg, cuya finalidad es discriminar a la población basado en puntuaciones estadísticamente significativas en ansiedad y/o depresión que puedan afectar los resultados finales.

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Las investigadoras elaborarán un cuestionario con el objetivo de recolectar información clave relacionada con variables sociodemográficas (edad, sexo, programa, semestre y tipo de discapacidad), lo cual permitirá ordenar los datos y determinar una relación entre las variables en mención junto a las variables de estudio.

WHO DAS 2.0 (World Health Organization - Disability Assessment Schedule 2.0)

Compuesta por 36 ítems o preguntas que valoran de forma multidimensional el funcionamiento y la discapacidad con énfasis en las áreas de actividad y participación, y permite obtener una puntuación global del grado de discapacidad. Las áreas incluidas en el instrumento son: Comprensión y comunicación, capacidad para moverse en el entorno (movilidad), cuidado personal (autocuidado), relacionarse con otras personas, actividades de la vida diaria, participación en sociedad (World Health Organization, 2018).

Las propiedades psicométricas que reposan dentro del manual de aplicación del WHODAS 2.0 arrojan la siguiente información: la confiabilidad test-retest tuvo un coeficiente de correlación intraclass de 0,69-0,89 a nivel de la pregunta; de 0,93-0,96 a nivel del dominio; y de 0,98 a nivel general. El análisis factorial confirmatorio demostró una asociación rigurosa entre la estructura factorial de las preguntas y los dominios, y entre los dominios y un factor general de discapacidad. Estos resultados apoyan nuevamente la unidimensionalidad de los dominios.

En los estudios Wave 2, las preguntas de WHODAS 2.0 fueron evaluadas en una versión dicotomizada – ninguna (calificada como “0”) versus cualquier limitación (calificada como “1”, “2”, “3”, “4”), así como también en su versión original de la escala Likert de 5 puntos. Para las preguntas dicotómicas, se utilizó el modelo de Rasch en ambas muestras y versiones (es decir, preguntas que incluían el trabajo versus preguntas que excluían el trabajo). Para las preguntas politómicas, el supuesto de pasos de preguntas ordinales fue evaluado mediante la inspección de probabilidades condicionales de transición entre las categorías adyacentes estimadas para un modelo de crédito parcial (el cual puede observarse como una extensión politómica de la escala de Rasch).

En cuanto a la validez aparente, es decir, los indicadores que muestran que el instrumento mide lo que intenta medir, 64% de los expertos coincidieron con que el contenido de WHODAS 2.0 mide la discapacidad, de acuerdo a la definición de la CIF. De acuerdo a esta definición, WHODAS 2.0 posee validez de constructo. En aquellas personas que tienen ciertas condiciones de salud (por ejemplo, cataratas, problemas de cadera o rodilla, depresión, esquizofrenia, o problemas de alcohol), WHODAS 2.0 puede detectar mejoras en el funcionamiento luego del tratamiento. Esta característica se denomina también “sensibilidad al cambio” o “capacidad de respuesta de un instrumento” (ver Sección 3.3). De acuerdo a la investigación sobre los servicios de salud llevada a cabo durante las pruebas de campo de WHODAS 2.0 (29), WHODAS 2.0 fue lo suficientemente sensible para detectar cambio en los perfiles de funcionamiento del grupo de tratamiento. Este cambio fue estadísticamente significativo y resultó ser comparable, o mejor que, otras mediciones

Congresos PI by Psychology Investigation

establecidas, comúnmente usadas en el campo para propósitos similares (Organización Mundial de la Salud, 2010).

WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life)

Este instrumento es una versión reducida del WHOQOL 100 de la OMS y fue elaborado con un enfoque transcultural, contiene un total de 26 preguntas, los cuales miden los siguientes dominios amplios: salud física, salud psicológica, relaciones sociales y medio ambiente (World Health Organization, s.f.); cada ítem tiene cinco opciones de respuesta ordinales tipo Likert y permite medir la autopercepción de las personas en relación a los efectos de la condición de salud y las intervenciones sobre su calidad de vida. Según Cardona y Arias (2011, como se citó en Gil et al., 2018), en estudios recientes en Colombia se han establecido sus propiedades psicométricas en cuanto a consistencia interna y validez discriminante.

En la investigación realizada por Cardona y Arias (2011) se encontró que para el instrumento WHOQOL-BREF existe una medición del coeficiente Alfa de Cronbach, consistencia interna y validez discriminante dividido por los dominios; para Salud Física un Alfa de Cronbach de 0.70 una consistencia interna de 0.17-0.82 y una validez discriminante de 0.13-0.72; para la Salud Psicológica un Alfa de Cronbach de 0.66 una consistencia interna de 0.35-0.83 y una validez discriminante de 0.30-0.74; para Ambiente un Alfa de Cronbach de 0.80 una consistencia interna de 0.57-0.73 y una validez discriminante de 0.31-0.66; finalmente, para Relaciones Sociales un Alfa de Cronbach de 0.81 una consistencia interna de 0.84-0.87 y una validez discriminante de 0.39-0.72.

GRUPOS FOCALES

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Escobar y Bonilla, 2006). Se hará uso de la técnica de grupos focales después de haber aplicado los instrumentos, ya que a través de esta técnica se dará apertura a contrastar los resultados obtenidos de los instrumentos y de esa manera dar protagonismo a las potencialidades de los estudiantes con discapacidad a través de las preguntas guía.

VALIDACIÓN POR JUECES EXPERTOS

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar, et al. 2006)

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

PROCEDIMIENTO

Es importante mencionar que la presente investigación se desarrollará bajo dos fases, la primera en la que se establecerá la relación entre las variables de estudio y la segunda orientada a la formulación de la propuesta de

intervención, por esa razón, enseguida se reflejan los momentos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la presente investigación.

FASE 1

1) CONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

En un principio se realizará un escaneo bibliográfico relacionado con la información que pueda aportar a esbozar y construir esta primera fase, así como definir y delimitar de manera los objetivos, su justificación, la población diana, las variables de estudio y los referentes teóricos idóneos que respalden y direccionen este proceso.

2) CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA

Una vez realizada la revisión bibliográfica y teniendo en cuenta el planteamiento del problema, se vislumbrará el paradigma, el tipo de estudio, el diseño, la población, los instrumentos de recolección de información, el procedimiento el plan de análisis de datos y el cronograma, es decir, se determinará el sendero metodológico del proceso.

3) APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Inicialmente se realizará un encuentro virtual con los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentren matriculados en los programas que oferta la Universidad de Nariño en el Semestre B – 2020 con el objetivo de compartir los elementos generales y claros del proyecto en el que participarán, especificando el objetivo principal, la relevancia del desarrollo del mismo, el propósito y el manejo confidencial de datos personales y de la información que

a través del proceso de recolecte por medio de los instrumentos, así como los alcances e implicaciones que tendrá la investigación.

Los estudiantes en situación de discapacidad decidirán de manera autónoma si desean participar en el proceso, por esa razón quienes decidieran hacerlo, cuando inicie la implementación del proyecto, diligenciarán el formato de consentimiento informado el cual será firmado de forma virtual, a través de un formato de Google, cabe mencionar que el mismo contendrá la misma información expuesta en el Anexo A; del mismo modo, a través de encuentros virtuales y sincrónicos, se aplicarán los instrumentos WHO DAS 2.0 y WHOQOL-BREF a los estudiantes para recolectar y medir las variables de estudio; para lo anterior se adaptarán las pruebas a plataformas electrónicas para que sean diligenciadas, proceso que se realizará buscando mantener la rigurosidad que demanda la aplicación de estas pruebas, cabe mencionar que en los encuentros estará presente el monitor de apoyo para el estudiante que así lo requiera y un intérprete de lengua de señas. Finalizada la aplicación de los instrumentos mencionados, se procederá a realizar la técnica de grupo focal virtual, buscando que a través de la palabra se contrasten los resultados previamente obtenidos, y se dé protagonismo a las potencialidades de las personas con discapacidad a través de las preguntas guía.

4) SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se generará una base de datos a partir de los datos recolectados para más adelante analizar la información haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 22 en español, establecer la existencia de correlaciones entre las

variables de estudio y elaborar un informe relacionado con el análisis a partir de los resultados generados.

FASE 2

5) LINEAMIENTOS PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir del análisis previo hecho a los resultados, se procederá a definir los lineamientos de la propuesta de intervención dirigidos a las necesidades reconocidas en el proceso que en la fase 1 se encontraron.

6) VALIDACIÓN POR JUECES Y PARTICIPANTES

Finalmente, la propuesta procederá a ser validada por la estrategia de jueces expertos en el tema y también, por los estudiantes que participen del proceso de investigación.

Se presentará un programa de intervención basado en la relación entre la calidad de vida y la discapacidad en estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Nariño, orientado a promover factores protectores y disminuir factores de riesgo ajustado a las necesidades propias de la población.

PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Para esta investigación se realizará un análisis univariado utilizando dos programas, EXCEL para elaborar la base de datos de los participantes y el paquete estadístico SPSS versión 22 para procesar los datos recolectados. El análisis univariado es el análisis básico, empleado para medir las

características o propiedades de las variables, de tal manera que se obtendrán estadísticos que permitan caracterizar y describir el comportamiento de cada una de las variables de forma individual a través de medidas de tendencia central, de dispersión y de distribución de los datos. Para las variables tipo nominal y ordinal se realizará análisis de frecuencia.

Posteriormente se realizará un análisis estadístico bivariado, conformado por un análisis de los componentes principales, que tendrá como finalidad reducir el número de combinaciones lineales entre el nivel de discapacidad que explicarán la mayor variabilidad de la calidad de vida, un análisis de regresión múltiple, que permitirá establecer la relación que se produce entre las variables, para determinar si las variables siguen una distribución normal que se utilizará el estadístico Shapiro Wilk y para determinar la existencia de la relación entre las variables se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson o Spearman, considerando si el resultado de la distribución es o no normal. Se considerará el análisis de correlación con la referencia del p valor (Hernández, et al., 2006).

RESULTADOS PARCIALES

El proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación, el cual es un organismo evaluador y avalador de los aspectos éticos y legales de las investigaciones en salud humana, biomédica con animales y aquellas que representen riesgos no controlado con la contaminación del medio ambiente.

A través del Sistema de Bienestar Universitario se cuenta con el apoyo de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana, monitores y el acceso al software Jaws.

Una vez realizada las adaptaciones de los instrumentos a la Plataforma Virtual Google Forms, se procedió a someter los mismo al proceso de evaluación por jueces expertos, este proceso permitió analizar de forma cualitativa y cuantitativa la calidad del proceso de virtualización, dentro del cual el objetivo es lograr una investigación inclusiva brindando las herramientas necesarias para que la población pueda participar de manera autónoma en la fase de aplicación de instrumentos. Participaron tres jueces, dos de ellos con experiencia en trabajo con población con discapacidad y el otro juez, una profesional con discapacidad pionera en procesos de inclusión en la región.

En el proceso de evaluación por jueces, los ítems adaptados obtuvieron una puntuación promedio entre 2.6 y 3, significando que, a consideración de los jueces, los ítems eran claros y gozaban equivalencia semántica.

Posteriormente, se procedió a realizar la prueba piloto con estudiantes con discapacidad (física, visual, auditiva).

La investigación no ha culminado, los resultados preliminares encontrados se orientan a la focalización de la población, proceso en el cual se han presentado múltiples obstáculos para al acceso de los estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Nariño. Actualmente se sigue implementando la fase de convocatoria para la aplicación de instrumentos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han realizado esfuerzos mancomunados con el equipo de trabajo para lograr tener contacto directo y acceso a la población, sin embargo, a pesar de que paulatinamente se ha tenido respuesta, la fase de aplicación se ha visto dilatada.

Sistema de Bienestar Universitario al no tener un eje investigativo y que sus servicios no pueden ser utilizados como medio de difusión, no logró hacer difusión de la convocatoria por medios institucionales.

Debido a que los ingresos en el periodo A 2021 no han culminado, la Oficina de Control y Registro Académico no cuenta con el registro total y actualizado de toda la población con discapacidad de la Universidad.

La virtualidad ha hecho que los obstáculos y barreras para contactar y acceder a la población se dilaten.

Se ha recibido apoyo institucional de parte de la Coordinación de la Maestría en el envío de oficios al Sistema de Bienestar Universitario y a la Oficina de Control y Registro Académico solicitando información para realizar un acercamiento más personalizado con los estudiantes con discapacidad, respaldando de esta manera el proceso de investigación.

Del mismo modo, se reconoce que la calidad de vida es un aspecto destacable en la sociedad y que, en la actualidad, es importante seguir investigando la situación de las personas con discapacidad, en hora buena, se desarrollan estudios orientados a dicho objetivo.

Para futuras investigaciones se reitera la importancia de trabajar de manera articulada con diferentes áreas institucionales y actores comunitarios clave con el objetivo de dinamizar el proceso de convocatoria con la población.

Sumado a lo mencionado, cabe resaltar que como sugerencias es posible afirmar que al embarcarse en trabajar con personas en condición de discapacidad las dificultades aumentan en sus probabilidades de acceso a la población, debido a que en muchas oportunidades las investigaciones que han buscado la participación activa de estos grupos sociales no han logrado transmutar las barreras de la discriminación y del concepto de minusvalía lo que va en contravía de la dignificación de los sujetos. Las razones que motivan a realizar el ejercicio investigativo deben de motivar para superar los inconvenientes presentados en el camino.

REFERENCIAS

- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. Revista Latinoamericana de Psicología, 35 (2), 161-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535203>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? Revista de Investigación Educativa, (23), 1-23.
- Díaz, V. (2006). Metodología de la investigación científica y bioestadística para médico, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud. Chile: Ediciones Ril.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2006). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9(1), 51-67.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>

Fernández, J., Fernández, M., Geoffrey, R., Stucki, G. y Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Rev Esp Salud Pública* 83(6): 775-783. <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v83n6/colaboracion1.pdf>

Gil, L., López, A., Berreiro, S., Molina Y. y Solano, Z. (2018). Discapacidad y calidad de vida en población adulta del Municipio de Soledad, Atlántico – Colombia. *Revistas Académicas – Uniminuto*, 2(5): 140 – 152. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.143-158>

Gordon, J., S. (2013). Is inclusive education a human right?. *The Journal of law, medicine & ethics : a journal of the American Society of Law, Medicine & Ethics*, 41(4). <https://doi.org/10.1111/jlme.12087>

Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. https://books.google.com.co/books/about/Introducci%C3%B3n_a_la_metodolog%C3%ADa_de_la_in.html?id=9UDXP4U7aMC&redir_esc=y

Henao, C, y Gil, L (2009) Calidad de vida y situación de discapacidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, (14), pp. 112 – 125. <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126692005.pdf>

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: The McGraw-Hill/Interamericana.

Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social, (2019). Sala situacional de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-discapacidad.pdf>

Naciones Unidas, (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Nandjui, M. B., Alloh, D. A., Manou, B. K., Bombo, J., Twoolys, A., & Pillah, A. (2008). Quality of life assessment of handicapped students integrated into the ordinary higher education system. *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 51(2): 109-113.

<https://doi.org/10.1016/j.annrmp.2007.12.004>

Observatorio Nacional de Discapacidad, (2018). Boletín 9: CARACTERIZACION DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN LAS CINCO CIUDADES PRINCIPALES DE COLOMBIA.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-9-discapacidad.pdf>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, (1), pp. 139-150.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Raya, E. y Hernández, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Trabajo Social*, 16 (2), 143-156.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47064/48372>

Rodríguez, M., Alvarado, A., y Moreno, M. (2007). Construcción participativa de un modelo socio-ecológico e inclusión social para personas en situación de discapacidad. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 181-189.

<https://www.redalyc.org/pdf/798/79810217.pdf>

Universidad de Nariño, (2020). Informe de Evaluación del Eje de Bienestar concertado. Plan de Desarrollo 2008 – 2020.

<http://sapiens.udenar.edu.co:5075/#/pdiCli/elPlanDeLaU>

Vanegas, J y Gil, L. (2007). LA DISCAPACIDAD, Una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. Revista Hacia la Promoción de la Salud, (12) pp. 51-61.

<https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126689005.pdf>

World Health Organization. (2018). WHO Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0). <https://www.who.int/classifications/icf/whodasii/en/>

World Health Organization. (s.f.). WHO Quality of Life-BREF (WHOQOL-BREF).

https://www.who.int/substance_abuse/research_tools/whoqolbref/en/

RESEÑAS

MARCELA CHAPUÉS ANDRADE

Es Psicóloga de la Universidad de Nariño, candidata a Magister en Promoción y Prevención en Salud Mental (Universidad de Nariño) y es investigadora en el campo de la psicología; entre sus temáticas de interés se encuentran: Salud Mental, Psicología Comunitaria, Discapacidad.

Ha participado en diferentes congresos de categoría nacional e internacional, entre sus principales participaciones en calidad de ponente se encuentran: VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (Querétaro, 2019), I Congreso Internacional de Psicología (Montevideo, 2018), VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (Santa Marta, 2018), Desafíos de la Psicología (Pasto, 2017).

Marcela Katherine, actualmente es Coterapeuta y Redactora en un Centro Terapéutico en la ciudad de San Juan de Pasto, en su trayectoria profesional se ha desempeñado como Psicóloga en una Fundación Social que alberga adultos mayores en estado de abandono total o parcial, en donde implementó estrategias para prevenir el deterioro cognitivo y motriz a través de Ocio Terapéutico, desarrolló un programa para humanizar las relaciones entre funcionarios y usuarios y apoyó la consolidación de la Filosofía Corporativa de la Fundación. Igualmente ha sido Profesional de Apoyo en el Aula de Apoyo Tecnológico para personas con discapacidad de la Universidad de Nariño e implementó estrategias de aprendizaje en niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, apoyó a docentes en estrategias educativas y capacitó a grupos en áreas tiflológicas (braille y ábaco).

SILVANA MARROQUÍN ROJAS

Es psicóloga graduada de la Universidad de Nariño, candidata a Magíster en Promoción y Prevención en Salud Mental de la Universidad de Nariño.

Dentro de su trayectoria laboral ha desempeñado trabajos con población vulnerable, ha liderado procesos desde el enfoque de género y enfoque diferencial, los cuales, han estado orientados al trabajo con primera infancia, infancia, adolescencia y juventud. Ha participado en procesos de las modalidades del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF desde el trabajo realizado en la Alcaldía del municipio de Los Andes en el departamento de Nariño.

LA CONFIGURACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS, CASO COLEGIO BRAVO PÁEZ (IED)

THE CONFIGURATION FROM THE BODY ON THE SCHOOL: ONE LOOK TO THE FORMATIVE PRACTICES, CASE COLEGIO BRAVO PAEZ (IED)

Laura Sofia Nieto Puentes
Lina Daniela Pinto Robayo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia



RESUMEN

El cuerpo como un producto social, en las dimensiones de su conformación material y objetiva, es centro de constantes disputas dadas desde diversas esferas. Entenderlo como producto social, amplía su percepción, pues en él convergen sistemas de acción, percepción, sensibilidad, emociones y pensamiento, así, la multiplicidad de experiencias encarnadas en el cuerpo habla de las configuraciones físicas, simbólicas de los sujetos y de sus reflexiones.

Esto nos lleva a plantear cómo se ha visto la corporeidad en las Instituciones Educativas: como un medio por el cual ejercer un adiestramiento a través del control de las experiencias, donde las relaciones se dan en espacios

organizados y normativos, y en donde el principal objetivo en cuanto a lo corporal, es reproducir un tipo de cuerpo específico, por lo tanto, ver las prácticas formativas de la escuela en relación con el cuerpo, es captar las normas, contenidos, políticas, perfiles y demás características a las que deben responder los miembros de la comunidad educativa de una Institución particular, es captar las pretensiones de sujetos que busca construir y reproducir dicha institución, es entender que estas inciden y han incidido en los procesos de configuración del cuerpo de los actores de dicha institución.

Este artículo presenta los avances de la investigación pedagógica que buscó determinar la forma en la que los cuerpos de los jóvenes son configurados a través de las prácticas formativas de la Institución Educativa Bravo Páez de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, para esto se utilizaron cinco estrategias de investigación que permitieron centrar el análisis en la escuela, dando como resultado parcial la identificación de cuatro prácticas formativas centrales en la configuración del cuerpo de los jóvenes en la escuela: las prácticas formativas institucionales, las prácticas formativas pedagógicas, las prácticas co-formativas y las prácticas formativas extraescolares.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo, prácticas formativas, subjetividad, escuela, experiencia.

ABSTRACT

The body as a social product, in the dimensions of its material and objective conformation, is the center of constant disputes from different spheres. Understanding it as a social product, broadens its perception, because in it

converge systems of action, perception, and thought, thus, the multiplicity of experiences embodied in the body speaks of the physical and symbolic configurations of the subjects and their reflections.

The above, leads us to inquire about how corporeality has been seen in educational institutions: as a means by which to exercise training through the control of experiences, where relationships occur in organized and normative spaces, and where the main objective in terms of the body, is to reproduce a specific body type, therefore, to see the formative practices of the school in relation to the body, is to capture the norms, It is to grasp the pretensions of subjects that the institution seeks to build and reproduce, it is to understand that they influence and have impacted the processes of configuration of the body actor's of that institution.

This article presents the progress of the pedagogical research that sought to determine the way in which the bodies of young people are configured through the formative practices of the Educational Institution Bravo Paez, situated in Rafael Uribe Uribe, locality of Bogotá. For this purpose, five research strategies were used that allowed focusing the analysis on the school, resulting in the partial identification of four central formative practices in the configuration of young people's bodies in the school: institutional formative practices, pedagogical formative practices, co-formative practices and extracurricular formative practices.

KEYWORDS: Body, formative practices, subjectivity, school, experience.

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone avances de los resultados de la investigación pedagógica en curso titulada “La configuración del cuerpo en la Escuela: Una mirada a las prácticas formativas, caso Colegio Bravo Páez (IED)” que se desarrolló en el marco del Ciclo de innovación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.

Dentro del marco general de indagación por los procesos de socialización política en relación con la educación, el objetivo que orientó el presente trabajo fue determinar la forma en la que las prácticas formativas del Colegio Bravo Páez (IED) han configurado el cuerpo a nivel discursivo (lo que a su vez permea a nivel físico) de los estudiantes del noveno grado, frente a las distintas dinámicas escolares y, específicamente, frente a las relaciones entre los actores -docentes, estudiantes-, los contenidos que circulan en la escuela, entre otros. De esta manera, se interpretan los procesos a partir de los cuales, los y las jóvenes han construido sus cuerpos y cómo su trayectoria escolar ha incidido en dicha construcción.

Cuestionar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado como resultado de procesos sociales, es importante y pertinente, para entrever los discursos que pretenden y han pretendido transformar el cuerpo, para responder a relaciones desiguales a través de la historia, y para entrever cómo es que los sujetos se han hecho responsables de su existencia, al cuestionar estos discursos y hacer de sus cuerpos una manifestación de sus subjetividades y reflexividades en torno a los sistemas y construcciones sociales. Sistemas que han pretendido encasillar al sujeto en cuerpos que no responden a sus

verdaderas pretensiones individuales. Preguntarnos por el cuerpo en cuanto a lo social, es pugnar su construcción histórica.

REVISIÓN DE LA LITERATURA: EL CUERPO EN LA ESCUELA

A partir de la elaboración del estado del arte, se puede inferir que la investigación acerca de la configuración del cuerpo en la escuela en Colombia se ha dado en mayor parte desde la perspectiva posestructuralista foucaultiana, centrada, en la escuela como escenario que opera desde la asignación y la organización de roles o deber ser de los cuerpos; por otra parte, este estudio también se ha entendido a partir de la configuración del cuerpo desde la construcción de subjetividades políticas de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje y resistencia, y finalmente desde su relación con las prácticas formativas de la escuela.

En primer lugar, las investigaciones que han estudiado el cuerpo en relación con la asignación y organización de los mismos en la experiencia escolar; que se refiere a la delimitación de lugares, tiempos y hasta los mismos roles de los estudiantes, son hechas por autores colombianos: Janeth Vela Pulido (2009), quien toma el planteamiento del cuerpo desde Merleau Ponty, y Recio (2009), quien ha retomado la visión Foucaultiana.

En esta línea, los autores presentan el cuerpo en el espacio escolar en estado de asignación; es decir, su actuar se limita a términos de cómo ser, cómo estar, cómo asumir y cómo mantenerse, asignaciones que adaptan los cuerpos en términos del habla, la expresión, la actividad y los sentidos en el espacio escolar. Para Vela Pulido (2009), el cuerpo en la escuela ha aprendido

a moverse de una forma voluntariamente concertada, que se puede resumir en una activa inmovilidad que se pide y que se entiende como preferible por el espacio escolar. Neutralizando sus actos de resistencia y haciéndolos productivos, el espacio escolar se concibió en una máquina para recompensar, jerarquizar y vigilar. (Recio, 2009)

En segundo lugar, acercándose a la subjetividad de los estudiantes y su relación con el cuerpo autores colombianos como Díaz Gómez (2012) -quien retoma las perspectivas de Castoriadis y Gonzales Rey en torno a la subjetividad- y Guzmán (2019), retomando a Foucault para explicar la escuela como dispositivo de subjetivación, van a plantear que el cuerpo tiene la potencialidad de alojar operaciones de dominación, como prácticas de desobediencia; entonces, el cuerpo se posiciona como un espacio en el que no solo se objetivan las violencias, sino que también lo hacen las resistencias, a través de la subjetividad, al captarla, como el espacio de creación individual en donde las resistencias tienen asidero.

Por último, dentro de los trabajos relacionados con el cuerpo y las prácticas formativas autores como Ramírez y Vargas (2015) buscan comprender la manera en la que operan las prácticas escolares, para producir discursos sobre las trayectorias en las que se materializan los cuerpos. Los autores presentan el análisis del cuerpo desde Zandra Pedraza y Judith Butler en búsqueda de la separación del cuerpo como contenedor de psique o sujetos, (que para los autores dentro de la escuela sigue latente), con miras a la visión de los cuerpos en su dimensión histórica y experiencial.

A propósito de las prácticas formativas en relación al cuerpo, los autores plantean que dentro de la escuela no existe una conciencia crítica del cuerpo, pese a que este es una producción de dichas prácticas; el papel de los docentes se presenta como hegemónico, pues han construido indiferencia de conciencia respecto a la comprensión del cuerpo y la subjetividad de sus estudiantes; por tanto, el cuerpo pasa a ser un contenedor y un recurso didáctico para el docente.

En este sentido, las prácticas educativas, para Ramírez y Vargas (2015), inducen también a la corporalización de normas, reglas, horarios, valores, sentimientos, relaciones de poder, lenguajes, que van a determinar las relaciones de los cuerpos con los espacios, tiempos y sujetos de acuerdo con lo que se espera socialmente de ellos; esto se da desde los discursos académicos, pero también desde el currículo oculto.

En resumen, el cuerpo y su configuración discursiva son resultado de un proceso complejo, inscrito inicialmente en los procesos individuales; configuración que no inicia propiamente con una socialización, “pues la conciencia del mismo (sujeto) es anterior a cualquier aprehensión socialmente aprendida” (Berger y Luckmann, 2003) e inscrito luego en los procesos de socialización política de los sujetos, pues atraviesan la esfera social, educativa e individual, siendo cada una de ellas un espacio que permea la configuración del mismo. Por lo que, el problema del cuerpo en la escuela no puede verse como un asunto aislado de las subjetividades de los sujetos y las dinámicas sociales por las que transitan.

MÉTODOS

Problema de estudio

El cuerpo desde las ciencias sociales y humanas como objeto de estudio se ha entendido como el territorio donde se encarnan las realidades sociales y también factores biológicos. Desde las perspectivas teóricas de la posmodernidad el cuerpo ha tenido visiones nutridas por los franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu; por un lado, la visión foucaultiana en la que los dispositivos de poder se articulan unidireccionalmente en el cuerpo, encarnando en este un micro poder, que está en articulación con otros poderes y manifiesta lo político, cultural y económico, ha dejado de lado al sujeto como constructor de su propio cuerpo y realidad.

Desde la perspectiva Bourdieana -en la que nos centraremos para el análisis del cuerpo como expresión de sistemas de acción, percepción y pensamiento, del orden social y de las luchas simbólicas propias de tal orden-, se llega a potenciar el cuerpo desde un interaccionismo relacional, que es objeto de disputa entre el sujeto individualmente considerado, las instituciones y sus pares. Así, la multiplicidad de experiencias encarnadas en el cuerpo habla de las configuraciones físicas, simbólicas de los sujetos y de sus reflexiones. Entendiendo a la configuración del sujeto desde el cuerpo, como eso que se forma así mismo, y que no simplemente se deja construir

La configuración del cuerpo no inicia propiamente con una socialización, pues la conciencia del mismo es anterior a cualquier aprehensión socialmente aprendida (Berger y Luckmann, 2003) Es así, como los procesos de

socialización de los sujetos son múltiples y dinámicos, pues se aprende a sí mismo como estando afuera y en sociedad.

Las Instituciones Educativas, al ser escenario de procesos de socialización secundaria en cuanto a lo corporal, se refuerzan o reorientan procesos como la división social y sexual del trabajo, pues es un lugar en el que las relaciones se dan en espacios organizados y normativos, y en donde el principal objetivo en cuanto a lo corporal, es reproducir un tipo de cuerpo específico, dejando de lado la diversidad y las vivencias, que al articular al ser con la vida dan cuenta de la naturaleza propia del sujeto, internalizando un habitus.

La escuela como cuna de procesos de socialización, alberga diversas relaciones sociales, culturales, económicas y políticas con los sujetos que hacen parte de ella, con los cuerpos que habitan esta institución. Pensarnos la relación entre educación, sociedad y cuerpos entonces, es pensar que esta favorece la construcción de cuerpos con ciertos valores y normas, que evidencian y pretenden un deber ser del cuerpo, que sea respetuoso de las dinámicas que se llevan en la Institución.

Por lo tanto, ver las prácticas formativas de la escuela en relación con el cuerpo, es captar las prácticas conscientes e inconscientes que circulan en ella, analizando las dinámicas que se dan entre los diferentes agentes como docentes, estudiantes, comunidad educativa en general y los factores externos a la misma como estructuras generadoras, tales como los contenidos mediáticos, la institución escolar como tal y la familia misma.

CONTEXTO Y MUESTRA

El Colegio Bravo Páez se encuentra ubicado en el Barrio Quiroga de la ciudad de Bogotá. Este barrio fue uno de los primeros proyectos de vivienda popular organizado por el Instituto de Crédito Territorial en el año de 1954. La institución educativa cuenta con jornada mañana, jornada tarde y nocturna, de carácter oficial y adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá de la Localidad Rafael Uribe Uribe.

La institución cuenta con aproximadamente 2200 estudiantes que oscilan entre los estratos socioeconómicos 1 al 3, residentes del sector y un porcentaje que hace uso del servicio del Programa de Movilidad Escolar del SED pues habitan en otros sectores de la ciudad. El colegio tiene como filosofía el ser humanista-progresista, fundamentada en la concepción de la persona como agente generador de cambio en su comunidad.

El proceso investigativo-formativo se realizó con estudiantes de la jornada mañana, de grado noveno en el año 2020 y se continuó el proceso con los grados décimos en el año 2021, esta población compuesta por 75 estudiantes aproximadamente, pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, de los que el 17,1% pertenecen al estrato 1; el 25,7% pertenecen al estrato 2 y el 57,1% pertenecen al estrato 3. Sus lugares de residencia están ubicados en la localidad en la que se encuentra ubicada la institución o en localidades cercanas: el 80% de los estudiantes residen en la localidad Rafael Uribe Uribe, el 15.7% reside en Ciudad Bolívar, el 2.86% en Usme y el 1.42% en Tunjuelito. En una encuesta realizada a los estudiantes, se observó que el 77.1% percibe conflictos tales como el consumo y venta de drogas, inseguridad y

enfrentamientos en los lugares que habitan, y tan sólo el 22.9% no percibe ningún tipo de conflicto en los lugares que habitan.

Las familias de los estudiantes se encuentran conformadas de la siguiente forma: el 50% tiene familias tradicionales (padre, madre y hermanos); el 40% tiene familia monoparental (conformada por un solo padre y hermanos); el 4,2 % tiene familia reconstituidas (con padrastros o madrastras), el 4,2 % están a cargo de familiares de 2° y 3° (abuelos o tíos); y finalmente el 2,8% se encuentra constituyendo sus familias (hijo o pareja).

Los estudiantes asisten a prácticas socioculturales diversas como espacios de educación popular, encuentros religiosos, espacios deportivos y artísticos, también existe un 11,4% de los estudiantes que ya han ingresado al mercado laboral asociado principalmente al trabajo informal: ayudantes de latonería, vendedores en tiendas o negocios de familiares, auxiliares domésticos.

ENFOQUE METODOLÓGICO:

Se hizo uso de la investigación educativa ya que está llamada a la acción permanente por lo que las actividades buscaron desarrollar procesos formativos, de enseñanza y de transformación. Todas las estrategias y actividades de recolección fueron usadas para recoger información acerca de la configuración del cuerpo en la escuela, con el propósito de realizar un proceso formativo con los estudiantes a través de la información recolectada.

Entendiendo la situación de pandemia por la que el mundo está atravesando, el proceso de investigación se desarrolló a través de la virtualidad, haciendo uso de plataformas tales como meet, foros, Gmail, canva, **Congresos PI by Psychology Investigation**

WhatsApp entre otros canales de comunicación para llegar a la mayor cantidad de estudiantes, aun así, hubo muchos estudiantes que, por problemas de conectividad y falta de equipos para conectarse, no pudieron hacer parte de algunos talleres y encuentros.

Se centró el análisis en la práctica real, situada y basada en los procesos de interacción en los que participan los estudiantes en conjunto con las investigadoras en espacios de virtualidad, lo que otorgó un panorama de situaciones, acciones, procesos y acontecimientos espontáneos, particularizando el caso, pues es en las prácticas sociales donde se generan e inculcan las estructuras objetivas, a propósito de la determinación de las prácticas formativas del cuerpo, obteniendo un mayor detalle, contexto y elementos que complejizan el análisis, lo que permitió centrar el análisis en cuatro momentos.

En este caso la Institución Educativa Bravo Páez, como campo de disputa, es un entramado de relaciones sociales que pretende formar el cuerpo no solo desde las miradas objetivas o institucionales, sino también desde las relaciones entre los pares o agentes que se encuentran allí, lo que nos permitió rastrear y caracterizar cuatro prácticas formativas del cuerpo:

a. Prácticas formativas institucionales: Son aquellas que se dan de forma estructural en las normas, reglamentos y filosofías que rigen a los cuerpos en la institución como principal instancia legítima y de legitimación que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes.

(Bourdieu & Passeron, 1995)

b. Prácticas formativas pedagógicas: Son aquellas impartidas por docentes como representantes de la autoridad pedagógica otorgada por la institución, la relación pedagógica se centra inicialmente en una relación comunicativa por la cual el docente impone sentidos que, en este caso, buscan formar los cuerpos, controlando estos sentidos inculcados por medio de sanciones.

c. Prácticas co-formativas: Aquellas que se enmarcan en la relación entre pares (compañeros), en las que también se dan luchas, por la aceptación en los grupos sociales de los estudiantes, que indirectamente inciden en la transformación y disposición de los cuerpos desde la negación del afecto, desde la palabra, dejando de lado la violencia física para sutilmente excluir o autoexcluirse.

d. Prácticas formativas extraescolares: Aquellas que se dan por fuera de la escuela y que se reproducen en esta, como las que se encuentran en los discursos de los medios masivos de información y comunicación, en los otros tipos de educación (popular, comunitaria, autoaprendizaje), en el discurso científico y académico. y cuyas instituciones encargadas son la Iglesia, el Estado, los intelectuales, la familia y otras organizaciones sociales.

TÉCNICAS

Se utilizaron cinco estrategias de recolección que permitieron el cumplimiento de los objetivos específicos, los cuales delimitaron el entendimiento de la configuración del cuerpo a través de las prácticas formativas.

Se hizo uso principal de técnicas narrativas donde el relato y la voz de los y las estudiantes fue un factor clave, pues a través de este proceso se fortalece la propia identidad; y al ser relato autobiográfico de su trayectoria escolar, se llegan a visibilizar una serie de experiencias y acontecimientos que han sido claves para entender quiénes son ahora, pues es la forma en que la construcción de las representaciones del cuerpo se une a la información a la que el estudiante tiene acceso, en relación con las formas de intercambio con la realidad social.

Entendiendo a la escuela como un campo en el que converge un entramado de distintos capitales (simbólicos y económicos), se buscó en un primer momento caracterizar las prácticas formativas del cuerpo en el Colegio Bravo Páez IED, para esto se utilizó la revisión documental del Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional, y la observación participante, la cual permitió a través de la construcción de un diario de campo, observar las acciones y prácticas de los estudiantes y el docente en el escenario formativo virtual, evidenciando que en este escenario conviven diversos discursos, reflexiones y propuestas acerca del cuerpo.

En un segundo momento se utilizó la entrevista a profundidad con (10) estudiantes y (2) docentes, lo que favoreció una conversación más íntima, que desarrolló un ambiente de comodidad con los entrevistados, posibilitando así un diálogo, en el que los estudiantes dieron cuenta de sus reflexiones y conocimientos acerca de cómo se ha tratado el cuerpo en la escuela. La entrevista estuvo dividida en ejes que nos permitieron situar el cuerpo en los diversos espacios y campos en los que se desarrolla en la escuela: las

prácticas formativas, la estética, el movimiento, la diferenciación, la disposición, la salud y, por último, la sexualidad.

Para examinar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado desde las posturas institucionales entendida como estructura generadora y su incidencia en los hábitos de los estudiantes, se utilizaron dos estrategias: la técnica de revisión documental, que permitió obtener información acerca de las posturas institucionales; enmarcadas en documentos oficiales, y un taller de autobiografía, diseñado para reconocer las trayectorias de los estudiantes y cómo pese tener similares condiciones de clases sus manifestaciones corporales han variado dando cuenta de procesos subjetivos-reflexivos fruto de esta relación.

Para el taller de autobiografía se les pidió realizar un video en el que explicaran en una línea de tiempo sus transformaciones y demás cambios corporales a través de los años escolares, la representación de sí mismos en las imágenes hizo que sus relatos se dotaran de una relativa justificación, ya que, al relatar acompañados de las imágenes, pudimos entender la relación del por qué viste, se ve, o es así con las dinámicas escolares. Esto llevó a que los y las estudiantes dieran profundidad a diferentes acciones, acontecimientos o personas que les han rodeado en su vida escolar, visibilizando así a algunos actores y prácticas sociales que tuvieron participación en estas transformaciones corporales.

Por último, para reconocer las manifestaciones corporales de los estudiantes que dan cuenta de procesos de subjetivación y reflexión frente a sus cuerpos, se diseñó un taller que fue desarrollado en un encuentro virtual, este taller

consistió en la realización de dos cartografías corporales en las que los estudiantes reflexionaran sus cuerpos en la institución y fuera de ella, para esto se les pidió centrar esta reflexión en siete aspectos corporales: los sentimientos, los pensamientos, las acciones, las relaciones, la estética, la sexualidad y la higiene. Los estudiantes relataron a través de estas cartografías las diferencias que existen en estos aspectos cuando se encuentran en la escuela y por fuera de ella.

Todas estas estrategias fueron creadas en un primer momento, con la intención de operacionalizar los aportes teóricos planteados, buscando determinar la manera en la que la escuela genera procesos de formación corporal que configura el cuerpo de los estudiantes y en un segundo momento, con la intención de enriquecer la discusión acerca de la configuración del cuerpo en el escenario escolar; los aportes de los relatos y narrativas de las y los estudiantes nos han permitido identificar tópicos temáticos, además de ver cómo las prácticas estructurales o institucionales para el caso se desenvuelven o particularizan en cada uno de los y las estudiantes.

Los resultados obtenidos a través de las diversas estrategias utilizadas, fueron la base para la construcción de una Propuesta de Intervención Pedagógica bajo el enfoque del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), el cual según Linda Torp y Sara Sage (2007), busca que, a través de la identificación de un problema real, los estudiantes aprendan mientras investigan lo necesario para llegar a una solución viable del problema. La propuesta está encaminada a que los estudiantes identifiquen sus cuerpos en relación a tres problemáticas encontradas en el proceso de investigación y se

involucren como agentes investigadores para la discusión y resolución de los problemas, captando los problemas como una posibilidad de aprendizaje en la escuela.:

1. Existen diferentes tipos de acoso, violencias basadas en género que hacen que las estudiantes no se sientan cómodas con sus compañeros y que los compañeros sientan que los profesores tienen ciertas preferencias hacia las compañeras.

2. La presión que ejercen los y las compañeras sobre la apariencia física de otros genera problemas de aceptación de sí mismos (autoexclusión, o cambio para ser aceptado).

3. El cuerpo en la escuela no es tema que se trabaje fuera de aspectos físico-biológicos (salud sexual y reproductiva, higiene, salud mental y psicológica)

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Los diferentes relatos y narrativas sobre el cuerpo de los y las estudiantes han permitido tipificar las prácticas formativas, intencionales o no intencionales, que tienen repercusiones en la constitución del cuerpo de los y sujetos, por lo que en el caso de Colegio Bravo Páez (IED) se identificaron cuatro prácticas, inicialmente; las prácticas institucionales entendidas como aquellas normatividades que rigen la escuela (conjunto de normas y reglamentos impuestos a las y los estudiantes), en segundo lugar; las prácticas pedagógicas como aquellas que se dan en la relación entre docentes estudiantes, las prácticas co-formativas que son aquellas que se dan entre estudiantes; y

finalmente las prácticas formativas extraescolares que son aquellas que se dan fuera de la escuela pero que repercuten en esta.

A. PRÁCTICAS FORMATIVAS INSTITUCIONALES

La institución educativa asume el carácter de reproductor del sistema jerarquizante a través de un conjunto de imposiciones y mecanismos que actúan para unir a las y los estudiantes a una identidad homogénea que totaliza a los sujetos; esto, como dice un estudiante “No permite que uno, sea uno, en lo físico y en lo estético”, generando implicaciones al no reconocerlos como sujetos con trayectorias particulares, desconocer la diversidad y mediar cada una de sus acciones mediante códigos de conducta que ponen en relación dichos mecanismos.

En un primer acercamiento se logró evidenciar que dentro de los documentos oficiales, en el perfil del estudiante, se hace mención al cuerpo para hablar del estado físico sano; la estética que debe reflejar su cuerpo acorde a su integridad física, emocional, psicológica y de convivencia que son reflejos de un cuerpo digno, esto se ve reflejado y apoyado en las normas de presentación personal y reglas de higiene que rigen a los y las estudiantes que se encuentran inscritas en el apartado de “Pautas de presentación personal y reglas de higiene”. (Manual de convivencia institucional, 2019)

A partir de lo anterior, fue necesario interrogar a los estudiantes sobre cómo perciben el papel de la escuela en la construcción de sus cuerpos, mediante un taller de corpografía se reconoció la regulación de las estéticas a través del

uniforme a la que muchos estudiantes hacen resistencia, a pesar de las sanciones.

Así, el uso del uniforme para la institución “es expresión de identidad (...) e igualdad entre los estudiantes.” (Manual de convivencia institucional, 2019), mientras que para los estudiantes llega a ser un limitante que en el campo educativo es motivo luchas por la construcción de la realidad. Algunos planteamientos de los estudiantes fueron: “Mi chaqueta de la sudadera tiene capota” “tengo entubado el pantalón de la sudadera” “Me gusta ponerme aretes grandes”, por lo tanto, la personalización de los uniformes llega a ser una expresión de individualidad y resistencia desde la corporeidad.

Frente a la personalización de uniformes que va en contra de la normatividad expuesta en el Manual de Convivencia, se emplean acciones en las que se sanciona desde el cuerpo, como las expuestas a continuación por estudiantes: “No me dejaron entrar a una evaluación porque yo me llevé educación física cuando tocaba diario”, “¿tengo problemas con algunos profesores? sí tengo problemas, (..) pero el uniforme de educación física no, no me gusta la camiseta entonces me llevo camisa normal.”

Estas sanciones que tienen un carácter “formativo” o escolar, contribuyen a la interiorización de los individuos en el mundo social, en la búsqueda por la regulación de su cuerpo y apariencia frente a un deber ser.

Frente a la clasificación y construcción de la realidad, la escuela en la construcción del cuerpo, marca diferencias desde el uniforme, uso del cabello, maquillaje, entre otras, pues pese a hablar de una igualdad, se parte de una

visión y de división que conducen a clasificar todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino. Para las estudiantes la falda se presenta como un limitante para actividades relacionadas con el libre esparcimiento, el juego y se refuerza el deber ser como mujeres impuesto socialmente en el que la mujer debe estar en los espacios cerrados. Al respecto, en una encuesta realizada algunas exponían: “cuando las niñas usamos falda no podemos hacer mucho porque se levanta la falda” “la jardinera lo limita a uno para hacer deporte” “se nos puede alzar la falda” “cuando las niñas tenemos falda no podemos subir las piernas o algo así”.

Estas clasificaciones tienen fuertes implicaciones simbólicas entendiendo que “La escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu & Passeron, 1995), no solamente en términos de contenidos, sino en aquellas prácticas formativas indirectas, la separación de los cuerpos de las niñas, de los niños, las primeras infancias, de los jóvenes, los adultos, cada uno diferenciado en vestido, tiempos y lugares. La organización de la experiencia en la escuela es violencia simbólica pues no es más que una imposición de significaciones vistas como legítimas.

B. PRÁCTICAS FORMATIVAS PEDAGÓGICAS

Mediante el taller de corpografía realizado con los estudiantes, se pudo observar que los docentes en la institución escolar ejercen diversos roles; por una parte, son los encargados de organizar y transmitir los saberes escolares; por otra, son actores que mantienen las prácticas formativas institucionales a

través de mecanismos como el castigo y la recompensa, mecanismos que son mucho más productivos al ser ejercidos por estos, ya que mantienen una relación más cercana con los estudiantes, que no mantienen otros miembros de la institución.

Para Bourdieu & Passeron (1995), toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que logra imponer significaciones y disimular las relaciones de fuerza que existen entre los actores involucrados, al plantear su efecto de reproducción en una relación de comunicación y no de fuerza.

Es así como, por una parte, las prácticas formativas enfocadas en la acción pedagógica del maestro con el alumno construyen significaciones en los estudiantes que muchas veces configuran la manera en la que se comportan o se sienten frente a los docentes. Dentro de lo que pudimos observar con los estudiantes del Colegio Bravo Páez (IED), las significaciones construidas se manifiestan en sentimientos positivos (de confianza, admiración y aprecio) o negativos (de inseguridad, enojo y desconfianza) Algunos de los estudiantes marcaron la relación con los docentes en alguno de estos dos tipos de emocionalidades:

1. SENTIMIENTOS POSITIVOS:

“La verdad me llevo bien con ellos, a algunos los siento como amigos, no sé si me hago entender, pero algunos les tengo gran aprecio y admiración.”

“En el colegio el diálogo es bueno con los profes, tenemos confianza y si pasa algo malo les decimos”

2. SENTIMIENTOS NEGATIVOS:

“Con mis profesores soy más tímida, me da pena dialogar con algunos”

“Con los profes soy muy seria, no me gusta cómo relacionar con ellos, no hay la confianza”

“Pues con mis compañeros, pues soy como ¿cómo te digo? como algo más divertida, en cambio con los profesores soy muy seria”

Por lo tanto, estas prácticas formativas enmarcadas en la acción pedagógica de los profesores y los estudiantes, plantean relaciones de fuerza en su mayoría verticales, observadas en la autoridad pedagógica brindada por la institución a los docentes para reproducir y mantener o no mantener las normas de la institución, según sea el caso. “La relación con los docentes son malas ya que ellos imponen todo y a mí no me gusta.”

Las formas de comportarse frente a los docentes, permite ver que el cuerpo también asume posiciones distintas frente a la diversidad de actores que habitan la escuela, dependiendo de la forma en la que se relacionen con ellos y la presión que ejerzan, según el poder que posean dentro de la institución. Resaltando que la emocionalidad y el comportamiento también son categorías importantes en el análisis de la configuración del cuerpo en la escuela. Es el caso particular de una estudiante que nos relataba que tenía un trato preferencial de un docente respecto a un castigo, ya que lo conocía desde antes:

“Pero pues a mí como el profesor ya me distinguía hace mucho entonces me decía solo “Paula quítesela” y ya y yo le decía bueno, pero a otras sí se las quitaba, se las decomisaba.”

Y el caso de estudiantes que, sí debieron cumplir con los castigos, ya que no existía una relación por fuera de lo académico, con los docentes:

“Yo como me delinee los ojos, había una profesora que me molestaba bastante por eso y por los aretes, yo uso candongas demasiado grandes entonces también por eso, me las hacía quitar, algunas veces me las quitaba, pues, aunque yo no me dejaba”

“No me dejaron entrar a una evaluación porque yo me llevé educación física cuando tocaba diario, pero pues fue por un error de mi cabeza, no me dejaron entrar a una evaluación”

Las prácticas formativas pedagógicas moldean la corporeidad a través del comportamiento y la emocionalidad, medios corporales por los que los estudiantes responden a las relaciones con los docentes, visibilizando la capacidad que tiene el cuerpo de asumir ciertos roles y prácticas con el fin de evitar el castigo y demás repercusiones por parte del docente y en grandes rasgos, por parte de la institución.

Por otra parte los estudiantes asumen también actitudes de resistencia frente a la autoridad del docente y de la institución, que se enmarcan principalmente en aspectos estéticos y convivenciales, resistencias que fueron reconocidas por algunos docentes en los encuentros de diálogo concertados:

“Más allá de lo que algunos profesores podamos pensar, contradiciendo ese

Manual de Convivencia, creo que en los estudiantes existe un proceso de resistencia, en algunos existe procesos de sumisión ¿sí? Digamos que esos procesos de resistencia, pues muchas veces están enmarcados por ir en contra de lo establecido en la escuela ¿no? y pues hay algunos que sí están en medio de lo que yo llamo sumisión de ir bien vestidos”

Para Bourdieu el docente es un agente de inculcación autorizado para imponer y controlar sus imposiciones mediante sanciones, siendo consciente de su autoridad pedagógica y de la violencia simbólica de la escuela de la que puede llegar a ser reproductor. A propósito, un docente nos comentaba: “la escuela a veces no está a la altura, la escuela es bastante violenta, uno creo que como padre puede enviar a sus hijos allá para que estén bien cuidados, para que se formen, pero muchas veces está minado de montones de violencia que viene desde estructural, desde la misma institucionalidad y obviamente nosotros como profes pues muchas veces somos violentos frente a eso”

Es así como podemos observar que los docentes son parte importante del proceso de configuración corporal y que los estudiantes configuran sus cuerpos en el espacio escolar de diversas formas; dependiendo de la relación con los docentes pueden asumir diversas posiciones de asimilación o resistencia, podríamos decir que el cuerpo de los estudiantes se asemeja a un camaleón que cambia, dependiendo de la relación con la autoridad pedagógica del docente.

C. PRÁCTICAS CO-FORMATIVAS

Al pensarse las prácticas formativas enmarcadas en la relación entre pares (compañeros), pudimos observar a través del taller de autobiografía gráfica, que la configuración del cuerpo es más evidente en las prácticas entre estudiantes que en las prácticas formativas enmarcadas en lo institucional y lo pedagógico, es así como las visiones de mundo, enmarcadas en los procesos subjetivos y de pensamiento de los estudiantes, que plantean lo que el cuerpo debería ser, ejerce una presión mucho más directa que los procesos formativos propios de la institución.

Al encontrarse los estudiantes en un campo como la escuela en el que comparten con otros, se relacionan los hábitos y las percepciones de cómo deberían ser los otros y sus cuerpos; es así como la presión ejercida por los estudiantes hacia sus pares llega a ser más evidente que la ejercida por los procesos de la estructura objetiva de la institución educativa, procesos enmarcados en sus reglas y normas institucionales. Presión que se va modificando con el paso del tiempo.

Al indagar por las trayectorias de las y los estudiantes se puede comprender cómo pese a ser agentes con condiciones y posiciones de clase similares, llegan a tener percepciones, pensamientos y acciones diferentes frente a sus prácticas. En los primeros años de escolaridad se pueden evidenciar regularidades en el caso de las estudiantes mujeres; el matoneo y las burlas son prácticas constantes e intencionales por aspectos relacionados con lo físico. “Me molestaban porque tenía los dientes saliditos”, “era gordita”, “era muy delgada”, calificativos acompañados de violencia física, como encerrarlas

en los baños o excluirlas, lo que causa inseguridades sobre el reconocimiento del cuerpo mismo - como algo que no debe ser visto-.

Estas prácticas se van modificando para ser más sutiles, pues no está visto socialmente por ejemplo que se encierre a una compañera o compañero en el baño, los agentes en el campo social y específicamente en los encuentros mediante sus prácticas estratégicas realizan invenciones e innovaciones en su lenguaje, corporalidad y símbolos.

Para Berger y Luckmann (2003), la construcción de la realidad es resultado de un proceso que es dialéctico entre procesos de subjetivación y procesos de objetivación, los cuales mantienen e imponen el mundo construido socialmente. La vida cotidiana contiene esquemas de tipificaciones con los que se aprehende al otro, es decir que la realidad de la vida cotidiana se mantiene a través de un proceso intersubjetivo que mantiene e impone tipificaciones de los sujetos, tipificaciones que son reproducidas y aprendidas desde los diversos discursos que se mueven en la realidad objetiva. Yo aprehendo al otro de manera tipificada y el otro me aprehende a mí de la misma manera.

Al construir estas tipificaciones desde lo que han visto y percibido a través de la realidad objetiva: los medios, lo que las diversas instituciones enmarcan como “saludable”, “bueno” o “normal”, y los demás discursos y lenguajes que habitan la realidad social, los estudiantes actúan como agentes que mantienen la misma realidad que se vive fuera de la institución, en el aula, haciendo de este espacio una extensión de la realidad social. A través de la burla y el señalamiento los estudiantes mantienen y reproducen las tipificaciones aprendidas:

“Pues, o sea (sic) a mí personalmente me gusta más ver videos en YouTube, más que televisión y pues siempre se burlan, o bueno no siempre, sino que, hay algunos que se burlan por eso, que me la paso es ahí y como que es raro que no, no lo ven bien, sino como que es más como (sic) televisión que eso y no sé, y pues casi nunca hablo de lo que veo, porque ahí sí ya algunos me la montarían.”

La configuración del cuerpo desde la presión ejercida por los pares es más perceptible, los estudiantes cambian sus hábitos alimenticios, sus vestimentas y sus gustos para evitar el rechazo y el maltrato de los otros, acomodando y transformando sus cuerpos para el otro, para la sociedad.

“Solo por encajar hacía cosas que no me gustaban, me gusta el anime y soy otaku pero no lo dije para no quedar mal, me vestía con blusas cortas y pantalones a la moda, con zapatos altos, pero en realidad me gustan los buzos anchos y las faldas”

Los estudiantes narran cómo las presiones ejercidas por sus compañeros, hacen que se sientan inconformes con el cuerpo que habitan, pues para ellos existe un deber ser, “Me empezaron a hacer bullying por mi físico, ya que era un poquito más gordita que todas las niñas, tenía otras dos amigas que también les hacían lo mismo, una porque usaba gafas y otra por ser bajita”; otra estudiante añade “Me molestaban porque tenía los dientes "saliditos" sufría de matoneo. Me gritaban cosas y me careaban en el baño.” Estas agresiones, son resultado de unas construcciones simbólicas del cuerpo y de lo que debe ser natural; esto es reforzado por la escuela como agente legitimador de conocimientos y saberes; al hablar de “cuerpo sano” las y los estudiantes

han mencionado en las entrevistas que “pues, tener un cuerpo sano para mí, es no estar muy gordo, porque no es bueno para la salud, el profe de educación física nos hace test para ver cómo estamos”.

D. PRÁCTICAS FORMATIVAS EXTRAESCOLARES:

La escuela es una institución importante para el entramado social; por lo tanto, se encuentra relacionada con las prácticas sociales y en este caso formativas que se llevan fuera de esta. Para McLaren (2005), la institución escolar se caracteriza por ser un escenario de reproducción social, en donde se perpetúan relaciones sociales que son necesarias para sostener relaciones económicas y de clase, es decir que la escuela es una empresa política y cultural en donde habitan heterogeneidad de formas sociales e ideológicas que mantienen las dinámicas que se dan en la vida social.

Los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías, las instituciones como la familia y la iglesia forman a los sujetos por fuera de la institución escolar, y la escuela al ser el sitio donde convergen heterogeneidad de formas sociales (McLaren, 2005), se convierte en la cuna en donde estas prácticas formativas encuentran asidero; es así como la institución escolar mantiene, reproduce o niega estas prácticas, según le funcione.

Al indagar por la configuración del cuerpo en la escuela, las prácticas formativas extraescolares salieron a relucir en el relato de los estudiantes como una base importante sobre la cual se posan formas corporales de ser y de verse; las organizaciones e instituciones que se encuentran en el entramado

social también reproducen imágenes de cómo deberían ser los cuerpos, de cómo deberían comportarse y sentir.

Es así como, por ejemplo, los discursos acerca del tratamiento diferenciado según el género, que habitan en instituciones formativas como la familia, la iglesia y otras, se reproducen en la institución escolar y se mantienen como normales dentro de ella; los estudiantes normalizan ciertos tratamientos diferenciados por parte de los docentes y directivos porque fuera de la escuela aprendieron que los hombres y mujeres se comportan y reciben tratos diferenciados:

“Hay como un favoritismo hacia las chicas porque a los hombres siempre nos tienen como una percepción de que somos más rudos, más rebeldes, cómo (sic) menos aplicados y pues las chicas sí son como las consentidas, las que ayudan y las que hacen”

“Pues a los hombres pues un poquito como más estrictos pues ya que somos hombres ¿no? entonces como (sic) que algunos docentes sí nos hablan más firme y nos dicen las cosas y todo eso y pues allá algunos profesores como que con las niñas son más fáciles a la hora de entregar los trabajos, les dan un poquito más de tiempo no todos, pero sí algunos.”

Los estudiantes ocupan su tiempo fuera de la escuela en una gran cantidad de actividades, ya sea en actividades de ocio como ver la televisión, escuchar música, jugar a los videojuegos, pasar tiempo en las redes sociales; como en actividades de cuidado como la actividad laboral, el cuidado de hermanos u otros familiares. Todas estas actividades se encuentran relacionadas con

alguna organización o institución que se encarga de formar al sujeto extra escolarmente; la familia, el lugar de trabajo, las redes sociales, etc, en todas estas, los jóvenes encuentran ideas acerca de cómo deberían ser los cuerpos estéticamente, socialmente y sexualmente hablando: “me gusta mucho vestirme tipo como se arreglaban en los 80, me refiero a como ese tipo de estilo, no tan literal”

A propósito de estas prácticas formativas extraescolares un docente menciona que para él las estéticas de los estudiantes eran en su mayoría configuradas por fuera de la escuela, mediante la influencia que ejercen los medios de comunicación, las redes sociales y los espacios culturales a los que son cercanos:

“creo que mucha parte del cambio, de la transformación que genera eso, tiene que ver mucho y con los mass media, es decir con los medios de comunicación, con las redes sociales, creo que los estudiantes, parte de esa estética de la que estamos hablando, de cómo visten, de cómo andan ¿cierto? Pues creo que está mucho más influida por parte de los mass media, de las redes sociales, de las modas, que en sí desde la escuela, yo creo que la escuela busca esa violencia simbólica de querer decir a los estudiantes “mire es que alguien bien se viste así” y digamos que si vemos esa estética, pues hay algunos muchachos que en medio de nuestros barrios populares también, y que son los que llegan a nuestras escuelas públicas, pues tienen una forma de vestirse, de peinarse pues diferente, si una va más hacia la loma uno ve que los muchachos con solo “looney tunes”, con gorras planas, otras formas de

estética, y creo que eso es lo que, más allá, nos ha dado también el espacio cultural de donde nosotros convivimos y también parte de esos más media”.

Estas ideas y visiones acerca de lo corporal aprendidas extra escolarmente, son reproducidas por los estudiantes en la escuela con sus compañeros y compañeras; a través de los espacios de relacionamiento, los estudiantes comparten y legitiman estas visiones. Rechazan también otras que han aprendido a valorar como negativas en estas prácticas formativas extraescolares; de esta forma, los estudiantes ejercen presión hacia sus compañeros (como lo vimos en las prácticas co-formativas), aceptando estas formas corporales y manteniéndolas.

DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

El proceso formativo del cuerpo posiciona al sujeto frente a los diferentes actores que hacen parte de dicho proceso -familia, escuela, compañeros, consumos mediáticos-; todo aquello que llega a ser un referente de autoridad o que es referente en la configuración del cuerpo mismo. Este proceso se da de forma gradual desde los procesos de socialización primaria en la familia hasta los procesos de socialización secundaria en instituciones como la escuela, complejizado por los efectos que se tiene fuera de la misma, pues estos también hacen parte de dicha construcción.

De manera que la investigación pedagógica sobre la configuración del cuerpo en la escuela permite tipificar desde las narrativas-relatos de los estudiantes cómo los diferentes actores ya sea el colegio, los profesores, los

compañeros y hasta sus propios consumos mediáticos ejercen prácticas formativas que consciente o inconscientemente los moldean, pero a las que también hacen resistencias, o apropian de manera consciente.

Al respecto es de suma importancia entender que el trabajo del cuerpo en los procesos de socialización política es muy reciente, pero al abordarlo metodológicamente desde el relato autobiográfico y el análisis narrativo del mismo llega a visibilizar cómo están siendo y viéndose en el mundo los y las estudiantes, pues al ser interpelados sobre su papel y el de su cuerpo en la escuela, se anima a la profundización de experiencias pasadas y actores para justificar aspectos estéticos, emocionales y actitudinales, esto es interesante a la hora de entender su identidad personal.

Por consiguiente, las prácticas formativas como categoría teórica favorecen el entendimiento de la configuración del cuerpo no únicamente desde las relaciones de poder institucionales, sino también desde aquellas que se dan en las relaciones sociales no formales o no propiamente con la intencionalidad de formar al cuerpo, pero que se llegan a internalizar en los sujetos y sus cuerpos, en sus sistemas de acción, percepción y pensamiento y en la comprensión del orden social que se ve reflejado bajo estándares o el deber ser de los cuerpos.

Pensar el cuerpo en los procesos educativos es una tarea que debe llevar inicialmente a desligar la visión del mismo en sus dimensiones físico-biológicas, y ampliarlo como un producto histórico social, que está en constante construcción y disputa. Educar desde el cuerpo favorece la construcción de la resignificación del mismo, en busca de caminos hacia el reconocimiento de la diversidad y de las distintas trayectorias de los sujetos.

Pensarse el cuerpo en su dimensión social, en una institución como el Colegio Bravo Páez; que plantea como filosofía el educar seres humanistas-progresistas, que sean agentes generadores de cambio en su comunidad, encamina a los actores escolares a ser partícipes de la reflexión acerca de los procesos sociales que habitan dentro y fuera de la escuela y que repercuten en ellos y en sus semejantes, promoviendo el autoconocimiento, la curiosidad y orientando a los estudiantes a convertirse en verdaderos agentes de cambio al entenderse como sujetos históricos y sociales que están siendo formados y que forman a otros.

A modo de cierre y como se dijo anteriormente, el estudio del cuerpo en la escuela como materia de investigación es muy reciente, es importante pensar en el papel de la escuela no solo como reproductor, sino como lugar en el que se agenciaron y pensaron sujetos críticos de sus propias realidades; para esto se requiere pensar en los profesores y sus cuerpos ¿Que representan? y ¿Que quieren representar? en los cuerpos colectivos y las luchas que se dan por la autonomía y el reconocimiento de la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bourdieu, P. Passeron, J. (1995). La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Díaz Gómez , A. (2012). Devenir subjetividad política : un punto de referencia sobre el sujeto político [Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

Guzmán Puentes, M. F. (2019). La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación: relación cuerpo-escuela-subjetividad y manifestaciones de resistencia. Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá DC [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11004/TO-22373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luckmann, T. Berger, P. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI Editores.
https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Ramírez Coy, J. D. J., & Rocha Ramos, D. C. (2015). Gestión directiva, un aporte al mejoramiento del clima y cultura institucional del colegio Bravo Páez IED [Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19905/Jose%20De%20Jesus%20Ramirez%20Coy%20%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. Revista Educación y Pedagogía 21(54), 127-139.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9783/8992>

Torp, L. Sage, S. (2007). El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Amorrortu Editores.

<https://docentesalbatros.files.wordpress.com/2018/01/torp-y-sage-el-aprendizaje-basado-en-problemas.pdf>

Vargas Rojas, J. A., & Ramírez Ávila, C. (2015). Finitud, cuerpo y escuela. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17140/VargasRojasJhonAlexander2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vela Pulido, J. (2009). Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo]. Repositorio Institucional UPN. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1784/VelaPulido_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RESEÑAS

LAURA SOFÍA NIETO PUENTES

Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.

LINA DANIELA PINTO ROBAYO

Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá

UNIDAD DIDÁCTICA: EL SONIDO Y SU INFLUENCIA EN EL AMBIENTE ESCOLAR ¹⁶

DIDACTIC UNIT: SOUND AND ITS INFLUENCE ON THE SCHOOL ENVIRONMENT

Laura Stefany Rodríguez González

Universidad Santo Tomas
Colombia

Investigación Cualitativa
Educación y Medio Ambiente

RESUMEN

Esta experiencia de investigación se llevó a cabo en el Gimnasio Moderno Robinson Crusoe ubicado en el municipio de Soacha (Cundinamarca), donde se realizó una secuencia didáctica sobre el sonido y la contaminación auditiva con estudiantes grado séptimo, la cual se diseñó desde la transversalización de contenidos, donde se tuvieron en cuenta los entornos físico y ambientales de las ciencias naturales, con el propósito de reforzar a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal de los estudiantes los conocimientos relacionados con el sonido en el contexto de una ciudad tan afectada por el fenómeno de contaminación auditiva como lo es Soacha, estableciendo para ello tres categorías de análisis: relación del conocimiento científico con la cotidianidad del estudiante, relación del conocimiento científico con la salud y el desarrollo académico, motivación y participación; dando como resultado un gran avance

¹⁶ Aplicación de una secuencia didáctica sobre el sonido en un colegio urbano
Congresos PI by Psychology Investigation

del grupo focalizado al mejorar el desempeño escolar y desarrollo de competencias en ciencias naturales,

PALABRAS CLAVE: Secuencia didáctica, sonido, contaminación auditiva, competencias en Ciencias Naturales, desarrollo académico.

ABSTRACT

This research was done in the Gimnasio Moderno Robinson Crusoe located in the municipality of Soacha (Cundinamarca), where a didactic sequence was made about sound and noise pollution with students of seventh grade, it was designed from the cross cutting of content, where we took into account the physical environmental and natural sciences, with the purpose of reinforcing at the cognitive level, procedures and attitudes of students knowledge about it the sound in the context of so affected city by the sound pollution phenomenon as it is Soacha, we setting out three categories of analysis: 1st knowledge scientific with the daily life of the student, 2nd Knowledge scientific regarding health with the academic development, 3rd Motivation and participation. The result was a great advance of the focus group, improving school performance and developing skills in natural sciences.

KEY WORDS: Didactic sequence, sound, hearing pollution, competences in Natural Sciences, academic development.

INTRODUCCIÓN

El sonido se concibe como la sensación y efecto armonioso emitido por algún organismo o actividad natural, sin embargo, la unión no armonizada de

dos o varios de estos se conoce como ruido, el cual altera las condiciones normales del ambiente convirtiéndose así en uno de los principales agentes que causan el fenómeno denominado como contaminación auditiva generando efectos negativos sobre la salud física y mental de los seres vivos. De esta manera, la enseñanza del sonido en el grado séptimo se vuelve importante ya que aporta el proceso educativo sobre la contaminación auditiva y su influencia en la salud (Ministerio de Educación Nacional, 2004), permitiendo reconocer características, fuentes y efectos del sonido sobre el ambiente y la salud propia o de la comunidad.

El objetivo principal del presente trabajo consiste en desarrollar una unidad didáctica que cumpla con determinados Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004) propuestos para el área de ciencias naturales, centrándose en el entorno físico, ciencia, tecnología y sociedad implementando diferentes estrategias de aprendizaje virtual que faciliten la apropiación del concepto del sonido y su influencia en la salud, siendo reflejado en el desarrollo académico a través del desempeño de cada uno de los estudiantes de grado séptimo del colegio Gimnasio Moderno Robinson Crusoe de Soacha, Cundinamarca; teniendo en cuenta los pre-saberes que los estudiantes tienen con respecto a este tema. El presente diseño se desarrolló fundamentado en el modelo constructivista, buscando involucrar a los estudiantes en el proceso de construcción de su conocimiento bajo el enfoque de modelización, lo cual requiere comprender su entorno identificando las posibles fuentes de problemas ambientales y las consecuencias que trae a la salud, con el fin de generar conciencia ambiental en la vida cotidiana de los estudiantes sobre los conceptos adquiridos, permitiendo relacionar sus niveles

de desempeño y la problemática auditiva de su entorno con la pertinencia de las estrategias planteadas.

De esta manera, se aplicó una secuencia didáctica sobre el sonido y la contaminación auditiva basada en las necesidades curriculares y ambientales que viven los estudiantes del colegio Gimnasio Moderno Robinson Crusoe, el cual se encuentra ubicado en una zona de alto flujo comercial y exposición al ruido por tráfico vehicular, convirtiendo a la comunidad educativa en una población vulnerable frente a la amenaza auditiva del entorno (Gimnasio Moderno Robinson Crusoe, 2019). Una vez conocidas las condiciones sociales que afectan a la comunidad, se establecieron espacios y actividades didácticas que permitieron un acercamiento científico a la base general de la problemática.

Por consiguiente, partiendo de los pre-saberes que los estudiantes tienen con respecto a este tema, el diseño de las secuencias didácticas se desarrolló fundamentado en el modelo constructivista, buscando implicar a los estudiantes en el proceso de construcción de su conocimiento bajo el enfoque de modelización, lo cual requiere comprender y resolver problemas, con el fin de saber cómo se aplican los conceptos adquiridos en la vida cotidiana por parte de los estudiantes, permitiendo relacionar sus niveles de desempeño y su rendimiento académico con la pertinencia de la estrategia planteada.

Teniendo como finalidad centrar el aprendizaje de la ciencia en la naturaleza y las experiencias significativas para los futuros ciudadanos, es decir, aplicar modelos y hacer uso del conocimiento a lo largo de sus vidas (Amórtegui et al, 2016), para lo cual se implementaron actividades de ciencias contextualizadas

a su entorno desarrolladas a través de plataformas virtuales que resultaron más productivas para los estudiantes perfeccionando habilidades como reconocer, analizar y comprender todos los fenómenos que se derivan a partir de este eje temático.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se realiza una revisión bibliográfica que permitió estructurar la propuesta de investigación de manera teórica, donde se tiene en cuenta algunos referentes teóricos de carácter internacional, que se enuncian a continuación:

Por lo tanto, se consideraron diferentes documentos de índole internacional para la apropiación de los conceptos y dinámicas que involucran el proceso de contaminación auditiva como documentos y tesis que contribuyeron significativamente en el diseño y estructuración de la propuesta investigativa a partir de nociones en las cuales se comprende el ruido como el principal enemigo que perturba a los estudiantes en su periodo educativo, provocando alteraciones en su salud generando déficit de atención como consecuencia de la contaminación acústica, por esta razón los padres deben contribuir al proceso adecuando espacios propicios para la educación y sus deberes escolares” Sislema Andrade (2013).

Aportando contextos a nivel global como la comunidad educativa que conforma al proyecto agenda 21 escolar de granada, donde se considera el ruido como uno de los temas de mayor relevancia ya que este impide impartir procesos de enseñanza-aprendizaje con calidad, puesto que este se encuentra en el entorno cotidiano de todos los habitantes afectando a su vez la calidad de

vida de estos. Vida Manzano.(2010).dicho razonamiento dio lugar a la creación de una unidad didáctica que fortalezca este proceso Enseñanza-aprendizaje, involucrando a los estudiantes en la transformación de su entorno en pro de la solución de la problemática planteada como objeto de estudio de la unidad.

Por otra parte la Revista Cubana de Higiene y Epidemiología expone que el ruido es aquel contaminante ambiental que afecta la calidad de vida a nivel mundial ,afectando diferentes escenarios sociales dentro de los cuales encontramos los centros educativos, donde se identifica que el ruido incide de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que puede afectar el rendimiento del día no solo en estudiantes puesto que afecta a docentes y comunidad educativa en general, llevándolos a padecer múltiples enfermedades y afecciones a su salud. González Sánchez; Fernández Díaz, (2014). concepto que sirvió como punto de partida para la determinación del enfoque dentro de esta unidad didáctica como lo es la contaminación ambiental, que si bien posee un amplio haber de campos de estudio, en la parte del medio auditivo no hay una indagación tan extensa.

A nivel nacional se estima que casi el 11 por ciento de los colombianos, sufre de problemas auditivos debido al incremento de la contaminación auditiva generada por las diferentes actividades industriales, comercio, servicio y de acción humana, por tal motivo nace la iniciativa desde el Ministerio de Salud y Protección Social de promover la audición segura, disminuyendo los casos de pérdida auditiva y los altos niveles de ruido generados en el ambiente Min salud (2015). dicha iniciativa permite establecer un carácter más riguroso a la intención de esta unidad didáctica, involucrando no solo a los estudiantes como

actores principales, sino también al resto de la población colombiana pues se tiene como fin último el proteger la salud de todos los colombianos.

Tras identificar y establecer la problemática a trabajar se realizó la lectura detallada de los estándares básicos de calidad, DBA, manual de convivencia, planes de aula y mallas curriculares permitiendo establecer estrategias óptimas para la comunidad educativa.

A continuación se recopilaron algunos conceptos necesarios para el entendimiento de la investigación como lo son: Didáctica, Didáctica de las Ciencias Naturales, enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales, unidad didáctica, entre otros.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Remontándonos a las definiciones más antiguas de la didáctica en el campo del conocimiento Porlán (1998) la considera como una disciplina práctica emergente en la cual plantea tres etapas de evolución de la didáctica de las ciencias: etapa pre disciplinar, etapa tecnológica y etapa actual; etapas cruciales para poder fijar términos científicos en la disciplina a lo largo del desarrollo de las etapas se hace una crítica al modelo tradicional y tecnológica, donde se lleva a cabo un estudio didáctico de los contenidos, se estudian las concepciones de los estudiantes y de los docentes, la didáctica de las ciencias naturales se consolida como una disciplina práctica emergente.

Por otro lado, Gil-Pérez et al (2000) propone que la didáctica de las ciencias de la naturaleza es una disciplina científica, autónoma y teóricamente fundamentada que constituye un dominio específico de conocimiento, dado que

cuenta con los elementos propios de una disciplina científica: una comunidad de especialistas, unos órganos de expresión como las revistas especializadas, unas líneas de investigación claramente definidas.

Estos autores profundizan en el proceso de reestructuración de los programas de formación de maestros de ciencias, con base en el tratamiento de problemas específicos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza.

UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica ha sido utilizada en la planificación, diseño y evaluación educativa ya que permite al profesorado generar material de forma innovadora el cual da respuesta a todas las cuestiones curriculares de una área determinada guiando el proceso de transmisión de conocimientos, lo cual la ha posicionado como un medio pedagógico alternativo. Como lo afirma Rodríguez (1991), el docente debe hacer uso de las herramientas didácticas para organizar tanto el conocimiento como la forma de hacerlo llegar a sus estudiantes y lo hará en función de su perspectiva acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte la unidad didáctica interrelaciona aquellos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo al alumno solucionar problemas o dudas de su entorno Escamilla (1992), Grisolfía (2009) y Díez (2007), coinciden en que, una unidad didáctica es considerada como aquella herramienta que facilita la planificación de manera ordenada y

sistematizada haciendo posible la unión de todos los aspectos curriculares necesarios en el proceso de enseñanza y en el desarrollo de una clase.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

La enseñanza de las ciencias naturales es primordial en el proceso formativo de los niños y niñas, debido a que busca potencializar sus conocimientos frente a los procesos físicos, químicos y biológicos, promoviendo de esta manera el desarrollo del pensamiento crítico con relación a su contexto cultural y ambiental, sumergiéndose en los procesos de las Ciencias Naturales. Así, los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1998 plantean “Formar ciudadanos científicamente (...)” no significa hoy dotarles sólo de un lenguaje, el científico –en sí ya bastante complejo- sino enseñarles a desmitificar y decodificar las creencias adheridas a la ciencia y a los científicos, prescindir de su aparente neutralidad, entrar en las cuestiones epistemológicas y en las terribles desigualdades ocasionadas por el mal uso de la ciencia y sus condicionantes socio-políticos.” Marco, B., y otros. (1987), a partir de la cita anterior se puede concluir que la enseñanza de las ciencias naturales va más allá de la transmisión de conceptos y teorías de forma tradicional; pues la enseñanza de las ciencias naturales debe concebirse como un proceso de formación de pensamiento crítico, en el cual el docente de Ciencias Naturales desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que es el encargado de la construcción y organización de ideas y experiencias que se fundamenten en el respeto y la responsabilidad ante temas que afectan a la comunidad con relación a los problemas y las soluciones medioambientales, la salud y el uso de la

tecnología; de tal manera que la ciencia es considerada como una actividad humana por tal razón los estudiantes deben ser educados para una óptima relación en sociedad. En este sentido, Rodríguez, Izquierdo y López (2011) consideran la enseñanza y aprendizaje de las ciencias desde tres puntos básicos:

- La ciencia como posibilidad de educar para la vida
- La ciencia como actividad humana y como cultura
- La ciencia en la sociedad de conocimiento

EDUCACIÓN VIRTUAL

Hoy en día la educación en Colombia ha tenido que afrontar diferentes retos dentro de los cuales está el cambio y adaptación de la educación presencial a la educación virtual como respuesta a las necesidades actuales del país.

La educación virtual (EV) o E-learning es una forma de enseñanza a distancia con uso predominante del Internet como medio tecnológico; (Ruipérez, 2003). La enseñanza virtual ha permitido continuar con los procesos educativos de los niños en Colombia brindando alternativas tecnológicas convergentes en el campo de las TIC; expandiendo las capacidades de enseñanza a partir de experiencias digitales facilitando el canal de comunicación entre docentes y educandos.

CONTAMINACIÓN AUDITIVA

La contaminación auditiva es un fenómeno del espectro de la audición donde una serie de sonidos superior a 65 decibeles comienza a alterar las condiciones naturales de un medio determinado, bien sea rural o capital. Es importante determinar que si bien la contaminación acústica no perdura o tiene un efecto permanente dentro del medio, si tiene una afectación bastante importante para la calidad de vida cuando no se controla de manera adecuada.

En retrospectiva puede no parecer una condición importante o de relevancia a nivel contaminante, pero la realidad es que si no se cuida este fenómeno puede generar afectaciones muy graves a niveles fisiológicos y psicológicos dentro de los habitantes donde este se desarrolle. Es importante reconocer las afectaciones a nivel médico que puede ocasionar la Contaminación Auditiva, una de ellas como lo menciona Miyara 1995. "La presbiacusia, la disminución auditiva que se adquiere progresivamente con la edad". Una condición que cuando la contaminación acústica acelera perjudicando el oído de forma permanente a través de los años.

MÉTODOS

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje buscan fundamentar, dinamizar y orientar el quehacer educativo dentro de los procesos formativos de los estudiantes, permitiendo al docente hacer uso de los métodos, metodologías y estrategias planteados en las mallas curriculares y planes de estudios de la institución; dando respuesta a los intereses, necesidades y realidades de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y competencias.

Sin embargo durante el año 2020 la educación atravesó un gran cambio en cuanto la implementación de los procesos enseñanza aprendizaje, ya que el mundo vivió una transformación debido a una problemática de salud pública que afectó todos los procesos que se venían realizando hasta el momento. Sin embargo, el fenómeno educativo tuvo que atravesar varios procesos de transformación para poder adaptarse a la denominada nueva normalidad y continuar con las actividades programadas en el año; por otro lado los docentes implementan la enseñanza mecánica y conductista de las ciencias, reorientando el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la búsqueda de un valor o reconocimiento que le permita aprobar la materia.

Por otra parte, los estudiantes se encuentran dentro de un contexto social con condiciones bien definidas ya que la mayoría posee un nivel económico y cultural estable, sin embargo, se encuentran inmersos en un entorno ambiental que pone en riesgo su salud auditiva y a su vez su capacidad de atención en clases a causa de las diferentes variables del entorno hogareño (Ministerio de salud y protección nacional, 2016). Por esta razón nace la necesidad de implementar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje virtual en el área de ciencias naturales, donde se promueva y potencialice los conocimientos adquiridos hacia la generación de una conciencia ambiental que beneficie a los estudiantes en formación en cuanto a su entorno social y educativo. Planteando de esta manera, un proceso investigativo dentro de la institución donde se llevó a cabo la revisión documental de mallas curriculares y unidades didácticas (Gimnasio Moderno Robinson Crusoe, 2020), con el fin de identificar el grado adecuado para la aplicación de la secuencia didáctica sobre el sonido y la contaminación auditiva, de tal manera, se establece para

ello el grado séptimo, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional, 1998), los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Naturales (Ministerio de Educación Nacional, 2004) y las necesidades científicas a desarrollar, se genera el espacio de transversalización de contenidos, donde se reúnen los entornos físico y ambientales de las ciencias naturales.

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que el desarrollo de la secuencia de actividades basada en el aprendizaje significativo y experimental se hace a partir de los problemas ambientales cotidianos, buscando responder a las necesidades de la comunidad educativa y la salud auditiva; incrementando los índices de pensamiento crítico alcanzado.

CONTEXTO

En el municipio de Soacha se encuentra situado el colegio Gimnasio Moderno Robinson Crusoe el cual basaba la prestación de su servicio en los procesos educativos presenciales, sin embargo en tiempos de COVID-19 fue necesario implementar nuevas estrategias y herramientas tecnológicas que permitieran dar cumplimiento con los planes curriculares planteados para el año 2020, el uso de estas herramientas nos adentraron en la educación virtual la cual pasó de ser una opción poco contemplada por muchos, a ser una realidad en tiempos de pandemia.

A lo largo de año 2020 se logró evidenciar que los procesos educativos se veían afectados por algo más que la conectividad, donde se desglosaron varias problemáticas de acuerdo al entorno de los estudiantes tales como:

contaminación visual en los espacios dispuestos para la educación, contaminación auditiva generada por las diferentes fuentes de su entorno, etc, por tal motivo nace la iniciativa de generar espacios de educación virtual en los cuales se logre concientizar a los estudiantes sobre las afectaciones en la salud y sus procesos académicos tras la exposición a fuertes sonidos y ruidos que se generan en su entorno, teniendo como finalidad que los estudiantes reconozcan aquellos contaminantes auditivos y actúen bajo el pensamiento crítico científico en pro de su bienestar académico, físico y social .

MUESTRA

El colegio Gimnasio Moderno Robinson Crusoe de Soacha, cuenta con los grados de transición hasta undécimo, presentado un número 944 estudiantes que componen la totalidad de la comunidad educativa durante el año 2021, tras varias revisiones curriculares y académicas se opta por aplicar el diseño educativo en grado séptimo centrándose en el nivel 703 el cual cuenta con 29 estudiantes conformado por 16 niñas y 13 niños. Los alumnos poseen una edad comprendida entre 12 y 13 años, no se evidenció algún niño con discapacidad física, de grupos familiares pequeños, la mayoría de los alumnos viven con sus padres y tienen un hogar estable y consolidado.

A nivel académico se logra evidenciar que los estudiantes aprenden conocimientos básicos de manera espontánea y poseen gran facilidad de aprender contenidos significativos, en el grupo de trabajo no se presenta ningún caso de repitencia o pérdida de grado por lo cual se puede indicar que es un grado homogéneo en cuanto a su nivel académico.

Los estudiantes de 703 demuestran mayor interés en las actividades teórico-prácticas en las cuales puedan brindar sus opiniones, puntos de vista y generar soluciones o alternativas que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos logrando así la adquisición de un aprendizaje significativo y colectivo, por lo tanto su actitud hacia las ciencias es positiva, sin embargo, tras adoptar la nueva modalidad educativa se puede evidenciar cierto grado de desmotivación y desinterés hacia el abordaje de las temáticas, lo cual ha generado bajo rendimiento en ciertos desempeños trabajados.

Por otra parte los estudiantes del grado 703 acatan las normas, respetan a sus compañeros de clase y docentes, la educación virtual generó ciertos cambios positivos y negativos en los alumnos donde se logra evidenciar la receptividad de algunos de los estudiantes frente a la nueva modalidad educativa a través de su participación activa, sin embargo, algunos estudiantes no encuentran cómoda o agradable la modalidad, lo cual se puede evidenciar en la falta de interés por las clases, su asistencia impuntual y falta de participación.

DISEÑO

El diseño investigativo usado a lo largo de la propuesta se basó en el enfoque cualitativo con el fin de identificar los aportes de gran valor en los procesos científicos aplicados al entorno de los estudiantes, se optó por este enfoque ya que es más abierto y flexible a las acciones y/o acontecimientos de los estudiantes y su entorno, es decir, el diseño se ajusta a las necesidades de la investigación.

“el término diseño adquiere otro significado distinto al que posee dentro del enfoque cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 492).

La aplicación del enfoque se dio de manera inductiva y permite la interacción del investigador con los participantes, el entorno y la aplicación de conocimientos, dando respuesta a las preguntas generadas en base a la experiencia social. De esta manera el enfoque cualitativo es aplicado desde el inicio de la propuesta partiendo desde el estudio e identificación de problemas medio ambientales que permitieran relacionar el entorno físico de las ciencias naturales con la educación científica de los estudiantes y que a su vez permitiera evidenciar el aprendizaje significativo a través de las opiniones de los estudiantes, pero, lo más importante a través de su accionar en el entorno social en pro de su bienestar físico y ambiental.

MÉTODOS

Durante el proceso de diseño e implementación de la propuesta de investigación se usaron diferentes métodos y estrategias; dicho proceso inició con el método investigativo de muestreo característico a través de una sesión de clase vía google meet, donde se observaron cada una de las variables ambientales que afectan al estudiante para el desarrollo de sus actividades educativas junto con el comportamiento y actitud de los mismos frente a dichas situaciones ambientales; se encontró que en la mayoría de los hogares de los estudiantes existe una constante que impide el normal desarrollo de estas actividades debido a las diferentes distracciones y al exceso de exposición al

ruido de la ciudad que interrumpen los procesos de concentración y participación para con la clase, “producen interferencias en los procesos de comunicación y en los cognitivos”. Así lo afirman los especialistas del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo en su publicación digital ERGA-Primaria, revista de carácter pedagógico e informativo sobre las condiciones de salud y seguridad en el entorno escolar.

Posterior a la identificación de los problemas, se integró la fase de conceptualización en los estudiantes donde se abordó la temática de la unidad didáctica presentada, con el fin de sumergir al estudiante en el proceso crítico de su proceso educativo ampliando el espectro cualitativo del estudiante, lo que permitió realizar un muestreo con encuesta a través de google formularios para evidenciar la captación y la apropiación del concepto (contaminación auditiva) con el fin de generar conciencia en los estudiantes para que de esta manera se generen procesos de proposición de ideas para la solución de dichas problemáticas.

A lo largo de la propuesta se usaron diferentes herramientas con el fin de obtener e intercambiar información que permitiera mejorar la calidad de la misma, dentro de ellas se encuentra el proceso de observación directa el cual aportó significativamente en la determinación de estrategias a implementar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en ese orden de ideas se propone como objetivo fundamental incentivar la participación de los estudiantes con el fin de intercambiar conocimientos a través del uso de diferentes herramientas como ejercicios en Padlet, lluvias de ideas, foros y

sobre todo a partir de las respuesta a preguntas orientadoras las cuales permiten enriquecer el nivel educativo.

Todas estas estrategias fueron estipuladas con anticipación a través de otra herramienta fundamental en los procesos educativos, la cual se denomina planeación, donde el docente delimita los objetivos y establece metas, estrategias y recursos educativos que facilitan la orientación de conocimiento, fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, manteniendo como finalidad general la concientización de los educandos a partir de la apropiación de los conocimientos científicos y la aplicación de estos en su contexto ,salud y bienestar.

PROCEDIMIENTOS

Tabla 1

Fases procedimentales desarrolladas en la unidad didáctica de sonido

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Para el proceso exitoso de la propuesta pedagógica fue de vital importancia comprender detalladamente el panorama y contexto educativo con el fin de reunir	PEI Mallas curriculares del Observador del estudiante. Plan de Ordenamiento

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

	<p>información precisa sobre la problemática, facilitando la estructuración y desarrollo de la investigación.</p>	<p>Territorial de Soacha.</p> <p>DBAs</p> <p>Estándares Básicos de Competencias.</p> <p>Lineamientos curriculares.</p>
<p>ANÁLISIS</p>	<p>Una vez terminado el diseño y estructuración de la propuesta educativa, se llevan a cabo las diferentes acciones propuestas haciendo uso de las nuevas tecnologías y recursos digitales, buscando dar cumplimiento a los objetivos establecidos con el fin de mejorar los procesos científicos y conciencia ambiental.</p>	<p>Planeaciones</p> <p>Diario de Campo</p> <p>Observación Directa</p> <p>Foros</p> <p>Encuestas por google forms</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>La propuesta se evaluó en</p>	<p>Kahoot!!</p>

ÓN	<p>función de los resultados obtenidos en cada una de las estrategias y metas establecidas tras realizar un análisis y balance con los objetivos propuestos, la motivación de los estudiantes en el desarrollo de la clase y el cumplimiento de la programación.</p>	<p>Preguntas directas</p> <p>Desarrollo de actividades.</p> <p>Diarios de campo</p>
----	--	---

En la tabla se pueden observar las tres fases en las que se basó el procedimiento de diseño e implementación de la unidad didáctica en la cual se abordó el tema del sonido con los estudiantes del grado 703 donde se resaltan los instrumentos utilizados en cada etapa que le proveían rigor y variabilidad de análisis a cada fase propuesta.

TÉCNICAS

Se realizó el análisis documental con el fin de encaminar adecuadamente el proceso investigativo, diseño e implementación del mismo, este proceso se inició desde la revisión de antecedentes sobre la problemática de contaminación auditiva donde se analizaron diversas publicaciones que tratan sobre la influencia de esta en la salud y el rendimiento académico facilitando la idealización de la propuesta investigativa.

Posterior a toda la revisión documental se comenzó el proceso de construcción de la unidad didáctica, cumpliendo con los requerimientos propios de las mallas curriculares del gimnasio moderno Robinson Crusoe para enriquecer el proceso educativo de los estudiantes a través de situaciones que requerían de su participación y acción dentro del campo investigativo para darles solución.

Se realizaron diferentes encuestas con los parámetros principales para la conceptualización del fenómeno auditivo, donde se demostró que los estudiantes lograban identificar aquellos contaminantes “invisibles” que perjudican su proceso académico pero sobretodo su bienestar y salud física. Teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes se estructuró la propuesta en base de sus conocimientos generando espacios que fortalezcan el conocimiento científico y conciencia ambiental, a través del uso de recursos digitales como videos y sonidos, aplicaciones virtuales como kahoot, padlet, entre otras.

El proceso de observación directa inicialmente permitió recolectar aquellos aspectos favorables y desfavorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de grado 703, por otra parte facilitó la identificación de conocimientos y actitudes hacia las ciencias y su relación con el entorno, este análisis posibilitó la determinación del conjunto de estrategias que favorecen los procesos y mejoran la calidad de la enseñanza en el aula a su vez permitió reflexionar sobre el qué hacer educativo por parte del docente en aras de mejorar la calidad de trabajo en el aula.

Los datos recopilados a través del diario de campo contribuyen al proceso de mejora tanto de las estrategias como de la manera en que se imparte el conocimiento, el registro de situaciones significativas de cada sesión era usado como proceso de reflexión con el fin de avanzar significativamente, de esta manera se tomó en cuenta aquellas actividades que generan mayor interés hacia la temática por parte de los estudiantes como los procesos de experimentación, las lluvias de ideas o procesos de participación activa y las actividades lúdico-virtuales que complementan los conocimientos adquiridos durante cada sesión trabajada. De acuerdo a cada una de estas estrategias se logró involucrar activamente a la mayor parte de los estudiantes identificando la apropiación de los conceptos y la contextualización de los mismos en los entorno en que se encuentran.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

La propuesta finalmente fue aplicada y desarrollada con el grado 703, donde se logró evidenciar que presentan gusto y afinidad hacia las ciencias naturales, sin embargo, algunos estudiantes presentaban algunas dificultades académicas reflejadas en sus promedios finales del año 2020, pero durante la implementación de la propuesta pedagógica aplicada en lo corrido del año 2021 se observa y evidencia que los estudiantes estuvieron activos durante las sesiones de clase, manifiestan gusto por las actividades que les permiten manifestar sus opiniones y generar soluciones aplicando sus saberes y conocimientos adquiridos.

La recolección de datos puesto que nos enfrentamos al reto de la educación virtual en tiempos de COVID-19. Dentro de las cuales resaltó la herramienta **Congresos PI by Psychology Investigation**

Google Forms la cual fue implementada a través de cuestionarios en los que los estudiantes plasmaron los conocimientos adquiridos por medio de la solución a preguntas cerradas referentes a la temática trabajada cada sesión, facilitando la identificación en la apropiación de los conocimientos y su relación con el medio ambiente, reflejándose a su vez en la contextualización de la problemática con su desarrollo académico, por otra parte se implementaron actividades lúdico-virtuales como juegos educativos creados en kahoot! por el docente en formación con el fin de fortalecer y evaluar los conocimientos adquiridos teniendo en cuenta la metodología de aprendizaje basado en proyecto propuesta por Arcos (2016), donde los estudiantes de manera autónoma pueden plasmar en un proyecto lo aprendido en clase.

Para el proceso de aplicación se reconocieron los aportes de los estudiantes en cuanto a la incorporación de los nuevos conocimientos y su influencia en el medio académico y ambiental, razón por la cual se estructuraron preguntas orientadoras del conocimiento que permitieran identificar la apropiación de los conceptos en relación a su entorno y desarrollo académico, este proceso de análisis de discurso inicialmente se mostró complejo ya que la participación era baja y en muchas ocasiones por parte de los mismos estudiantes, al avanzar en las sesiones se logran identificar nuevos puntos de vista por parte de otros estudiantes que inicialmente no intervienen, elevando el nivel de participación oral. Por otro lado se implementó la estrategia de foros académicos a través de la cual los estudiantes relacionan la temática trabajada con situaciones cotidianas que hacen parte de sus experiencias. En la aplicación de esta estrategia se logra identificar que los estudiantes se sienten motivados cuando las temáticas se relacionan con sus problemáticas y diario vivir.

Finalmente la aplicación de las diferentes técnicas y estrategias promovieron la participación activa en la sesión de clase a través de la opinión personal, la narración de experiencias y la aplicación de conocimientos en las diferentes herramientas virtuales usadas generando en los estudiantes interés, gusto y afinidad hacia el entorno físico y ambiental en el que se encuentran inmersos, beneficiando a su vez el promedio académico a través de la interacción constante con el docente, los compañeros y las actividades propuestas como método evaluativo.

Tras el análisis minucioso de cada uno de los datos se opta por implementar el proceso de codificación abierta el cual permitió establecer tres categorías en las cuales logramos identificar la favorabilidad de la propuesta educativa:

1. Relación del conocimiento científico con la cotidianidad del estudiante, esta categoría se logró establecer a través de la implementación y socialización de preguntas orientadoras las cuales permitieron un acercamiento al contexto de cada estudiante a partir de los saberes previos, enlazando la contaminación auditiva con las situaciones más comunes evidencias en el entorno de cada estudiante, permitiéndole identificar las razones, fuentes e implicaciones del contaminante auditivo.

Para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, es fundamental incorporar el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante desde el ámbito de la cotidianidad, (López de Maturana, 2015) puesto que de esta manera el estudiante logra plasmar los conocimientos adquiridos en su realidad de manera significativa, permitiéndole generar espacios de reflexión y proposición de estrategias que contribuyan a su entorno social.

La mayoría de los estudios publicados sobre los efectos del ruido en el ambiente escolar están dirigidos a identificar los efectos en el desempeño académico y la salud de los niños (Grebennikov, 2006) de acuerdo a esto surgió a iniciativa de generar conciencia ambiental a partir de situaciones reales y problemáticas actuales del entorno de cada estudiante en los cuales son perjudicados directa o indirectamente.

2. Relación del conocimiento científico con la salud y el desarrollo académico, a través del abordaje de cada una de las temáticas los estudiantes generan espacios de reflexión en cuanto al daño a corto y largo plazo ocasionado por la alta exposición a ruidos, dentro de los cuales logran establecer la falta de concentración y los problemas auditivos como factor incidente en su proceso académico ya que les dificulta atender a las explicaciones e indicaciones dadas por los docentes, generando dudas ante los procesos llevados a cabo.

Las relaciones entre profesor y alumno son realmente importantes para potenciar la participación activa durante los tiempos de clase, por lo tanto no debería quedar al alzar la preparación didáctica – pedagógica del profesor dado que es de él de quien debe partir la iniciativa de estas relaciones. Díaz y Adair (1982), generando espacios y estrategias que motiven al estudiante con el fin de potencializar sus ideas.

3. Desarrollo académico, motivación y participación, a lo largo del proceso se reconoce que la motivación y participación es fundamental en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya que a través de los espacios didácticos y participativos se atrae la atención de los educandos facilitando los

procesos educativos garantizando la apropiación de los conceptos en el contexto escolar y en la nueva realidad de educación virtual.

Esta categoría se establece a partir de la participación de los estudiantes en cada una de las sesiones académicas, donde a partir de su propia experiencia relacionan la problemática auditiva de su entorno con los problemas de salud y distracción en horarios educativos, es importante relacionar las vivencias de los estudiantes con los contenidos teóricos ya que permite evidenciar la apropiación de los conceptos, en este caso logramos evidenciar la favorabilidad de los procesos a través de la participación activa, de la argumentación escrita a través de los foros implementados como estrategia y los espacios en clase que permitían el intercambio de conocimientos entre estudiantes y docente.

Por otra parte, vale la pena resaltar, que las actividades enunciadas dentro del contexto escolar se trasladaron al contexto familiar de los estudiantes, teniendo en cuenta esto muchas de las actividades diarias empezaron a verse relacionadas como en el caso de la contaminación auditiva por las acciones hogareñas en horarios educativos de los más pequeños de la casa, es así como esta propuesta logró generar espacios de reflexión en los padres de familia en cuanto al proceso educativo de sus hijos, es importante resaltar que estos sonidos generados estaban relacionados a la normalidad de los padres en las funciones de hogar ya que el usar la licuadora para preparar jugos o la lavadora para la limpieza de las prendas se tomaba como una actividad habitual que no generaba ningún tipo de incomodidad, pero al tener que adoptar la educación virtual el hogar también tuvo que ser adaptado para estos

tiempos educativos, los padres de familia desconocían la incomodidad generada en sus hijos por dichos ruidos hasta que iniciamos el desarrollo de la propuesta donde sus hijos eran los encargados de manifestar que estos sonidos y ruidos intervienen con su proceso de aprendizaje, lo cual conlleva a los padres a establecer tiempos y horarios en los que pueden ser usados estos electrodomésticos que generan interrupciones y afectan no solo el rendimiento académico si no la salud física de los niños.

El diseño de la propuesta educativa opta por adaptar ciertas competencias científicas que contribuyeron a direccionar los conocimientos con los objetivos de cada sesión, teniendo en cuenta que las competencias científicas permiten establecer cierta relación crucial con las ciencias, los niños, jóvenes y su entorno.

La propuesta se centra en hacer uso de aquellas competencias que relacionan tanto el conocimiento científico como el accionar de manera significativa en su entorno social, por lo tanto se establecieron las siguientes competencias:

- Observo fenómenos específicos.
- Identifico factores de contaminación en mi entorno y sus implicaciones para la salud.
- Formulo preguntas específicas sobre una observación o experiencia y escojo una para indagar y encontrar posibles respuestas.

Competencias científicas que permiten potenciar la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos tras la aplicación de las diferentes estrategias

planteadas en la investigación científica para explicar la influencia del sonido en la contaminación auditiva y los procesos académicos relacionados con la problemática ambiental de la vida real.

Se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes lograron dar cumplimiento con cada una de las competencias propuestas ya que a través de su actuar e intervenir en las temáticas daban cuenta de la apropiación y la producción comprensiva del conocimiento, mediante la identificación de los fenómenos específicos que afectan su entorno y generan implicaciones en su salud y rendimiento académico, este cumplimiento también se pudo evidenciar a través de los resultados generados con la implementación de estrategias virtuales como los cuestionarios elaborados a través de google forms y kahoot!

Se estima que el alcance conceptual fue alcanzado entre la segunda y tercera sesión al percibir la comprensión teórica de los estudiantes a través de su participación y relación de las actividades cotidianas que les ocasiona problemas de salud y distracciones que afectan su desarrollo académico en tanto involucra la generación de sonidos y ruidos en su ambiente educativo virtual.

Los estudiantes buscan expresarse científicamente reconociendo el tipo de sonido que genera dicha distracción por lo cual se estima que los conceptos fueron apropiados por el estudiante en relación a la contaminación auditiva y su relación con la falta de concentración y daños auditivos ocasionados en estos ambientes.

Es importante resaltar que de 29 estudiantes que conforman el grado 703 , tres de ellos iniciaron el año lectivo con compromiso académico debido a su nivel de rendimiento durante el año 2020, inicialmente estos estudiantes no manifiestan interés por las actividades y temáticas abordadas, sin embargo, tras generar diferentes estrategias para incentivar la participación activa en clase, los estudiantes se sintieron motivados y aumentaron su participación en las diferentes etapas de la sesión, incrementando rendimiento académico durante el primer desempeño del primer periodo. Adicionalmente los estudiantes demostraban gusto por las temáticas al integrarse activamente con sus compañeros y orientarlos en ciertos procesos académicos llevados a cabo a través de la educación virtual.

Tras vivenciar esta experiencia de motivación a partir de la interacción de material multimedia e interactivo para la relación de sonido con la contaminación auditiva es importante extraer y trabajar fuertemente en la exploración de materiales didácticos para la aplicación en todas las áreas de conocimiento con el fin de cambiar la educación tradicional y potenciar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Es importante señalar que esta experiencia permitió establecer un diálogo entre lo que es el aprendizaje de la ciencia en la naturaleza y las experiencias significativas para los futuros ciudadanos, es decir, aplicar modelos y hacer uso del conocimiento a lo largo de sus vidas (Plan sectorial de educación para Bogotá, 2017), para lo cual se implementaron actividades de ciencias recreativas desarrolladas en un ambiente que resultó de gran importancia para

los estudiantes perfeccionando habilidades como reconocer, analizar y comprender todos los fenómenos que se derivan a partir de este eje temático.

De acuerdo a esta experiencia es importante que los docentes se reinventen en la implementación de estrategias didácticas que faciliten la apropiación de los conocimientos y la transformación de los entornos educativos, a lo largo de la implementación de actividades científicas recreativas se logró incrementar la participación activa de los estudiantes durante la clase, donde exponen sus puntos de vista e ideales que corresponden a la influencia que tiene la contaminación auditiva en la salud y en los niveles de concentración que intervienen en su proceso educativo generando bajo rendimiento académico en las diferentes áreas del conocimiento, a través de esta propuesta se potencializaron los conocimientos científicos en los educando lo cual les permite interactuar con el medio ambiente y sus problemáticas actuales ante la sociedad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentan, dinamizan y orientan el quehacer educativo dentro de los procesos formativos de los estudiantes, permitiendo al docente hacer uso de los métodos y estrategias planteados en las mallas curriculares y planes de estudios de la institución. Por lo tanto, el desarrollo de la unidad didáctica busca formar a los estudiantes en Ciencias Naturales mejorando los índices académicos a través de estrategias pertinentes que motiven al estudiante desde el campo académico hasta lo práctico de esta área.

Teniendo en cuenta la modalidad de trabajo en cuanto la educación virtual se hace necesario resaltar la importancia de la relación entre ciencia,

tecnología y salud en la práctica docente generando espacios y oportunidades que influyan en el desarrollo intelectual del estudiante y su acercamiento a las nuevas tecnologías que inciden en el modo de vida de cada uno, de tal manera que el uso de las herramientas tecnológicas se convierten en un aliado del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de determinar estrategias que contribuyan a la resolución crítica de problemas medio ambientales, de salud y educación en la sociedad actual

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Plan sectorial de educación para Bogotá. Ediciones Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá D.C.
- Amortegui, Elías Francisco Amórtegui, Valentín Gavidia Catalán, y O. Mayoral. 2016. «LAS PRÁCTICAS DE CAMPO EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA Y LA FORMACIÓN DOCENTE: ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTO». Tecné, Episteme y Didaxis: TED.
- Arcos, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). ENIAC, Espacio de pensamiento e innovación educativa. Recuperado de: https://issuu.com/gruposiena/docs/12097suplemento_eniac?e=8701546/35507538.
- Gil-Pérez, D., Carrascosa, J. y Martínez-Terrades, S. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En F.J. Perales y P. Cañal (Eds.), Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias (pp. 11-34). Alcoy: Marfil.
- Gimnasio Moderno Robinson Crusoe, (2021), Proyecto educativo gimnasio moderno Robinson Crusoe “formamos con calidad”. Soacha, Cundinamarca.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales. Editorial: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C.

Porlán, R. (1998): Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, , 175-185.

Unidad didáctica: el sonido y su influencia en el ambiente escolar. Laura Stefany Rodríguez González. Soacha, Cundinamarca



VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO COMO INSTRUMENTO PARA RECOPIRAR INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

VALIDATION OF A SOCIO-ECONOMIC QUESTIONNAIRE AS AN
INSTRUMENT TO COLLECT SOCIOLINGUISTIC INFORMATION

Karime Vargas Cáceres

Universidad Industrial de Santander
Colombia

Investigación Mixta
Educación

RESUMEN

Los factores sociales influyen y condicionan la manera como un individuo usa el discurso. En esta ponencia se muestran los resultados de validación de un cuestionario socioeconómico como uno de los instrumentos principales para recabar información en el trabajo doctoral llevado a cabo actualmente en la Universidad de Antioquia. El propósito principal del proyecto investigativo es analizar la influencia de variables sociales en la producción de textos argumentativos universitarios. Bajo el enfoque de argumentación pragmatialéctico de van Eemeren y Grootendorts, se determina el desempeño argumental de acuerdo a factores como las clases de disputa, los tipos de argumento y la complejidad argumentativa en relación con algunas variables sociales en un grupo de licenciatura de una universidad pública de Bucaramanga. La información se recopila mediante un cuestionario

socioeconómico y una prueba de escritura en el aula cuyo detonante tiene que ver con la situación de profesionalización docente en Colombia. El cuestionario, constituido por 5 ejes temáticos y 59 reactivos, atravesó por tres procesos de validación: por un comité de expertos, el cálculo del índice de consistencia interna mediante el procedimiento Alfa de Cronbach y una prueba piloto. Los resultados del proceso de validación permitieron ajustar y depurar el instrumento antes de su aplicación definitiva.

PALABRAS CLAVE: validación de instrumento, cuestionario socioeconómico, pragmadialéctica, variables sociales, argumentación escrita, sociolingüística.

ABSTRACT

Social factors influence and condition the way an individual uses speech. This presentation shows the results of the validation of a socioeconomic questionnaire as one of the main instruments to collect information in the doctoral work currently carried out at the Universidad de Antioquia. The main purpose of the research project is to analyze the influence of social variables in the production of university argumentative texts. Under the pragmatic-dialectical argumentation approach of van Eemeren and Grootendorts, the argumentative performance is determined according to factors such as the dispute classes, the types of argument and the argumentative complexity in relation to some social variables in an undergraduate group of a public university Bucaramanga. The information is collected through a socioeconomic questionnaire and a writing test in the classroom whose trigger has to do with the situation of teacher professionalization in Colombia. The questionnaire, made up of 5 thematic axes

Congresos PI by Psychology Investigation

and 59 items, went through three validation processes: by a committee of experts, the calculation of the internal consistency index using the Cronbach's Alpha procedure and a pilot test. The results of the validation process allowed the instrument to be adjusted and refined before its final application.

KEYWORDS: instrument validation, socioeconomic questionnaire, pragmatics, social variables, written argumentation, sociolinguistics.

INTRODUCCIÓN

La investigación que actualmente se desarrolla en el marco del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia tiene por objetivo central encontrar la correlación de variables sociales como el estrato socioeconómico, el género y la edad en la selección de la clase de argumentos, la densidad argumentativa y los tipos de disputa en las prácticas de escritura argumentativa de un grupo universitario.

Con la investigación se pretende identificar y sistematizar cómo escriben los estudiantes universitarios con el fin de reconocer las falencias y más allá de esto, proponer una alternativa de orientación de esta práctica académica. La pregunta central de investigación se organiza alrededor de los siguientes términos: ¿De qué manera influyen el estrato socioeconómico, el género y la edad en la producción de discursos académico-argumentativos de estudiantes de licenciatura de una universidad pública de Bucaramanga?

La población son dos grupos académicos de estudiantes universitarios de quinto semestre matriculados en la asignatura Didáctica de la Argumentación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad

Industrial de Santander en el segundo semestre académico del año 2019. El primer grupo se encuentra integrado por 17 estudiantes; sin embargo, durante la recolección del corpus participaron 16 estudiantes: 14 mujeres y 2 hombres con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. El segundo grupo está integrado por 20 participantes; no obstante, participaron en el ejercicio de escritura 18 estudiantes: 13 mujeres y 5 hombres entre los 18 y los 27 años. En esta ponencia se mostrará el proceso de validación del cuestionario socioeconómico.

Esta investigación es un reto particular y real de un grupo de estudiantes. Además de cuantificar el fenómeno, se intenta explicarlo para ofrecer algunas soluciones. Un estudio como este permite visibilizar las características de la escritura para tomar acciones de mejora en la práctica académica con el fin de determinar comportamientos lingüísticos en contextos argumentativos. Además, permite determinar cómo los factores sociales inciden en el ajuste a la norma o estándar construido sobre argumentación en el aula. Es decir, significa la apertura a nuevos campos del conocimiento en los que la argumentación puede ser analizada desde aspectos más intrínsecos al sujeto social, como son el género, la edad y el estrato socioeconómico.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El interés por la enseñanza de la escritura en la universidad, y en general por la alfabetización académica, inicia en Estados Unidos y Reino Unido hace aproximadamente veinte años (Castelló, 2014; Maldonado, 2017; Carlino, 2013; Sipavicius & Natale, 2017). Dadas las políticas para ampliar la cobertura, cada vez era mayor la población que arribaba a las universidades. Esta

expansión, que no solo para las elites, generó que llegaran estudiantes de todos los niveles socioeconómicos a las instituciones de educación superior. Los docentes universitarios notaron las dificultades en el procesamiento y producción de información lingüística especializada en esa población que poco a poco iba llenando las aulas. Por tanto, se vio la necesidad de ofrecer programas que trataran de mitigar dichos obstáculos. Es así que se reconocen tres corrientes: el movimiento de escritura a través del currículo (Writing Across the Curriculum, WAC), escritura en las disciplinas (Writing in the Disciplines, WID) y Academic literacies, desarrolladas por Carlino y conocidas actualmente como alfabetizaciones académicas (Castelló, 2014; Molina, 2017; Carlino, 2013). Los límites entre esas tres corrientes se han hecho cada vez más difusos en la última década (Maldonado, 2017). El interés que subyace en ellas es identificar los géneros y las especificidades de escritura de las disciplinas para posteriormente generar alternativas formativas que permitan hacer frente a las necesidades de formación.

En Colombia, los cimientos más sólidos se construyen desde los trabajos que proponen Carlino, en Argentina, y Cassany, en España. Dada la corpulencia discursiva e investigativa de estos autores, a partir de ellos se cimentan las bases de los trabajos más sólidos que se derivan en nuestro país. Es así que las prácticas de lectura y escritura en la universidad han sido objeto de estudio desde los últimos años y la reflexión ha empezado a tomar cada vez más terreno.

Como referentes teóricos en argumentación, se selecciona en enfoque pragmatialéctico. En esta perspectiva, la interfaz pragmática reconoce la

influencia de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle y la proposición de ciertas reglas de comunicación que les posibilita explicar los actos de habla indirectos y las premisas implícitas a partir del reconocimiento pragmático del contexto verbal y no verbal. La interfaz dialéctica está vinculada con la idea de que el discurso argumentativo comprende dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión por medio de un intercambio metódico de actos de habla. (van Eemeren, Grotendorst y Snoeck, 2002).

Desde dicho enfoque pragmadialéctico la argumentación es entendida como “una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista” (van Eemeren, Grotendorst y Snoeck, 2002, p. 17).

MÉTODOS

Se opta en esta investigación por acogernos a los enfoques mixtos de investigación debido a la posibilidad de ahondar con mayor profundidad en la comprensión del fenómeno de estudio que se plantea. El paradigma mixto integra las bondades metodológicas de los enfoques cuantitativo y cualitativo (Hernández, et al., 2014; García, 2008; Cerda, 1997; Briones, 2001). Es también llamado, enfoque total o modelo multimodal (Ñaupas, et al., 2018). Estos métodos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que combinan la precisión del análisis estadístico de las variables y la interpretación y explicación mediante la construcción de categorías de análisis. De este modo, la percepción del fenómeno resulta más integral, completa y holística pues, además de establecer tendencias, se logra un entendimiento

más profundo y amplio agregando complejidad al fenómeno de estudio (Hernández, et al, 2014; Cerda, 1997).

Esa articulación de los recursos más eficientes de los métodos cualitativos y cuantitativos, se conoce como triangulación (Cerda, 1997). Esta última permite determinar la exactitud de las conclusiones efectuando triangulación con múltiples fuentes de datos, variedad de métodos y convergencia de investigadores (Ñaupas, et al., 2018; Briones, 2001). Por tanto, amplía la visión, la densidad, la claridad de los conceptos y ayuda a corregir los sesgos que pueda tener el investigador o que llegue a comprobar de manera rápida y reducida sus hipótesis (Cerda, 1997).

En el caso específico de validación del cuestionario, objeto de presentación de esta ponencia, el proceso atravesó tres fases: en el primer caso, se convocó a tres profesores especializados para que arbitraran el instrumento. Los expertos evaluaron la pertinencia y la adecuación. En la pertinencia se evaluó que los reactivos estuvieran relacionados con los objetivos, las hipótesis y las preguntas de investigación. En la adecuación se evaluó que tanto la redacción como el vocabulario estuvieran ajustados a la población: estudiantes universitarios de quinto semestre de licenciatura. Esta primera validación permitió asegurar que las preguntas fueran precisas, comprensibles y claras para los participantes y que el lenguaje fuera lo más simple, familiar y directo. También permitió garantizar que no hubiese alguna incongruencia entre la pregunta y las opciones de respuesta (Bunge, 2013; Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018; Tamayo, 2006). En virtud de esta primera validación por expertos, se reagrupan y reducen las preguntas.

Para asegurar la confiabilidad y la validez del cuestionario, se aplicó la prueba del coeficiente Alfa de Cronbach o índice de consistencia interna. Esta prueba nos denota la correlación ente los ítems y nos permite mayor cohesión. Aunque existen dos métodos para calcular el valor de Alfa de Cronbach (la varianza de los ítems y la matriz de correlación), para este caso, el valor se calculó mediante el primer método a través del software SPSS (Ñaupas, et al., 2018; Hernández, et al., 2014; Clark-Carter, 2002).

Luego, el cuestionario se sometió a una prueba piloto en un contexto diferente, esto es, con una población de estudiantes de semestre y carrera diferente a los participantes con los que se efectúa el estudio. De igual modo, la prueba piloto permitió acotar y reducir las ambigüedades del instrumento.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DE JUECES EXPERTOS

Se convocó a tres doctores, profesores e investigadores en el área de la lingüística de la Universidad Industrial de Santander para que validaran el instrumento. Cada juez experto recibió dos documentos: el cuestionado sociodemográfico, constituido por 57 preguntas clasificadas en 5 núcleos temáticos y una rúbrica para evaluar la pertinencia y la adecuación de cada pregunta y hacer las observaciones. Los formatos se suministraron de modo impreso a los evaluadores quienes, después de 8 días, hicieron saber sus comentarios.

En un documento en Microsoft Excel se organizaron las respuestas de los tres evaluadores. Esto con el fin de calcular tanto la media como la varianza, datos que relevancia considerable para el análisis de la consistencia interna del instrumento.

CÁLCULO DE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL INSTRUMENTO

Un instrumento de recolección de información es “cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (Sabino, 1998, citado por Niño, 2011). Todo instrumento para recopilar información debe reunir al menos dos condiciones: confiabilidad y validez. Por un lado, la confiabilidad o fiabilidad asegura la exactitud y la veracidad de los datos. Es el grado en el que una prueba o procedimiento produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes.

Por otro lado, la validez es una cualidad del instrumento que consiste en que este sirva para medir la variable que se busca y no otra cosa, es decir, que sea el instrumento preciso y adecuado (Niño, 2011). Es una medida de coherencia o consistencia interna, es decir, es un índice que expresa el grado en que todos los ítems de un test o instrumento covarían entre sí. Para calcular este coeficiente, no es necesario dividir en dos mitades el grupo, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente. Algunos autores consideran que el coeficiente debe estar entre 0.70 y 0.90 (Tavakol y Dennick, 2011; DeVellis, 2003; Streiner, 2003; Nunnally y Bernstein, 1994; Petterson, 1994, citados por Hernández et al, 2014). De tal manera que cuanto más se acerquen a 1, mayor será la confiabilidad del instrumento. La ventaja de esta prueba de validación

es que el instrumento se administra una única vez, en una única versión y cada participante responde a la única versión. La pregunta que responde es “¿Las respuestas a los ítems del instrumento son coherentes?” (Hernández, et al, p. 296). La fórmula con la que se calcula este coeficiente es:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

Donde:

k es el número total de ítems del instrumento.

$\sum V_i$ es la sumatoria de las varianzas individuales.

V_t es la varianza total.

Teniendo en cuenta que en el formulario de evaluación del instrumento se preguntaba tanto por la pertinencia como por la adecuación del instrumento, se calculó este coeficiente para cada uno de estos dos criterios. Según esta información se tiene:

Coeficiente para la pertinencia del instrumento:

K	57
$\sum v_i$	26
V_t	588.2
Sección 1	1.018
Sección 2	.956
Absoluto S2	.956

α | .973 |

Coeficiente para la adecuación del instrumento

K	57
Σv_i	34.0
V_t	1120.89
Sección 1	1.018
Sección 2	.970
Absoluto S2	.970
α	.987

Validación total del instrumento

K	57
Σv_i	34,0
V_t	1120,89
Sección 1	1,018
Sección 2	0,970
Absoluto S2	0,970
α	0,987

El coeficiente obtenido en la evaluación de la pertinencia es de .973 y para la adecuación es del .987 lo que nos permite afirmar que el instrumento presenta un nivel alto de confiabilidad. No obstante, gracias a las observaciones cualitativas se pudieron depurar algunas preguntas, precisar conceptualmente algunos términos y reorganizarlas a partir de una clasificación más homogénea.

Las recomendaciones cualitativas más importantes hechas por los evaluadores se resumen en tres puntos. Por un lado, tienen que ver con la organización del instrumento, es decir, cambiar el orden de algunas preguntas, clasificarlas y reagruparlas. Por otro lado, se relacionan con la precisión conceptual, pues según los evaluadores, es posible que no hubiese claridad en términos del cuestionario como “no binario” (al indicar una tercera opción además de femenino y masculino en el género), “segunda lengua” (cuya sugerencia fue cambiar por “lengua extranjera”) o “educación formal” (al referirnos al tipo de educación en Colombia). Finalmente, un tercer grupo de recomendaciones hacen referencia a la redundancia en algunas opciones de respuesta (preguntar en más de un ítem la misma información).

En virtud de las observaciones, precisiones y sugerencias realizadas por los evaluadores, el cuestionario fue depurado y corregido. Los jueces recibieron un instrumento con 57 preguntas; sin embargo, después de los ajustes se construyeron 59 reactivos. Gracias a la herramienta de Formulario de Google Drive, se pudo generar el cuestionario para ser autoadministrado vía correo electrónico. Se optó por esta herramienta en razón a varias razones, por un lado, es de uso gratuito, plantea una interfaz de fácil acceso y manejo y permite conocer los resultados automáticamente.

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA PILOTO DEL CUESTIONARIO

Además de la prueba de consistencia interna realizada al cuestionario por parte de los jueces expertos, se llevó a cabo una prueba piloto para depurar el instrumento y conocer, gracias a las recomendaciones de un grupo de estudiantes, las modificaciones que deberían hacerse a este instrumento de

recolección de información. Esta prueba arrojó como conclusión que, a pesar de haber sido revisado por los jueces expertos, el cuestionario presentaba algunos factores por mejorar tanto en algunas opciones de respuesta como en el montaje mismo en Google Drive; de aquí la importancia de asegurar la calidad y pertinencia de los instrumentos que serán utilizados para recabar información en una investigación.

La prueba piloto la entenderemos como la aplicación del cuestionario o instrumento a un pequeño grupo de participantes que reúne características similares a la población definitiva con la que llevaremos a cabo la investigación. Las pruebas piloto permiten confirmar la confiabilidad y la validez iniciales pues permiten identificar y corregir o eliminar los posibles problemas de construcción de los reactivos antes de su aplicación definitiva (Hernández, et al, 2014).

De esta manera, siguiendo la precisión anterior, la prueba piloto del cuestionario contó con la participación del Grupo G1 de la asignatura Fundamentos de Investigación Cualitativa en Educación de sexto semestre del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UIS matriculados en el segundo semestre académico 2019. El grupo estuvo conformado por 14 estudiantes: 12 mujeres y 2 hombres. Se tomó la decisión metodológica de realizar el pilotaje con esta población debido a las siguientes razones: i) eran estudiantes de un semestre superior al de la población con la que se adelanta la investigación; ii) la asignatura estaba orientada por quien suscribe; iii) la asignatura estaba enfocada en conocer las directrices y lineamientos de la investigación en educación, por ende, este ejercicio permitiría socializar con ellos un ejemplo de cuestionario sociodemográfico

como instrumentos de recolección de información y, a su vez, ofrecer pausas para la puesta en práctica de pruebas piloto. Por la participación de los estudiantes en esta validación, se les otorgó un incentivo académico equivalente a una nota de 5,0 (cinco) en el seguimiento del segundo corte del semestre.

La prueba piloto se ejecutó en el Centro de Tecnologías de Información y Comunicación (CENTIC) en la sala 2-9 el lunes 27 de enero de 2020 en el horario comprendido entre la 1:00 pm y las 4:00 pm (horario habitual de clases).

De modo general, se les pidió que en la evaluación de las preguntas tuviera en cuenta los siguientes criterios: claridad, es decir, que la pregunta se entendiera; pertinencia, que cada pregunta tuviera que ver con el tema y el problema de investigación; adecuación, que los reactivos estuvieran contruidos de tal modo que los destinatarios fueran estudiantes universitarios. También se tuvieron en cuenta criterios como redacción, ortografía y digitación.

Las instrucciones para los participantes del pilotaje fueron las siguientes: i) diligenciar el formulario como si fueran la población definitiva de la investigación, es decir, que respondieran de la manera más honesta según sus casos particulares; ii) que de manera individual abrieran un documento en Microsoft Word cuyo nombre fuera "Evaluación cuestionario + apellidos". La intención era que en este documento pudieran escribir las sugerencias y observaciones que fueran surgiendo a medida que iban llenando el cuestionario. De esta manera, luego de enviar el formulario por correo electrónico, también allegaban estos documentos. Así, se recopilaron 14

escritos con las recomendaciones dadas por los participantes en la prueba piloto.

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA PRUEBA PILOTO

Las observaciones ofrecidas por los estudiantes arrojaron como resultado varios puntos por mejorar en el instrumento. Estos pueden ser clasificados en las siguientes categorías: falta de opciones que reunieran todas las posibilidades de respuesta, marcar como obligatorias en el formulario de Google todas las preguntas. Se detallan a continuación:

FALTA DE OPCIONES DE RESPUESTA QUE REUNIERAN TODAS LAS POSIBILIDADES DE LOS PARTICIPANTES.

Los principales ajustes hechos a las preguntas del cuestionario tuvieron que ver con la falta de opciones de respuesta para algunas preguntas. En la pregunta 3 se buscaba interrogar la edad; sin embargo, no se tuvo en cuenta incluir a los estudiantes con 18 años. Las opciones de respuesta eran: menos de 18 años y entre 19 y 21 años. Por eso, entre estas dos opciones se agregó “18 años”. Lo mismo ocurrió con la pregunta 34 “Los ingresos mensuales de tu familia en salarios mínimos se encuentran entre (Recuerda que el valor del salario mínimo mensual vigente en Colombia es de \$877.803)”. En las opciones de respuesta se tenía “menos de un salario” y entre dos y tres salarios mínimos”. No obstante, según las observaciones hechas por los participantes en la prueba piloto, no se tenía la posibilidad de marcar un salario mínimo, por lo tanto, se agregó esta opción de respuesta. También se agregó “Más de un salario mínimo y menos de dos”.

A su vez, en las preguntas 39 y 40 del cuestionario se interrogaba por la ocupación del padre y de la madre; sin embargo, varios estudiantes no hallaron en las opciones de respuesta la que se ajustaba a su caso. Entre las opciones de respuesta se encontraban: profesional empleado (a), labores del hogar, técnico, desempleado, jubilado, comercio informal, negocio particular y no sé. Los estudiantes acotaron que algunos de sus padres no eran profesionales, pero se encontraban laborando. Por tal caso, se agregaron las opciones de respuesta “No profesional empleado” y “No profesional empleada”. Del mismo modo, se complementaron las opciones de respuesta de la pregunta 57. “¿Algún miembro de tu familia lee revistas o periódicos?”, por sugerencia de los participantes, se agregó la opción “No sé”.

MARCAR TODAS LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO COMO OBLIGATORIAS.

Otra de las inconsistencias halladas fue marcar como obligatorias algunas preguntas, por ejemplo, para determinar el paso de una pregunta a la otra. Así fue el caso de las preguntas 12 y 13. La pregunta 12 rezaba “¿Pagaste pensión mensual en tu colegio?”. Las opciones de respuesta eran “Sí” y “No”. No obstante, en la pregunta 13 decía «Si respondiste "Sí" en la opción anterior, ¿aproximadamente cuánto era el valor mensual de pago de pensión mensual de tu colegio?». Se ofrecían cinco rangos de respuesta, el inconveniente estuvo en que a esta pregunta se le marcó la opción de respuesta obligatoria, por lo que aquellos estudiantes que habían marcado “No” en la respuesta 12, debían marcar cualquier opción en la 13. La solución dada fue dejar esta última pregunta como no obligatoria. Situación similar ocurrió con las preguntas 23, 24

y 25. La pregunta 23 decía: “Antes de iniciar esta carrera, ¿habías cursado estudios superiores o técnicos?”. Las opciones de respuesta eran “Sí” y “No”. En el reactivo 24 se cuestionaba: «Si respondiste "Sí" en la opción anterior, ¿qué clase de estudios cursaste antes de iniciar esta carrera?» y en el 25: “Estos estudios fueron”. El inconveniente en estas dos últimas preguntas estuvo para aquellos estudiantes que habían marcado “No” en la pregunta 23. Por tal motivo, a los reactivos 24 y 25 se les omitió la opción de respuesta obligatoria porque estas preguntas dependían de una respuesta afirmativa de la anterior pregunta.

USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y DIGITACIÓN.

Una de las observaciones hechas por los sujetos participantes del pilotaje del instrumento era que algunas preguntas y opciones de respuesta tenían punto final y otras no lo tenían. Por tanto, se unificaron y se dejaron sin punto todos los reactivos y las opciones de respuesta. Del mismo modo, para dar claridad a la pregunta 48 “¿Tienes biblioteca personal (física o virtual)?”, se agregó entre paréntesis la información física o virtual dado que en este caso no nos interesaba la clase de biblioteca sino la existencia. En cuanto a digitación, faltó el grafema // en la palabra “formal” de la pregunta 11.

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

De acuerdo a las recomendaciones dadas por los estudiantes, se revisaron las repeticiones terminológicas tal y como ocurría por ejemplo en la pregunta 13: «Si respondiste "Sí" en la opción anterior, ¿aproximadamente cuánto era el valor mensual de pago de pensión mensual de tu colegio?». Como puede

observarse, se presenta una repetición del lexema "mensual", es así que esta pregunta queda redactada del siguiente modo: «Si respondiste "Sí" en la pregunta anterior, ¿aproximadamente cuánto era el valor mensual de pago de pensión de tu colegio?».

De igual modo, se opta por cambiar el rango de mes por año en la pregunta 59. "¿Aproximadamente cuánto gastan en tu núcleo familiar al mes para los siguientes rubros?". Según los comentarios, las categorías económicas propuestas eran muy altas para hacer referencia a un gasto por mes. De esta manera, la pregunta quedó redactada del siguiente modo "Aproximadamente, ¿cuánto gastas tú o tu núcleo familiar al año para los siguientes rubros?".

REDACCIÓN

Hubo también observaciones referidas a la forma como se redactaban las preguntas. Por ejemplo, la pregunta 30 estaba redactada del siguiente modo: "¿Con cuántas personas compartes tu lugar de habitación o residencia actual (incluido tú)?". Por tal motivo, se cambió del siguiente modo: "Incluyéndote, ¿cuántas personas residen en tu vivienda?". A su vez, se presentaron algunos errores de concordancia gramatical principalmente en género. Tal fue el caso de la pregunta 40 que buscaba saber la profesión de la madre. En una de las opciones de respuesta se tenía "técnico" y se prefirió cambiar por el femenino "técnica".

Por otra parte, los estudiantes que participaron en la prueba piloto hicieron una observación con respecto a las preguntas 29 y 32. De acuerdo con ellos, estos dos reactivos eran muy similares. La pregunta 29 decía: "El lugar en el

que vives actualmente mientras estudias tu carrera universitaria es” y las opciones eran “Vivienda propia con tus padres y hermanos, vivienda propia de un familiar, apartamento o casa arrendados, cuarto en arriendo”. Por su parte, la pregunta 32 decía: “Tipo de vivienda” cuyas opciones de respuesta eran: “propia pagada, propia pagando y arrendada”. Para los participantes en la prueba piloto, estas dos preguntas se referían a lo mismo y por ello sugirieron eliminar una de las dos. Sin embargo, mientras la pregunta 29 estaba referida a la vivienda de los estudiantes durante el curso de sus estudios, la pregunta 32 estaba enfocada a averiguar por la clase de vivienda familiar principalmente de aquellos estudiantes que son de otros municipios o ciudades. Es decir, que una cosa era el lugar en el que viven durante el curso de sus estudios en Bucaramanga y otra cosa era la clase de vivienda en la que viven sus familiares en otros lugares diferentes. Por tanto, no se eliminó la pregunta 32 pero sí se agregó el complemento “de tu núcleo familiar”.

Situación similar ocurrió con cierta ambigüedad en la pregunta 33: “¿Cuál es el estrato socioeconómico de tu vivienda?”. Algunos estudiantes indicaron que podría referirse a la vivienda familiar o a la vivienda en la que residen actualmente. En ese caso, el interés era identificar el estrato familiar, por tanto, se agregó el complemento “familiar”.

En la siguiente tabla se resumen los principales aspectos de mejora del cuestionario sociodemográfico a partir del pilotaje hecho.

Tabla 1.

Principales inconsistencias evidenciadas en el cuestionario sociodemográfico a partir de la prueba piloto.

Inconsistencia	Preguntas del cuestionario	Alternativa de solución
Falta de opciones de respuesta	3, 34, 39, 40 y 57	Se agregaron otras opciones de respuesta que reunieran las posibilidades de los participantes.
Marcar como obligatorias algunas preguntas	12, 13, 23, 24 y 25	Se quitó la obligatoriedad en las opciones de respuesta.
Uso de signos de puntuación y digitación	Todas las preguntas y opciones de respuesta. 48, 11	Se eliminó el punto final de todas las preguntas y opciones de respuesta. Se agregó información aclaratoria entre paréntesis y se incluyó el grafema faltante.
Precisiones terminológicas	13 y 59	Se eliminaron repeticiones de términos y se cambiaron términos.
Redacción	29, 30, 32 y 40	Se modificó la redacción de las preguntas.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

La validación es una etapa central en la construcción de instrumentos de recolección de información. En esta ponencia se mostraron las etapas para validar un cuestionario socioeconómico con el fin de recolectar datos de una población de estudiantes universitarios. Esto con el fin de correlacionar las variables sociales con las variables textuales.

De acuerdo con los resultados parciales obtenidos de la investigación en general, se ha podido determinar que existen diferencias en la producción de los textos argumentativos según las variables sociales seleccionadas. Los rasgos sociales cobran valor pues permiten identificar a los integrantes de los grupos y formar identidad social. Las investigaciones sociolingüísticas, en general, pretenden responder a la pregunta: ¿hablan diferente las personas que conforman los diversos grupos sociales? Más que la forma en la que hablan, en este caso, se identificará si los factores sociales condicionan la manera como los estudiantes de un grupo universitario elaboran textos argumentativos escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briones, G. (2001). Investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Bunge, M. (2013). La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Traducción de Manuel Sacristán. Sexta reimpresión. México: Siglo XXI editores.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), 18 (57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. [Consultado en agosto de 2018].
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Enunciación, 19 (2), 346-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13> [Consultado en agosto de 2018].
- Cerda, H. (1997). Investigación Total. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Hernández, R; Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw-Hill
- Maldonado, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/10446> [Consultado en abril de 2019].
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22 (2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929> [Consultado en abril de 2018].
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Primera edición. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Quinta edición. Bogotá: Ediciones de la U.
- Sipavicius, M., y Natale, L. A. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 236-258. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230673> [Consultado en septiembre de 2018].
- Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. Cuarta edición. México: Limusa

van Eemeren, Frans Grootendorst, R., & Snoeck Henskemans, F. (2006).
Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.

RESEÑA

KARIME VARGAS CÁCERES

Doctoranda en Lingüística, Universidad de Antioquia (UdeA). Magíster en Semiótica, Universidad Industrial de Santander (UIS). Licenciada en educación básica con énfasis en Lengua Castellana y docente cátedra de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Integrante del Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales (GELIR), de la UdeA e integrante del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO), de la UIS.



INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR CASO DISCAPACIDAD INTELECTUAL¹⁷

EDUCATIONAL INCLUSION: AN EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION IN THE CASE OF INTELLECTUAL DISABILITIES

Yaneth López Rangel
Ludy Yanneth Peñaranda Solano

Universidad de Santander
Grupo de investigación en Estudios Sociohumanísticos Entropía
Semillero de Investigación Psique y Conducta
Colombia



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal diseñar programa educativo para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad acorde a la legislación vigente; y para darle respuesta orientará su metodología al enfoque cualitativo, pues éste permite construir e interpretar una realidad, plantear una problemática apoyada en hechos, buscar una respuesta centrada en la interacción de la participante; con diseño de orden fenomenológico en tanto que se encamina a abordar un área del extenso campo de la enseñanza-aprendizaje, pues se empleará estudio de caso, que permitirá observar, analizar y reflexionar sobre la realidad concreta de una estudiante universitaria con unas necesidades académicas y personales dentro del contexto educativo

¹⁷ PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA INCLUSION DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: ESTUDIO DE CASO - PARALISIS CEREBRAL ESPÁSTICA - FASE I
Congresos PI by Psychology Investigation

en el marco de inclusión educativa, teniendo como diagnóstico parálisis cerebral espástica y está vinculada al programa de Psicología y se utilizará el método inductivo, puesto que, a partir de los fenómenos observados se diseñará el programa educativo de educación inclusiva a nivel universitario. Los instrumentos empleados serán una guía de observación, entrevista semiestructurada y grupo focal. Dentro de los resultados e impacto se espera ofrecer las adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas para personas con discapacidad en el marco de inclusión educativa superior para el programa de Psicología inicialmente, con el fin de que se les permita a los actores educativos del programa llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada y acorde a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad y finalmente que esta investigación sirva como un insumo para la construcción de la Política de Educación Superior en la Universidad de Santander, en su proceso de Acreditación Institucional.

PALABRAS CLAVES: Discapacidad, Inclusión, Ajustes razonables, Adaptación curricular, Estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

The main objective of this research is to design an educational program for the inclusion of university students with disabilities in accordance with current legislation; and to give an answer, its methodology will be oriented to the qualitative approach, since it allows to build and interpret a reality, to raise a problem based on facts, to seek an answer focused on the interaction of the participant; with a phenomenological design, since it is aimed at approaching an area of the extensive field of teaching-learning, since a case study will be used,

which will allow observing, analyzing and reflecting on the concrete reality of a university student with academic and personal needs within the educational context in the framework of educational inclusion, having as diagnosis spastic cerebral palsy and linked to the Psychology program, and the inductive method will be used, since, from the observed phenomena, the educational program of inclusive education at university level will be designed. The instruments used will be an observation guide, semi-structured interview and focus group. Within the results and impact it is expected to offer curricular adaptations and pedagogical strategies for people with disabilities in the framework of higher education inclusion for the Psychology program initially, in order to allow the educational actors of the program to carry out the teaching-learning process in an appropriate manner and according to the educational needs of students with disabilities and finally that this research serves as an input for the construction of the Higher Education Policy at the University of Santander, in its Institutional Accreditation process.

KEY WORDS: Disability, Inclusion, Reasonable accommodations, Curricular adaptation, Pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

La Conferencia Mundial en Salamanca (1994) fue la primera en hablar de educación inclusiva, por lo que desde allí se ha venido dando relevancia a la integración de personas con discapacidad; en el 2014 las Naciones Unidas – ONU en su documento de promoción y protección de los derechos, invita a trabajar para fortalecer el respeto por los derechos humanos, promoviendo la

igualdad y combatiendo la discriminación de las personas vulnerables en diferentes condiciones.

En 2015, la ONU en su 70 Asamblea General en presencia de varios jefes de Estado, la UNESCO, adoptó los objetivos sostenibles a “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; por otro lado el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013) desarrolló los Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva, cuyo objetivo es plantear unas series de acciones y estrategias para la inclusión social y atender a la población con especial protección constitucional.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, en su compromiso de Educación para Todos, en agosto de 2017 presentó el Decreto 1421, donde su objetivo principal es reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad desde el acceso, la permanencia y la calidad, vinculando a todos los niveles de educación, es decir, desde preescolar hasta la educación superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se evidencia que se ha pretendido motivar a la implementación de unas prácticas educativas que cumplan no sólo con los requerimientos legales sino también con las necesidades de la comunidad estudiantil en general, desde diferentes contextos sociales que se hacen evidentes en el proceso educativo; y la Universidad de Santander no ha sido indiferente a estos requerimientos, pues en su Proyecto Educativo Institucional – PEI, en su actualización a través del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2028 en sus principios institucionales hace referencia a la

pluralidad y diferencia, enfatizando en el “respeto a la diversidad cultural, religiosa, étnica y de género, así como a las diversas posturas ideológicas y otras condiciones individuales basadas en el principio de inclusión consagrado en la Constitución Política de Colombia” (p. 18)

Por otra parte, la Universidad de Santander – campus Cúcuta, a través de Bienestar Institucional, con el Programa de Acompañamiento para el Ingreso y la Permanencia Estudiantil – PAIPE, ofrece a sus estudiantes en general mediación, orientación pedagógica y acompañamiento psicosocial, en especial para aquellos estudiantes que presentan necesidades específicas de aprendizaje, pues en estos momentos se cuenta con cuatro estudiantes cuyos diagnósticos clínicos se clasifican como discapacidad múltiple (uno), discapacidad mental (tres) en dos programas académicos; sin embargo, la dificultad radica en la innovación de estrategias metodológicas y adaptaciones curriculares que deben asumir los coordinadores de los programas y docentes, y que a pesar de los esfuerzos que se han realizado por unificar algunos criterios pedagógicos, aún se evidencian barreras para ofrecer una calidad educativa e igualdad social en cuanto a educación inclusiva se refiere.

Desde este punto de vista, el Programa de Psicología en su compromiso por la formación integral y partiendo de la realidad que tiene una estudiante vinculada con discapacidad múltiple cuyo diagnóstico es parálisis cerebral espástica y déficit cognitivo leve, y que no se cuenta con lineamientos que orienten el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de estrategias pedagógicas y un currículo inclusivo, se plantea la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cuáles pueden ser los elementos constitutivos de un programa de inclusión a partir de la vivencia de una estudiante en situación de discapacidad en la UDES campus Cúcuta?

Para dar respuesta a la pregunta planteada se propuso los siguientes objetivos: a nivel general diseñar programa educativo para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad acorde a la legislación vigente; a nivel específico reconocer el contexto de aprendizaje de una estudiante del programa de psicología con discapacidad en parálisis cerebral espástica, en las áreas personal y ambiental, a partir de la evaluación externa realizada. Describir las adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades educativas identificadas de la estudiante, mediante la participación de los docentes del programa de psicología en el aula de clase y de los padres de familia en el hogar y realizar los lineamientos que den respuesta a las adaptaciones curriculares, acorde a las necesidades educativas identificadas de la estudiante

Ahora bien, cada vez es un reto mayor para los miembros que conforman la comunidad educativa universitaria, la construcción de un entorno propicio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con discapacidad; sin embargo, cabe destacar que dentro de este proceso debe asumirse como mayor compromiso una formación humanizante que facilite el conocimiento y reconocimiento de la discapacidad como parte de la diversidad estudiantil, teniendo en cuenta que, la discapacidad hoy en día, aún se asume como un problema y una limitante para que estas personas participen de las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del contexto universitario.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario promover procesos de inclusión en la Universidad de Santander, especialmente en el programa de psicología a través de un programa educativo dirigido a garantizar el acceso y la permanencia de la población estudiantil con discapacidad en este espacio académico universitario, generando un impacto positivo tanto a la comunidad educativa como a la comunidad en general dentro de un marco de inclusión.

Por otra parte, es importante resaltar que llevar a cabo esta propuesta generará una visión diferente en la comunidad universitaria con relación a la formación integral de estos estudiantes, teniendo en cuenta que permitirá un desarrollo personal y académico con miras a una inclusión laboral; de ahí que la relevancia investigativa de la presente propuesta esté direccionada a reafirmar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el rol de cada uno de los que integran la comunidad educativa universitaria con estrategias metodológicas que faciliten dicho proceso de inclusión.

Es por ello que, esta propuesta investigativa aporta a uno de los temas focalizados por la Universidad de Santander como es el de “Estado, derechos humanos, paz y ciudadanía”, pues, partiendo de lo que refiere la Corte Constitucional (2002) en cuanto a que la educación, en un Estado social de derecho como Colombia, se debe propender porque los actores del proceso educativo, se apropien e interioricen los principios fundamentales para la convivencia humana como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad en la diferencia, con un enfoque de inclusión social; con el fin de dar respuesta a la diversidad educativa emergente, desde los ámbitos social e individual,

garantizando de ésta manera una educación de calidad con igualdad de oportunidades, dentro del marco de los derechos humanos

Finalmente, cabe mencionar que, desde el ámbito académico, esta investigación puede servir como referente para otras investigaciones; además, que promueve la formación y participación a nivel nacional e internacional de procesos investigativos relacionados con el tema de inclusión educativa en contextos universitarios desde una mirada pedagógica y legal; y no menos importante, esta investigación puede ser empleada como un insumo para la construcción de la Política de Educación Superior Inclusiva de la Universidad de Santander en su proceso de Acreditación Institucional.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente estudio investigativo se sustenta en los siguientes antecedentes a nivel internacional, nacional y regional:

A nivel internacional, Moriña y Carballo (2020), realizó un proyecto denominado universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad, finalizado en el año 2020, donde se proponen recomendaciones para el proceso de inclusión en la universidad, teniendo en cuenta como metodología de la investigación un biográfico narrativa, donde los estudiantes señalan la necesidad de accesibilidad de los entornos universitarios de forma planificada, teniendo servicios de orientación laboral, capacitación para la actitud y la enseñanza de los docentes en el desarrollo de las practicas inclusivas.

Moriña y Carballo (2020), señala que para generar una educación inclusiva es de vital importancia diseñar espacios arquitectónicos con eliminación o mejora de obstáculos, con un diseño universal para todos. Por otra parte, refiere que se deben mejorar los procesos de acceso a la información, o sea, es importante dar la información adecuada para los procesos de transición para los estudiantes en condición de discapacidad, dando jornadas que sean informativas, así como asesoría con personas que tengan manejo en orientación laboral para que puedan encontrar un apoyo los estudiantes en condición de discapacidad una vez los estudiantes finalicen sus ciclos académicos.

A nivel nacional, Campos y Pedraza (2019) , realizaron un estudio sobre las condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral en el año 2017, la investigación fue dentro del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -Uniminuto-, la cual buscaba comprender las condiciones de posibilidad psicosociales que estuvieron presentes en el desarrollo del proceso educativo de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral atetósica, para la metodología se realizó una reconstrucción autobiográfica del trayecto en educación superior de la joven, de igual forma se efectuaron entrevistas para los actores significativos de la experiencia, como familia, homólogos, docentes y personal administrativo.

Ahora bien, a nivel teórico Feurenstein (1980) citado por Parada y Avendaño (2013) refiere que el aprendizaje hace un cambio de estructuras mentales, y esto depende del entorno donde el individuo esté aprendiendo, por lo que el

autor también hace acotación a su propio concepto de inteligencia, donde los seres humanos se convierten en un sistema con facilidad de hacer cambios en sus estructuras mentales para adaptarse de acuerdo a sus realidades, la inteligencia según el autor está constituida por la inteligencia fluida, la conducta cognitiva, pensamiento y contenido y la inteligencia cristalizada, lo que influye en el procesamiento de la información que se forma a través del input donde se regula la cantidad y la calidad de los datos y la orientación de los mismos, también como parte de este acto mental se realiza la elaboración del conocimiento a través de funciones cognitivas para finalizar con el output donde al aprender se busca facilitar la comunicación de esta transformación.

Feurenstein (1980) citado por Parada y Avendaño (2013), hace hincapié en la flexibilización del aprendizaje para cada individuo, porque hay un cambio en las estructuras mentales de cada ser (plasticidad cerebral), así mismo innovador, asertivo, graduable al estilo cognitivo de cada educando y que genere cambios positivos en la formación académica para ser facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Conviene subrayar que la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Feurenstein (1980) citado por Parada y Avendaño (2013), presenta el Programa de Enriquecimiento Instrumental siendo una propuesta optimista y esperanzadora especialmente porque el centro del proceso es el estudiante, siendo capaz de modificar su estructura cognitiva con lo aprendido de esta manera no será un simple receptor adquiriendo solo información; donde el teórico refiere que esto se logra a través del aprendizaje mediado, resaltando que los procesos evolutivos del estudiante deben ir de la mano con el proceso

del aprendizaje, especialmente con aquellos estudiantes que presentan una necesidad específica de aprendizaje.

Finalmente, se resalta que esta teoría da grandes aportes al presente trabajo de investigación los cuales son: primero un aprendizaje basado en la mediación generando en el educando una comunicación asertiva y un proceso significativo de aprendizaje; por otra parte el mediador (docente) tiene la responsabilidad de brindar instrumentos adecuados de aprendizaje y así lograr cambios positivos en la formación académica de sus estudiantes; por último esta teoría busca brindar una nueva metodología basada en estrategias innovadoras para el fortalecimiento de la educación, especialmente la que conlleve a una educación inclusiva.

MÉTODOS

La presente investigación está orientada a un enfoque cualitativo, pues éste permite construir e interpretar una realidad, plantear una problemática apoyada en hechos, buscar una respuesta centrada en la interacción de los participantes y realizar una recolección de los datos a partir de la observación directa y participativa, las entrevistas y el análisis de hallazgos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); con diseño de orden fenomenológico en tanto que se encamina a abordar un área del extenso campo de la enseñanza-aprendizaje, pues se empleará estudio de caso, partiendo de lo que refiere Yin (1994) en Monje (2010), “el estudio de caso es una investigación en profundidad para analizar los procesos implicados en el fenómeno objeto de estudio, en los que el fenómeno no se aísla de su contexto” (p. 42), que permitirá observar, analizar y reflexionar sobre la realidad concreta de una

estudiante con unas necesidades académicas y personales dentro del contexto universitario, en el marco de inclusión educativa, teniendo como diagnóstico parálisis cerebral espástica y está vinculada al programa de Psicología; además, se utilizará el método inductivo, puesto que, a partir de los fenómenos observados, se aplicará y se comprobará un planteamiento sostenido desde unas bases teóricas previamente construidas (Hernández, et al.,2014), a partir del diseño de un programa educativo de educación inclusiva a nivel universitario

Ahora bien, el contexto situacional en el que se llevará a cabo esta investigación es un contexto local y exclusivamente académico, con unas características particulares tanto a nivel institucional como cultural y social como es la Universidad de Santander – Campus Cúcuta, en el programa de Psicología. Con relación al proceso de selección de la participante, es una estudiante que se encuentra vinculada al programa de Psicología diagnosticada con parálisis cerebral espástica, se encuentra en quinto semestre y que tanto ella como sus padres dieron el consentimiento voluntario de manera verbal para participar de esta investigación.

TÉCNICAS

Las técnicas e instrumentos que se emplean para esta investigación son:

- a. Análisis de documentos (informe de procesos clínicos y terapéuticos del equipo interdisciplinar).
- b. Guía de observación (aplicada a la estudiante).

c. Entrevista semiestructurada (aplicada a estudiante, padres de familia de la estudiante, docentes y profesionales de apoyo que atienden a la estudiante dentro de la universidad).

d. Grupo focal (aplicado a docentes, profesionales de apoyo que atienden a la estudiante dentro de la universidad y padres de familia de la estudiante).

Cabe destacar que, investigar sobre la realidad educativa y social a la que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en el ambiente universitario, es importante para comprender no solo de qué manera influyen algunos factores ambientales y personales en su proceso de enseñanza - aprendizaje, sino también para reconocer las barreras y facilitadores que se derivan de estos factores y que determinan la construcción de un contexto inclusivo; de esta forma, se podrán emprender acciones que generen un mayor impacto positivo tanto en el individuo como en la comunidad, de ahí que se propongan 4 fases para llevar a cabo este estudio de caso; ellas son:

Fase de observación - análisis: El objetivo de esta primera fase es identificar y analizar las necesidades de la estudiante universitaria a nivel personal (en las áreas cognitivo, social y motor) y ambiental (en el contexto universitario y familiar); con el fin de precisar posibles barreras y facilitadores dentro del entorno universitario. En esta fase se realizará el análisis documental y se aplicarán las entrevistas semiestructuradas. Es de aclarar que para identificar las barreras y facilitadores se empleará como referente la escala de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la

Salud – CIF, aplicada en el ambiente académico, social y cultura a la estudiante en el contexto universitario.

En cuanto a la observación directa, se tendrá en cuenta lo que refiere Wilson (2000) “es una técnica que consiste en observar el fenómeno, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (p. 112); para la planificación del proceso de observación se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

¿Qué se va a observar? El desempeño de la estudiante y las estrategias que emplean los docentes, así como el ambiente en que se desarrollan las clases.

¿Cómo observar?: se realizará de manera directa, empleando para ello un formato de registro de observación.

¿Dónde observar? En el campo de investigación que es la universidad de Santander – campus Cúcuta, programa de Psicología.

Adicionalmente, se empleará la entrevista semiestructurada, la cual se basa en una guía preguntas, y el entrevistador tiene la libertad de introducirle preguntas adicionales para precisar conceptos, u obtener mayor información sobre el tema investigado (Hernández, et al.,2014). Esta entrevista semiestructurada será aplicada a la estudiante, padres de familia de la estudiante, docentes y profesionales de apoyo que atienden a la estudiante dentro de la universidad.

Fase de análisis de los resultados: Se presentará un informe, donde se empleará la triangulación como guía para aprobar los resultados obtenidos en

la presente investigación, esto teniendo en cuenta lo referido por Patton (2002) “La triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos”, que para el presente estudio estará orientada a la triangulación de datos de tipo espacial, para identificar las categorías emergentes, permitiendo que sea confiable y veraz la información recolectada para poder diseñar el programa educativo para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad acorde a la legislación vigente.

Fase de diseño: En esta etapa se realizará el diseño de la propuesta educativa que se ajuste a las necesidades de la estudiante, a las características de la comunidad y al entorno educativo universitario de la Universidad de Santander – campus Cúcuta; aquí se llevará a cabo los grupos focales, partiendo de lo que refiere Hernández et al. (2014) que son grupo guiados por un facilitador que controla la técnica de evaluación y conoce el tema central, que para la presente investigación se aplicará con el fin de que docentes, profesionales de apoyo y padres de familia aporten a la construcción de dicha propuesta. Esta propuesta debe integrar estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares dirigidas a los actores educativos con la intención de fortalecer un ambiente de formación más inclusivo

Fase de socialización: Finalmente se realizará la socialización, donde se darán a conocer los resultados de la investigación a la comunidad educativa del Programa de Psicología.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Se ha venido adelantando el primer objetivo planteado que es “reconocer el contexto de aprendizaje de una estudiante del programa de psicología con diagnóstico en parálisis cerebral espástica, en las áreas personal y ambiental, a partir de la evaluación externa realizada” en las actividades: aplicación de consentimiento informado, gestión con el equipo interdisciplinario solicitando informe de procesos clínicos, terapéuticos y educativos en las áreas cognitiva, social y motora, de la historia clínica, de nuevas valoraciones a nivel externo e interno interdisciplinario dentro de la universidad en las disciplinas de medicina, fisioterapia, terapia ocupacional y psicología.

Otro de los avances obtenidos en el desarrollo de la investigación, es la consolidación del comité de inclusión cuyo objetivo es direccionar la ruta de atención, vinculando las diferentes disciplinas de la facultad de salud, facultad de ciencias humanas y bienestar institucional y área administrativa en cabeza de la señora rectora.

DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Como es una investigación en desarrollo, se espera fortalecer una educación de calidad donde se permita aplicar estrategias de accesibilidad, permanencia y graduación de todos los estudiantes; potenciando y valorando la diversidad, el respeto a la diferencia y garantizando la participación de la comunidad educativa en un ambiente intercultural de los procesos educativos que garanticen la calidad educativa en el marco de la educación inclusiva.

Por otra parte, se pretende ofrecer las adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas para personas con discapacidad en el marco de inclusión educativa superior para el programa de Psicología inicialmente, con el fin de que se les permita a los actores educativos del programa llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada y acorde a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad.

Además se pretende que dentro de los efectos de los resultados de la investigación y de su impacto, el programa educativo en inclusión educativa superior, en el ámbito académico puede ser un insumo para la construcción de la Política de Educación Superior en la Universidad de Santander, en su proceso de Acreditación Institucional, partiendo de la legislación vigente para ello y donde se pueda dar cumplimiento a retos instituciones como: generar procesos académicos inclusivos, formar a los docentes en educación inclusiva, promover espacios de investigación, innovación social, de creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.

Finalmente, con relación al objetivo de desarrollo sostenible, se busca con la presente investigación fortalecer una educación de calidad donde se permita aplicar estrategias de accesibilidad, permanencia y graduación de todos los estudiantes; potenciando y valorando la diversidad, el respeto a la diferencia y garantizando la participación de la comunidad educativa en un ambiente intercultural de los procesos educativos que garantizan la calidad educativa en el marco de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moriña, A, y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educación&Sociedad*, 41 (e214662), 1-16. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302020000100310&script=sci_arttext
- Campos, M., y Pedraza, A. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 107-128. doi: 10.17227/rce.num77-6977.
- Carrillo-Sierra, S.M., Bastos-Molina, N.J., Ramírez-Serrano, M.A., Rojas-Flórez, A.M., y Montánchez Torres, M.S. (2018). Actitudes, Conocimientos Y Prácticas De Los Docentes Frente A La Inclusión Educativa De Una Institución Educativa De Cúcuta. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K. Contreras-Santander, Y.L., Flórez- Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.82-106). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Conferencia Mundial en Salamanca (1994). Necesidades educativas especiales: acceso y calidad. <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-1994/>
- Corte Constitucional (2002). Derecho fundamental a la educación. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>
- Gómez, V. (2000) Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia, equidad social. Santa Fe de Bogotá: Alfaomega, S.A.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. Editorial: Mc Graw Hill Education. http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambien

tes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF

Congreso de Colombia. (2012, 17 de octubre). Ley 1581 de 2012. Disposiciones generales para la protección de datos personales. Gaceta oficial del congreso de la república. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html

Ministerio de Educación Nacional (2010). Plan educativo personalizado – PEP. MEN. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82794.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Adaptaciones curriculares – Flexibilidad Curricular. MEN. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Adaptaciones%20-%20Flexibilidad%20curricular.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

Monge, E (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y Administración de Empresas. Revista Nacional de administración, 1(2), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>

Navarros M., Luque, M. (2017). La inclusión educativa como responsabilidad social universitaria: un modelo para la Universidad Metropolitana.

RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 2(2), 21-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719867>

Navarro-Mateu, D., Franco, J., Valero S. y Prado, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology* 11:521, 1-11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00521/full>

Organización de las Naciones Unidas – ONU (2014). Documento sobre promoción y protección de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/sections/what-we-do/protect-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas – ONU (2015). Séptima Asamblea General. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Parada-Trujillo, A. E., & Avendaño, W. R. (2013). Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Revista El Ágora USB*, 13(2), 443-458.

Pastor, C., Sánchez, J., y Zubillaga del Río A. (2014). Diseño universal del aprendizaje. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage; 2002

UNESCO (2002) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París, 5-9 de octubre. Tomo II, Informe final.

Universidad de Santander (2019). Proyecto Educativo Institucional – PEI. https://udes.edu.co/images/la_universidad/documentos/acuerdo-031-pei.pdf

Vesga, L., Pisso, L. y Villaquirán, D. (2016). Exclusión escolar: caso de una niña con parálisis cerebral en una institución educativa urbana marginal

de Popayán. Revista Katharsis, 21, 217-240.
<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Wilson (2000). Técnicas de investigación: Observación directa no participativa.
<http://www.rppnet.com.ar/tecnicasdeinvestigacion.htm>

Yin, R. (1994): Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages. Journal CJPE, 30(1), 1-5.
<http://dx.doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>

RESEÑAS

YANETH LÓPEZ RANGEL:

Pregrado en Licenciada en Pedagogía, pregrado en Psicología, Especialización en Psicología Clínica y de la Salud, maestrante en Psicología Jurídica y Forense, con experiencia de 5 años como docente investigador, tutora y par evaluador de trabajos de grado y libros relacionados con temas en psicología y educación en las universidades de Pamplona, Francisco de Paula Santander y actualmente Universidad de Santander.

LUDY YANNETH PEÑARANDA SOLANO:

Profesional en Terapia Ocupacional con especialización en Orientación Vocacional y Ocupacional; experiencia laboral en el área de habilitación y rehabilitación integral, con 17 años de experiencia en su disciplina en los diferentes campos de acción; Vinculada a la docencia desde el semestre B 2016 como docente supervisora de prácticas de desempeño Nivel II Educación Especial e Inclusiva, asesora científica en los montajes y ejecución de las practicas IV de desempeño y proyectos de grado docente de cátedras

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

electivas; docente de apoyo en funciones administrativas en procesos de calidad y curricular, además de docente extensionista con perfil educación interprofesional EIP campus Cúcuta. Desde el 2018 hace parte del grupo de docentes investigadores del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Santander campus Cúcuta, inscritos al grupo de investigaciones ENTROPIA.



ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TEACHERS 'ATTITUDES TOWARDS VOCATIONAL GUIDANCE

Suly Castro Molinares

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD Zona Amazonía Orinoquía
Grupo de Investigación Pensamiento, Sociedad y Cultura
Colombia

Alix Anyelina Mercado Zambrano

Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Candelaria de Ponedera
(Atlántico)
Colombia

Investigación Cuantitativa
Educación

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la actitud del profesorado hacia la orientación vocacional. Se trata de un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño transversal. La muestra de tipo censal conformaron veinte (20) profesores, de las distintas áreas y asignaturas; los datos relacionados con la investigación se obtuvieron a través un instrumento tipo escala Likert, diseñado y validado por las autoras, compuesto por 30 ítems, distribuido en tres componentes de la Actitud (Afectivo, Cognoscitivo y Conductual). Se obtuvo como resultado una media global de $X = 108,30$, lo que la ubica en el rango de favorable. Sin embargo, los resultados por cada componente de la actitud hacia la orientación vocacional de los estudiantes indican que si bien los profesores conocen qué es la orientación vocacional y

Congresos PI by Psychology Investigation

manifiestan cierto agrado por el tema, esto no se corresponde con sus actuaciones al respecto, en el marco de sus prácticas y quehacer pedagógico.

PALABRAS CLAVES: orientación profesional, intereses profesionales, proyección laboral, proyecto de vida

ABSTRACT

The present research aims to determine the attitude of teachers towards vocational guidance. It is a quantitative study with a descriptive scope and cross-sectional design. The census-type sample was made up of twenty (20) teachers, from the different areas and asignature; the data related to the research were obtained through a Likert scale instrument, designed and validated by the authors, composed of 30 items, distributed in three components of Attitude (Affective, Cognitive and Behavioral). The result was a global mean of $X = 108.30$, which places it in the favorable range. However, the results for each component of the attitude towards vocational guidance of students indicate that although the teachers know what vocational guidance is and show a certain liking for the subject, this does not correspond to their actions in this regard. framework of their practices and pedagogical work.

KEYWORDS: professional orientation, professional interests, job projection, life project.

INTRODUCCIÓN

En la Institución Educativa Técnica Agropecuaria “La Candelaria” de Ponedera anualmente, de 60 a 70 jóvenes culminan sus estudios secundarios.

La mayor parte de estos egresados no tienen un claro horizonte o perspectiva para continuar estudios universitarios, para lograr la preparación que les permita incursionar exitosamente en el mercado laboral, esto debido a varios factores, entre los que están los personales, institucionales, familiares, económicos, sociales y culturales.

El limitado acompañamiento institucional para el fortalecimiento del proceso de orientación vocacional de los estudiantes de la media es otro aspecto para tener en cuenta. Los docentes de la Institución Educativa rara vez incorporan dentro de su práctica educativa la orientación vocacional de los estudiantes. Esto, sumado a la falta de apoyo familiar hacia el joven, especialmente en la exploración de su vocación, al tratar de encontrar mayores posibilidades de éxito en su realización personal, enrarecen el panorama. Además, de no contar con recursos económicos para financiar los estudios profesionales de sus hijos, al ser una población rezagada, con altos índices de pobreza, que se dedican mayoritariamente a labores del campo.

Esta realidad conlleva a que la mayoría de los jóvenes se dediquen al mototaxismo y labores del campo, mientras que las jóvenes se dedican a los quehaceres del hogar y a buscar parejas sentimentales, lo que genera frustración al verse truncados sus sueños.

Además de lo anteriormente expuesto, es preciso mencionar que la IE cuenta con una docente orientadora quien antes de la pandemia causada por la COVID 19, atendía a toda la población estudiantil en la presencialidad, distribuía su horario laboral en las cuatro sedes de la institución y visitaba la sede principal solo dos veces a la semana. En estos dos días debía ocuparse

de hacer seguimiento de las diferentes problemáticas familiares y personales de los estudiantes de la sede, sin el suficiente tiempo (por más que ella deseara) para implementar estrategias de acompañamiento vocacional que proporcione herramientas que hagan posible una toma de decisión de carreras profesionales afines a las habilidades, actitudes, aptitudes, intereses y necesidades de los jóvenes y que les permita a los estudiantes tomar acertadas decisiones frente a su futuro profesional.

Actualmente la situación es más preocupante porque mientras el mundo lucha contra del COVID-19, las escuelas, institutos y universidades se vieron obligadas a cerrar sus puertas temporalmente y pasar a las clases virtuales, conllevando a que los estudiantes continúen con su educación desde casa, reduciendo con ello la posibilidad de explorar sus intereses y preferencias vocacionales, mediante la aplicación de pruebas psicotécnicas y otras estrategias.

Así, la orientación vocacional se reduce a unos cuantos encuentros de algunos estudiantes para dialogar con profesores de confianza o la orientadora escolar de la IE y, excepcionalmente la orientación se proporciona a los estudiantes que acuden a éstos solicitando información de las carreras universitarias y técnicas.

Lo anterior lleva a preguntar sobre el rol de la institución educativa, específicamente el de los profesores, en el proceso de orientación vocacional de los estudiantes; en qué medida ellos incorporan dentro de su práctica y quehacer pedagógico, la orientación a los estudiantes hacia su vocacionalidad,

qué tanto se involucran en la exploración de la vocación de sus estudiantes. Lo que dio lugar a la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las actitudes de los profesores hacia la orientación vocacional de sus estudiantes de la media de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria “La Candelaria” de Ponedera (Atlántico)?

En la actualidad, el mundo gira en torno a lógicas y políticas internacionales que buscan homogeneizar no solo la cultura sino también los estándares globales de educación, y de esta manera considerar aspectos que tienen un gran impacto en la sociedad y las comunidades. “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, pág. 9).

Lo anterior se convierte entonces en una invitación para que los diferentes estamentos de la sociedad, el sector educativo y la comunidad educativa, especialmente al docente comprometido con su papel transformador, desarrolle nuevas prácticas que involucren el proyecto de vida de los jóvenes que forman, generando un mejor ambiente social, de proyección personal y laboral ya que se cree que los intereses y las preferencias profesionales son la base para elegir una carrera y un paso importante para continuar de la educación secundaria a la superior, dado que si se tiene definida la carrera profesional, el siguiente paso es ingresar a la universidad. Allí tendrá lugar el proceso de formación y consecución de la profesión elegida.

Es así como los profesores deben aportarles a los estudiantes herramientas que les permitan tomar decisiones sobre sus propios planes de vida con el fin de avanzar en el camino de la equidad y el desarrollo; de esta manera, una de esas herramientas es el acompañamiento y asesoramiento que se puede brindar mediante el desarrollo de su asignatura, y donde recae la responsabilidad de la orientación vocacional. Por cuanto es en el quehacer diario donde se pueden identificar las potencialidades, destrezas, habilidades de los individuos, lo que lo convierte en un importante motor para consolidar los planes de vida y el desarrollo de posibles acciones para lograr el objetivo, sobre las oportunidades y campos académicos en los cuales pueda desenvolverse de forma autónoma y responsable el estudiante en el futuro.

Según España (2015):

“Esta decisión la mayoría de las veces los jóvenes la toman sin la orientación adecuada y de manera apresurada, es decir, eligen cualquier tipo de programa de educación superior sin tener en cuenta sus capacidades, su rendimiento escolar, sus motivaciones e intereses, su inteligencia y aptitudes, su personalidad y mucho menos las necesidades de su entorno” (pág. 16).

Por tanto, es necesario llevar a cabo un proceso de orientación profesional asertivo que involucre todos los actores educativos que puedan tener un impacto positivo en los intereses y preferencias vocacionales de los estudiantes, partiendo de determinar las actitudes del profesorado hacia la orientación vocacional, la cual es de vital importancia y permite determinar su relación con este fenómeno a través de su desempeño en el aula, que sea competente con el que orienta, que tenga un amplio bagaje conceptual,

relación con los estudiantes y conocimiento directo de los problemas en el entorno escolar, porque puede influenciar directamente en la toma de decisiones de sus estudiantes y lograr una orientación vocacional efectiva que promueva así la continuidad de la educación secundaria a un nivel superior.

Esta investigación permitirá conocer las actitudes del profesorado hacia la orientación vocacional y cómo puede influir en los intereses y preferencias vocacionales de los estudiantes como una actividad conjunta a la toma de decisiones, logrando motivar a estos jóvenes y colocarlos en un contexto real de progreso, proyección, superación personal y académico para la elección de su carrera, para su desenvolvimiento de forma autónoma y responsable en el futuro y en sus planes de vida.

MARCO TEÓRICO

ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

LA ACTITUD

Para iniciar este apartado, es necesario aclarar el concepto actitud, el cual ha sido ampliamente estudiado desde la psicología social al brindar un aporte significativo al estudio de la conducta humana, que se ha fundado a través de distintas concepciones: Según Tárraga, Grau y Peirat (2013) es “un punto de vista del individuo o disposición hacia un objeto particular (persona, pensamiento o idea” (pág. 56). En este caso, la actitud se define como el comportamiento que utiliza o emplea una persona frente a las acciones, hechos o situaciones que se presentan a lo largo de su vida y en distintas situaciones (Rodríguez, 1991 y Ríos & Alarcón, 2015).

Otra definición muy importante de actitud es la referida por Mora (2019), quien la define como:

“La respuesta comportamental de un individuo frente a la realización de sus labores, la cual configura una serie de elementos como sentimientos, creencias y condiciones que poseen una carga afectiva en contra o a favor de un objeto social definido, para manifestar frente a ella un tipo de conducta” (pág. 21).

Barón y Byrne (2002) la ven como una “reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracta o concreta” y señalan que las actitudes se aprenden, se mantienen bastante estables en el tiempo y siempre apuntan a objetos específicos o pensamientos (pág. 122), que son adquiridas a través de la experiencia, presentan una alta carga emocional, acarrear aspectos evaluativos y no pueden ser observables sino mediante sus respuestas en escalas diseñadas cuidadosamente para este propósito (Ruiz, Sierra, & Varón, 2018, pág. 17).

Con base en lo anterior, se infiere que la actitud se relaciona con el comportamiento, respuesta comportamental y predisposición que manifiesta el individuo frente a estímulos, a fenómenos, situaciones que provienen del medio externo a él, el cual involucra los componentes sociales, de medio ambiente, culturales, entre otros.

Si consideramos las actitudes como comportamientos sociales significativos en un tiempo, espacio y contexto determinados, estas actitudes se verán influenciadas por situaciones que inducen a ciertas características del actuar del sujeto sobre el objeto (Ruiz, Sierra, & Varón, 2018). Las maneras en que el

sujeto responde al contexto social en que se encuentra están basadas en la predisposición que tenga a percibir y actuar frente a algo, es decir su actitud. Por tanto, se entiende por actitud “un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento que predisponen la relación de un ser humano hacia un objeto físico o social” (Myers, 2008, pág. 90).

COMPONENTES DE LA ACTITUD.

En coherencia con lo anteriormente expuesto las actitudes son valoradas en sus tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual (Arnau & Montané, 2010; González & Triana, 2018; Mora, 2019). Tales componentes según los autores citados llevan cada uno de ellos implícito una manera o forma de acción evaluativa frente a la actitud en general, y en la mayoría de los casos interactúan y se relacionan entre sí, ante un estímulo, una situación o un asunto que se da en torno al interés del sujeto.

Componente afectivo: se “expresa en sentimientos evaluativos y preferenciales acordes al estado de ánimo y las emociones que se evidencian, ya sea de forma emocional o física, hacia el objeto de la actitud” (Quintero, Suárez, & Zamora, 2018, pág. 25).

Así mismo para Castro y Coromoto (2003) involucra procesos que “avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimiento evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian (físicas y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tenso, ansioso, feliz, preocupado, dedicado, apenado)” (pág. 40).

Otros autores como Villarreal (2015), consideran que el individuo evalúa una respuesta emocional, la cual la entiende como la emoción que conduce a la persona a acercarse a cualquier cosa evaluada positivamente y a alejarse de la misma cuando la evalúa de manera negativa, incluyéndose en este proceso, el dominio de hechos, opiniones, valores, conocimientos y creencias, destacándose el valor que representa al individuo el objeto o situación (Castro de Bustamante, 2020, pág. 40).

Las distintas emociones se diferencian entre sí, debido a las variadas evaluaciones que el individuo hace, éstas provocan tendencias de acción distintas, dando lugar a sentimientos diferentes (Villarreal, 2015). Esta es la principal diferencia entre creencias y opiniones, que se caracterizan por componentes cognitivos. Esto facilita comprender el sentimiento global de una persona ante un objeto o situación, es decir, que “desde allí se percibe qué sienten los profesores hacia la orientación vocacional” (Ruiz, Sierra, & Varón, 2018, pág. 18).

Un aspecto importante para tener en cuenta es que (González & Triana, 2018) el componente emocional o sentimental de actitud se aprende de los padres, profesores y compañeros, hecho que sin lugar a duda constituye un dato referencial de mucha utilidad a la hora en que se entre a determinar la actitud que manifiestan los profesores, tomado como objeto de estudio en el desarrollo de esta investigación.

Componente cognitivo: la persona que se enfrenta a una cosa o situación tiene un “pensamiento, opinión o creencia, que resalta el valor que toma de forma evaluativa” (Quintero, Suárez, & Zamora, 2018, pág. 25). “Está formado

por la percepción y creencia de un objeto, así como por la información sobre él” (González & Triana, 2018, pág. 205). Incluye el conocimiento de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores y actitudes.

Para Villarreal (2015) este componente hace alusión a las creencias que tienen los individuos, que se consideran como el juicio probabilístico que conecta a un objeto o concepto con algún atributo, lo que posibilita asignar características particulares a cualquier situación u objeto, llevándolo a construir un acertamiento y conformidad para aceptar lo necesario.

El mismo, autor anteriormente referenciado, también lo concibe como la capacidad de pensar que tiene el individuo y que se adquiere gracias a las interacciones con el ambiente, pues este aprende nuevas formas o maneras de pensar en la medida en que las anteriores le hayan resultado poco exitosas o satisfactorias y la información que recibe, le genera nuevos conocimientos.

Otros autores alegan que “incluyen el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo) acerca del objeto de la actitud. Destaca en ellos, el valor que representa para el individuo el objeto o situación” (Castro de Bustamente, 2020, pág. 40) y destacan el valor que el “objeto o situación representa para el individuo” (Castro & Coromoto, 2003, pág. 40) relacionándolo tanto con los actos como con las intenciones con que estas se realizan, ya sea de forma favorable o desfavorable, que puede tomar la persona o sujeto hacia el objeto o situación de la actitud.

Componente conductual: para Villarreal (2015) este componente se concibe como una conducta o comportamiento que el individuo presenta ante una determinada situación; respuesta que se origina como producto de un estímulo y que cambia o varía de acuerdo con el aprendizaje que éste posee, ya que este proceso es el que cambia la conducta y causa el desarrollo.

Otros autores, con respecto a este componente aducen que “muestra evidencia de acción del objeto o situación a favor o en contra de la actitud” (Castro & Coromoto, 2003, citado en Ruiz, Sierra, & Varón, 2018, pág. 19). “Da cuenta tanto de los actos como de las intenciones con que se realizan, ya sea de forma favorable o desfavorable, que puede tomar el sujeto hacia el objeto o situación de la actitud” (Quintero, Suárez, & Zamora, 2018, pág. 25).

Por tanto, el componente conductual o actitudinal de la conducta se refiere a la tendencia de la persona a actuar de una manera determinada ante una persona, objeto, situación o evento. La medida de estas acciones puede ser útil para examinar los componentes de la conducta en las actitudes. Las actitudes son determinantes de la conducta, ya que están ligadas a la percepción, a la personalidad y a la motivación (González & Triana, 2018, pág. 205).

De lo anteriormente expuesto sobre el componente conductual se llega a extraer las siguientes características:

- Se refiere a la tendencia de la persona a actuar frente a algo o ante alguien de una manera determinada.

- Muestra las evidencias de actuación favorable o desfavorable frente al objeto o situación de la actitud.

□ Está relacionado con el componente afectivo, para así generar que los sentimientos positivos tiendan a generar disposiciones en las personas para entablar un contacto más estrecho y una experiencia prolongada con el objeto de la actitud.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Según la Real Academia Española, el término orientación vocacional se deriva de dos palabras, ambas con etimología en latín. La primera de ellas, “orientación”, procede del verbo “oriri” traducida como “nacer”. La segunda, “vocacional”, derivada de otro verbo latino: “vocare”, que es sinónimo de llamar.

La orientación vocacional se entiende según Frisancho (2006) como un proceso en el que se consideran diferentes aspectos de las personas, por lo que, en su análisis conjunto, contribuyen a la toma de decisiones, que es parte integral del proceso educativo. Repetto (1996), la define como un conjunto de conocimientos, teorías y principios basados en el proceso psicopedagógico que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evolución de las intervenciones orientadas a desarrollar y optimizar los ámbitos cognitivo, profesional, emocional y sociales en las personas, así como la capacidad de mejorar su contextos educativo, comunitario y organizacional.

Con base en lo anterior expuesto puede considerarse como un proceso continuo que ayuda a los estudiantes a desarrollar continuamente su potencial cognitivo y motivacional que les permitan elegir conscientemente una carrera y comprometerse con la calidad de su formación durante sus estudios. Desde esta perspectiva, el estudiante es considerado una entidad activa en la

orientación vocacional porque participa en la toma de decisiones de su carrera, a partir del complejo proceso de reflexión de las posibilidades que le ofrece su entorno (González, 2004).

Aguirre (1996) define la orientación vocacional como una profesión incierta, que proviene de las aptitudes, actitudes e intereses personales y profesionales por lo que mejoran la metodología, la formación académica y profesional; puede estar influenciada por factores socioambientales provenientes del entorno social, especialmente la familia y los amigos. Este autor también considera la influencia que ejercen los factores personales y ambientales en la configuración de estos intereses y cómo estos factores contribuyen a la integración del autoconcepto.

De esta forma, demuestra la importancia de tomar en cuenta los factores influyentes en la toma de decisiones al momento de elegir una carrera, las cuales son producto del entorno en que se desenvuelve y forma parte el adolescente.

Bohoslavsky (1987), señala que el adolescente que se interese por su orientación vocacional le preocupa primordialmente su vida y su relación con el futuro, no solo buscando el nombre de una carrera o institución donde estudiar, sino que esta búsqueda está relacionada con su sentido de realización personal.

Por eso es importante ayudarlo a definir su futuro e incidir en la construcción de su proyecto de vida, descubriendo así sus potenciales, habilidades y destrezas, apoyándolo a tomar decisiones asertivas y veraces, motivarlo a

meditar sobre lo que realmente desea hacer en un futuro de acuerdo con sus posibilidades, proyectando sus metas a corto, mediano y largo plazo, y apoyar su independencia para que logre realizarse.

Cada estudiante, en esta etapa de su formación enfrenta el desafío de elegir una profesión o un oficio que responda a sus intereses y expectativas, desafío que se vuelve cada vez más complejo, dado que los jóvenes se enfrentan a un mundo cada vez más cambiante con opciones diferentes para el trabajo que desean asumir, por lo que deben equilibrar sus propias aspiraciones laborales y las de su entorno social (Ulrich, Helker & Losekamm, 2021).

Según Martínez, M (1998), la orientación vocacional puede ser vista desde diferentes ópticas

a) Enfoques individualistas. Considera los factores personales como las aptitudes y las destrezas, los intereses y preferencias vocacionales, las actitudes, la formación, etc. Dentro de esta perspectiva teórica podrían considerarse los modelos psicodinámicos más puros y sobre todo los pertenecientes a la Teoría del Rasgo (Martínez, 1998).

b) Enfoques ambientalistas. Se tienen en cuenta factores como los estructurales, sociales y económicos, que priman por encima de los factores personales. Algunos de estos factores son: ambiente socio-familiar, presión ambiental, estatus profesional, estructuras sociales y económicas. En esta perspectiva teórica se encuentran los modelos conductuales más puros (Martínez, M, 1998).

c) Enfoque interactivo. Otros enfoques han planteado la conducta y el desarrollo vocacional como consecuencia de la interacción de factores individuales y ambientales. Desde este enfoque se consideran, además de los factores señalados con anterioridad, otros como las relaciones sujeto-escuela, relaciones entorno socio dinámico-escuela, etc. En esta perspectiva pueden situarse buena parte de los enfoques evolutivos, así como los modelos cognitivo-conductuales más recientes, como puede ser el planteado en nuestro país (Rivas 1988).

Es esta última base teórica, la que debe servir de fundamento para que los profesores y orientadores promuevan estrategias que contribuyan a la orientación vocacional de los estudiantes, lo que debe acompañarse de actitudes favorables de parte de los profesores, que faciliten este proceso.

MÉTODOS

DISEÑO Y ALCANCE LA DE INVESTIGACIÓN

El estudio es de diseño no experimental transversal y de campo por cuanto las variables estudiadas se medirán en un contexto educativo y en sus condiciones naturales y en una sola oportunidad, sin intentar observar la evolución de sus datos en el tiempo seguimientos de los hechos acontecidos (Cortés e Iglesias, 2004 y Hernández et al., 2014). Asimismo, es de alcance descriptivo, por cuanto se busca describir cómo son y cómo se manifiestan las variables de estudio, en este caso cuáles son las actitudes de los profesores hacia la orientación vocacional de los estudiantes.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del estudio la conformaron los profesores de la media, de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Candelaria, de Ponedera. Al tomarse en cuenta que se trataba de una población reducida (Tamayo, 2001) y por las facilidades de acceso a la misma, se optó por un muestreo de tipo censal. Así que en el estudio participaron los 20 profesores que orientan las distintas áreas y asignaturas en los grados 10° y 11° de la Institución Educativa antes mencionada.

TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En cuanto a la técnica de recolección de los datos, consistió en una encuesta la cual es una técnica de uso generalizado en el campo de la investigación social que recoge información objetiva o sobre hechos (Alvira, 2011). La información obtenida es válida solo para el período en que fue recolectada, es decir año electivo 2020, ya que tanto las características como las opiniones, pueden variar con el tiempo (Arias, 2012, pág. 32). La decisión de incluirla en el estudio se deriva por su facilidad de aplicación.

Para realizar la recolección de los datos se empleó un instrumento ad hoc tipo escala, diseñado y validado por las autoras. Para la versión preliminar se redactaron 42 ítems, distribuidos en los tres componentes de la actitud (Cognoscitivo, afectivo y conductual). Con opciones de respuestas de tipo Likert, donde se presentan varias afirmaciones y se solicita al sujeto que determine su reacción eligiendo una de las categorías de la escala: Totalmente

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

de acuerdo (5); de acuerdo (4); ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3); en desacuerdo (2); totalmente en desacuerdo (1). Los puntajes altos indican actitudes favorables hacia la orientación vocacional, puntuaciones bajas indican actitudes desfavorables hacia la orientación vocacional y las puntuaciones media, actitudes neutras o moderadas.

A continuación, se presenta el baremo diseñado para la interpretación de los datos obtenidos de las respuestas de los profesores.

Tabla 1

Baremo para la interpretación de los datos

Componente	Actitud del profesorado hacia la orientación vocacional				
	Muy desfavorable	Desfavorable	Moderada	Favorable	Muy favorable
Afectivo	7 - 13	14 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 35
Cognoscitivo	9 - 16	17 - 23	24 - 31	32 - 38	39 - 45
Conductual	14 - 25	26 - 36	37 - 48	49 - 59	60 -70
Total	30 - 54	55 - 79	80 - 103	104 - 127	128 - 150

Fuente: Castro y Mercado, 2020

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Seguidamente, el instrumento se sometió a la validación de contenido, mediante el juicio de expertos, entendido este como una opinión informada de personas reconocidas y calificadas como expertas en el tema, la cual puede dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008). Para este caso se obtuvo el juicio de tres expertos: una psicóloga, un docente orientador y un docente con experiencia en investigación, quienes realizaron la revisión de los ítems y dieron sus orientaciones y sugerencias.

Como resultado de la validación de contenido, los evaluadores del instrumento sugirieron modificar cinco ítems y contemplar la eliminación de ocho. Sobre el resto de los ítems de la escala, los expertos manifestaron estar conformes con la redacción y su congruencia con la teoría. Con base en las observaciones de los expertos, las autoras decidieron suprimir los ocho ítems señalados junto con otros dos ítems, más dos de los cinco que sugirieron ajustar y se modificaron los tres restantes. Así, el instrumento quedó conformado por 30 ítems, aleatoriamente distribuidos, de estos, nueve corresponden al componente cognitivo, 14 se relacionan con el componente conductual y siete con el componente afectivo. A esto se adicionaron cinco ítems que permitieran la caracterización de los participantes.

Debido a la situación de salud pública producto de la pandemia por el COVID-19, su aplicación se realizó en línea.

Se determinó la consistencia interna mediante la prueba alfa de Cronbach, mediante la cual se consideraron aceptables los valores alfa $\geq 0,70$ y buenos valores alfa $\geq 0,80$.

El proceso de análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS, versión 20.0.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para realizar la investigación, respecto a los aspectos éticos, salvaguarda en primer lugar la propiedad intelectual de las autoras y ha cumplido con la normativa colombiana vigente en materia de investigación académica. Se tomó en cuenta la Resolución No. 8430 del Ministerio de Salud de 1993, que

establece los parámetros, normas y limitaciones para la realización de investigaciones con participación humana, que en este caso no representa riesgos físicos, sociales, psicológicos o ambientales de los participantes y su entorno circundante. Se explicó a los participantes sobre el propósito de la investigación y se les pidió su consentimiento, garantizándoles la confidencialidad de los resultados y la protección de su identidad.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos que dan cuenta de la actitud del profesorado hacia la orientación vocacional.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad del cuestionario aplicado a los profesores, el cual arrojó un Alpha de 0.854, por lo que se considera un instrumento confiable.

Tabla 2

Confiabilidad componentes de la actitud hacia la orientación vocacional

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Componente cognoscitivo				
Los estudiantes de mi institución tienen claro qué quieren para su futuro	110.1500	106.134	.469	.842
La orientación vocacional debe formar parte del currículo institucional	108.0500	107.103	.569	.841
La IE contempla dentro de sus políticas la orientación vocacional de sus estudiantes	109.5500	101.418	.485	.841
Pienso que la institución debe fortalecer el proceso de orientación vocacional de los	107.7000	111.800	.235	.848

estudiantes				
Considero que los directivos docentes son los únicos en la IE que se deben preocupar por las preferencias e intereses vocacionales de los estudiantes	108.4500	109.945	.216	.849
Considero que la orientación vocacional impacta a la institución	108.1000	112.937	.029	.856
El departamento de orientación vocacional debe capacitar a los padres para que sean parte activa en las decisiones de sus hijos sobre su proyecto de vida	107.9500	114.261	-.015	.852
La orientación vocacional es fundamental en la formación ciudadana	107.8000	112.800	.122	.850
Según los lineamientos oficiales, el docente orientador es el único en la IE que debe encargarse de la orientación vocacional de los estudiantes	108.9500	104.050	.489	.841
Componente afectivo				
Me agrada que los estudiantes se preocupen por su futuro	107.7500	114.408	-.028	.852
Me gustaría capacitarme para brindar orientación vocacional a mis estudiantes	108.1000	113.147	.073	.851
Me siento a gusto cuando los estudiantes toman decisiones autónomas sobre la orientación vocacional ofrecida por los profesores	108.3500	115.082	-.079	.858
Me incomoda la idea de asumir el rol de docente orientador	108.5500	105.839	.677	.839
Me siento comprometido(a) en apoyar a mis estudiantes en su orientación vocacional	108.5500	104.576	.549	.839
Me siento escuchado(a) por mis estudiantes cuando les hablo sobre orientación vocacional	108.6000	109.726	.251	.848
Me gusta la idea de incluir la orientación vocacional en los contenidos de las clases	108.3000	110.011	.203	.850
Componente conductual				
La IE centra sus esfuerzos en la orientación vocacional de los estudiantes desde el inicio de la secundaria	109.8500	99.924	.547	.838
La orientación vocacional que se da en la IE ayuda a los estudiantes a definir su proyecto de vida	109.7500	107.987	.229	.851
Es imprescindible participar con mis colegas en el proceso de orientación vocacional de los estudiantes	108.0500	108.155	.586	.842
La IE debe capacitar a los profesores sobre orientación vocacional para que puedan orientar a los estudiantes	108.0000	108.105	.409	.844
Los profesores de la IE propician la integración de las áreas con la orientación vocacional de los estudiantes	109.7000	110.642	.147	.852
En la IE se incluye en el currículo la orientación vocacional	109.6500	112.661	.037	.856
Les hablo a mis estudiantes sobre orientación vocacional para ayudarles a definir su proyecto de vida	108.5500	101.734	.730	.834
Al preparar mis clases tengo en cuenta las preferencias e intereses vocacionales de los estudiantes	109.3000	103.274	.598	.838

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

Motivo a los padres a participar en las decisiones de sus hijos sobre su futuro	108.8500	107.187	.299	.847
Genero espacios en el aula para que los estudiantes se cuestionen sobre lo que quiere hacer en su futuro	108.7000	103.274	.545	.839
Ayudo a solucionar las inquietudes de los estudiantes sobre su proyecto de vida	108.7000	96.958	.805	.828
Replanteo la clase cuando los estudiantes quieren discutir sobre sus preferencias e intereses vocacionales	108.8000	103.116	.584	.838
Motivo la participación de mis estudiantes cuando en la clase se tratan temas de orientación vocacional	108.2500	104.724	.595	.839
Oriento los padres de familia sobre las oportunidades que ofrece el gobierno para apoyar a sus hijos cuando terminen su bachillerato	108.5500	101.524	.818	.832

CARACTERIZACIÓN DEL PROFESORADO

En el estudio participaron 20 profesores, de los cuales trece (65%) son mujeres y siete son hombres (35%). En cuanto a la edad, nueve con edades de 31 a 40 años (45%), siete de 41 a 50 años (35%), dos mayores de 60 años (10%), uno de 30 años o menos (5%) y uno de 51 a 60 años (5%). Sobre el nivel de formación, diez (50%) profesores reportaron estudios profesionales, cinco (25%) con especialización y el restante (25%) estudios de maestría.

En lo relacionado con el área de desempeño, participaron en el estudio cuatro (20%) profesores de Lenguaje, tres (15%) del área de Ciencias Naturales (15%), tres de Ciencias Sociales, tres de inglés (15%), tres (15%) del área Técnica Agropecuaria, dos (10%) del área de matemáticas, uno (5%) del área de tecnología y uno (5%) de orientación escolar. En el estudio participaron 20 profesores, de los cuales trece (65%) son mujeres y siete son hombres (35%). En cuanto a la edad, nueve con edades de 31 a 40 años (45%), siete de 41 a 50 años (35%), dos mayores de 60 años (10%), uno de 30 años o menos (5%) y uno de 51 a 60 años (5%).

Sobre el nivel de formación, diez (50%) profesores reportaron estudios profesionales, cinco (25%) con especialización y el restante (25%) estudios de maestría. En cuanto al área de desempeño, participaron en el estudio cuatro (20%) profesores de Lenguaje, tres (15%) del área de Ciencias Naturales (15%), tres de Ciencias Sociales, tres de inglés (15%), tres (15%) del área Técnica Agropecuaria, dos (10%) del área de matemáticas, uno (5%) del área de tecnología y uno (5%) de orientación escolar. Se indagó también acerca de los años de experiencia docente, se encontró que siete (35%) cuentan con seis a diez años de experiencia, cuatro (20%) reportan más de 20 años de experiencia, tres (15%) con uno a cinco años, tres (15%) con once a quince años y tres (15%) con 16 a 20n años de experiencia docente.

ACTITUD HACIA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Los resultados del instrumento que indaga sobre la actitud del profesorado hacia la orientación vocacional de los estudiantes arrojaron una media de $\bar{x} = 108,30$, $\sigma = 10.489$, dato que se ubica en el rango de favorable (104 – 127) según el baremo dispuesto para la interpretación de los datos.

A continuación, a los resultados de la actitud del profesorado en cada uno de los componentes:

Tabla 3

Resultados por componentes de la actitud del profesorado hacia la orientación vocacional

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

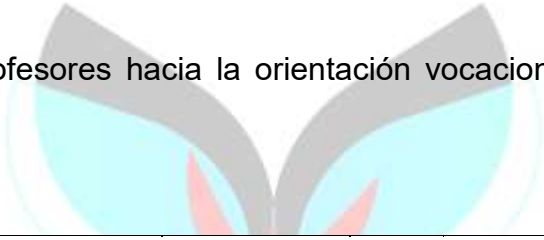
Componentes de la actitud	Media	Desviación típ.
Afectivo	28.60	2.563
Cognoscitivo	34.90	3.177
Conductual	48.90	7.312

Fuente Castro y Mercado, 2020

Al analizar la actitud de los profesores hacia la orientación vocacional, en función de su edad, se encontró que los más jóvenes muestran mejor actitud, mientras que los de más edad muestran actitudes menos favorables.

Tabla 4

Actitud de los profesores hacia la orientación vocacional en función de su edad



Edad	Media	N	Desv. típ.
30 años o menos	118.00	1	.
De 31 a 40 años	109.22	9	7.563
De 41 a 50 años	108.43	7	14.490
De 41 a 60 años	112.00	1	.
De 61 años o más	97.00	2	1.414
Total	108.30	20	10.489

Fuente Castro y Mercado, 2020

Al indagar sobre la actitud del profesorado en función del sexo, se encontró que los hombres reportan actitud más favorable que las mujeres.

Tabla 5

Actitud de los profesores hacia la orientación vocacional en función del sexo

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Masculino	111.86	7	11.364
Femenino	106.38	13	9.912
Total	108.30	20	10.489

Fuente Castro y Mercado, 2020

En lo que respecta al nivel de formación, se observa en la siguiente tabla que quienes reportan estudios de especialización, muestran mejores resultados.

Tabla 6

Actitud de los profesores hacia la orientación vocacional en función del nivel de formación

Nivel de formación	Media	N	Desv. típ.
Profesional	105.40	10	8.720
Especialización	116.40	5	5.128
Maestría	106.00	5	14.680
Total	108.300	20	10.489

Fuente Castro y Mercado, 2020

Tabla 7

Actitud de los profesores hacia la orientación vocacional en función del área de desempeño

Área de desempeño	Media	N	Desv. típ.
Matemáticas y Física	114.5000	2	4.94975
Ciencias Naturales	104.0000	3	12.16553
Ciencias Sociales	113.0000	3	8.66025
Lenguaje	110.5000	4	7.14143

Inglés	95.3333	3	.57735
Tecnología	124.0000	1	.
Técnica agropecuaria	104.6667	3	12.66228
Orientación Escolar	120.0000	1	.
Total	108.3000	20	10.48859

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La orientación vocacional, actualmente, es un tema objeto de mucha atención política y social, sin embargo, ha sido poco estudiado (Olry-Louis & Soidet, 2020), aun menos las actitudes de los profesores hacia la orientación vocacional, aspecto clave por cuanto los profesores, junto con los padres ejercen una fuerte influencia en los jóvenes al momento de tomar decisiones sobre su futuro laboral y profesional.

En el caso de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Candelaria, si bien los profesores mostraron actitudes favorables hacia la orientación vocacional, en términos del componente cognoscitivo y afectivo, no es así con el conductual. Es decir, pese a que los profesores conocen sobre el tema, reconocen su importancia y sienten que se debe orientar a los estudiantes para que tomen mejores decisiones sobre su futuro laboral y profesional, esto no se refleja en las acciones propias del quehacer docente.

Esto significa que se deben propiciar espacios y escenarios donde tanto estudiantes como padres de familia, tengan la oportunidad de recibir orientación, aclarar sus inquietudes, expresar intereses y hasta temores. Pero para que esto sea posible, los profesores deben recibir capacitación que les lleven a asumir la orientación vocacional como un eje transversal de la formación, a fomentar la integración con los colegas de otras áreas, para así

discutir sobre el currículo de la institución y verificar si con éste, se cumplen las expectativas de los estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

REFERENCIAS

- Aguirre, B. (1996). Orientación vocacional Psicología Vocacional.
- Alvira, F. (2011). La encuesta: una perspectiva general metodológica. 2° Edición. Madrid: CIS Centro de investigaciones sociológicas.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6° Edición. Caracas, Venezuela: Episteme C.A.
- Arnau, L. & Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1283-1302.
- Baron, R. & Byrne, D. (2002). Psicología social. 8 ed. Madrid: Prentice-Hall.
- Bohoslavsky, R. (1987). Orientación vocacional: La estrategia clínica. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Castro de Bustamente, J. (28 de 12 de 2020). Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática. (Tesis para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía). Univeritat Rovira I Virgili, Tarragona, Estado Táchira., Venezuela.
- Castro, B., & Coromoto, J. (2003). Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. (Tesis doctoral) Terragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Primera Edición. México: Universidad Autónoma del Carmen.

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- España, L. (2015). Intereses y preferencias vocacionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. (Trabajo presentado para optar el título de Magíster en Docencia e Investigación Universitaria). Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.
- González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación y Educadores*, 21(2), 200 - 218.
- Martínez, M. (1998). Orientación vocacional y profesional. *Papeles del psicólogo*, No. 71. <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=794>
- Myers, D. (2008). *Exploraciones en psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Mora, P. (22 de 12 de 2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. Tesis para optar al grado de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Obtenido de Universidad Pedagógica nacional: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10606>
- Olry-Louis, I., Soidet, I. (2020). Aproveche la experiencia del estudiante en orientación profesional para mejorar la capacidad de decidir para el futuro. *Pratiques Psychologiques*, 26 (4), 317-346.
- Quintero, D., Suárez, Y. & Zamora, I. (2018). Actitudes hacia la orientación escolar en colegios rurales de Bogotá. (Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Repetto, E. (1996). La orientación en el sistema educativo. *Revista galega de psicopedagogía*, 9(13), 89-104.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184621>
- Rios, M. & Alarcón, M. (2015). *Orientación educativa: plan de vida y carrera*. México: Grupo Editorial Patria.
- Ruiz, O., Sierra, Y. & Varón, G. (2018). *Actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá*. (Trabajo de grado para optar el título de Licenciatura en Psicología y Pedagogía). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México.
- Tárraga, R., Grau, C., & Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56-72.
- Ulrich, A. , Helker, K. , Losekamm, K. (2021). ¿Qué podré ser cuando sea mayor?": La influencia de las expectativas profesionales propias y de los demás en la percepción del estrés de los adolescentes en su fase de orientación profesional. *Sostenibilidad (Suiza)* 13 (2), 912, 1-17.
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7), 1-4.
- Villarreal, N. (2015). *Componentes actitudinales que impactan en el rendimiento académico de matemáticas en alumnos de cuarto semestre de la facultad de ingeniería mecánica y eléctrica de la UANL*. (Título para optar por el grado de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación). Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México.

DESAFÍO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA, UN CAMBIO INESPERADO

THE CHALLENGE IN TEACHING PRACTICES DURING THE PANDEMIC, AN UNEXPECTED CHANGE

Dilia Colindres Molina
Leslie Daniela González Ramos

Universidad Nacional
Costa Rica

Praxis Académica
Formación Docente

RESUMEN

En el 2020 la crisis del Covid 19 alteró el quehacer docente en toda la educación a nivel mundial y Costa Rica no fue la excepción, nos vimos obligados a reinventar los procesos de práctica docente. Objetivo: conocer la experiencia vivida por los futuros docentes, específicamente el estudiantado de la Universidad Nacional del último año de las carreras del Bachillerato en la enseñanza, en las especialidades de: Español, Inglés, Educación Comercial, Enseñanza de la Música, Ciencias, Estudios Sociales, Educación Física, Religión, Francés, Arte y Comunicación Visual. Método: Aplicación de Test Virtuales. Resultados: las aplicaciones tecnológicas más utilizadas por los profesores fueron: en 1er lugar el chat, seguido de las videoconferencias y en 3er lugar aulas virtuales. Las emociones expresadas por los estudiantes

fueron: temor, angustia, aburrimiento de carga académica y esperanza de volver a las escuelas, los docentes con incertidumbre ante cambios y actitud positiva al desafío y por último los padres con desconocimiento de las tecnologías y cómo brindar apoyo a los hijos. Conclusión: La pandemia generó retos con las herramientas tecnológicas los cuales han sido abordados de amplias maneras para el beneficio de todos los involucrados.

PALABRAS CLAVES: Práctica profesional, docentes, pandemia (covit19) virtualidad, estrategias de medición

ABSTRACT: In 2020, the Covid 19 crisis altered the teaching profession worldwide, and Costa Rica was no exception.

We were forced to reinvent the processes of teaching practice. Objective: to know the experience lived by future teachers, specifically the student body of Universidad Nacional of the last year of the Bachelor's degree in teaching, in the specialties of: Spanish, English, Commercial Education, Music Teaching, Science, Social Studies, Physical Education, French, Art and Visual Communication. Method: Application of Virtual Tests. Results: the technological applications most used by teachers were: in 1st place chat, followed by videoconferences and in 3rd place virtual classrooms. The emotions expressed by students were fear, anguish, boredom of academic burden, and hope to return to school, teachers with uncertainty about changes and positive attitude to the challenge and finally parents with lack of knowledge of technologies and how to support their children. Conclusion: The pandemic generated challenges with technological tools which have been addressed in many ways for the benefit of all involved.

KEYWORDS: Professional practice, teachers, pandemic (covid19) virtuality, measurement strategies

INTRODUCCIÓN:

La actual pandemia ocasionada por el Covid-19 ha generado una crisis internacional, reformulando agendas, priorizando la salud y paralizando la vida social, económica y política. Esta situación es considerada el mayor desafío desde la Segunda Guerra Mundial (PNUD,2020).

Ha afectado no solo por la morbilidad y la mortalidad sino también en sus daños secundarios en la productividad, empleo e ingresos familiares.

Esta pandemia representa para los sistemas educativos un repentino cambio para el cual no se estaba preparado, sin embargo esto no significa una derrota sino una ruptura del proceso “normal” para las instituciones educativas, las cuales tenían sus procesos habituales planeados.

Una de las primeras medidas tomadas ante esta situación fue el cierre de los centros educativos. Según reportes de la UNESCO, hasta el 30 de marzo, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades. A escala mundial, 87% de la población estudiantil se vio afectada por estas medidas; es decir, unos 1,520 millones de alumnos. Además, en todo el mundo, alrededor de 63 millones de maestros dejaron de laborar en las aulas (Caribe, 2020).

Producto de la suspensión de las actividades académicas, los centros educativos han recurrido a la modalidad virtual para poder continuar con el curso lectivo. Y aunque todas las instituciones tomaron esta modalidad, muy

pocas están realmente preparadas para esto. La transición a esta modalidad requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de videoconferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia. (IISUE,2020)

En este contexto inician las intrigas sobre qué hacer y qué no hacer al enfrentar esta situación, con el factor que no es un evento a corto plazo, sino a mediano y largo plazo, es por esto que las decisiones que tomen los administrativos y educadores son realmente importantes. (Gutiérrez, 2020)

MARCO CONCEPTUAL

Se ha atravesado un gran cambio desde el aula, los espacios de recreo y descanso que ahora son sala, comedor y cuarto de la casa, en los cuales se ha requerido la participación de los encargados de familia para atender eventos académicos.

Las clases presenciales son un encuentro entre el profesor y los estudiantes, delimitados por el tiempo y el espacio, al contrario de las clases virtuales las cuales tienen espacios y tiempos extendidos, facilitadas por las tecnologías digitales. Esta situación supuestamente accesible, genera inconvenientes para los profesores, quienes están acostumbrados a la presencialidad, por lo cual tuvieron que adaptar las clases a una modalidad desconocida y esto en cuestión de días. De esta forma la práctica docente “donde enseñamos” se convirtió en la agenda y el ordenador de los docentes. (PNUD, 2020)

Existe gran diversidad de herramientas digitales, y todas ellas generan efectos en los profesores que tienen la menor alfabetización tecnológica, para

un porcentaje de docentes la modalidad fue todo un desafío y para otros una pesadilla. Plantear un espacio en el aula virtual fue necesario para que los docentes pudieran centrarse en cómo enseñar.

La mayor de las dificultades configurando el aula virtual ha sido la videoconferencia como “espejo del aula presencial” en profesores acostumbrados a clases teóricas-prácticas, utilizando como alternativa la virtualidad de actividades, sin una secuencia de aprendizaje ordenado. (Vincenzi, 2020)

MOMENTOS IMPORTANTES DE LA CLASE SEGÚN VINCENZI, 2020.

- Planificación de la clase: El profesor debe prever la cantidad de actividades que va a exponer en la clase, así no generar una alta demanda de ellas, y que puedan atrapar a los alumnos.
- En la gestión de la clase: cuando el docente no establece una articulación entre las actividades asincrónicas y las sincrónicas y se evidencia una brecha entre los diferentes tipos de actividades propuestas.
- Clausura de la clase: Se debe hacer una realimentación para permitir al estudiante expresar aquello que aún no ha logrado aprender y desea hacerlo.

Una educación fundamentada en la presencialidad, ve a los medios digitales como algo innovador, que puede solucionar distancias, horarios entre otros, sin embargo esta solución es solo para el estudiantado cuyas familias tienen los recursos, infraestructura apropiada, economía accesible, internet de calidad,

ordenadores, entre otros. Y aunque la interacción remota no es el único método, es el más utilizado en este momento, apartando los medios nos enfrentamos a las circunstancias: ansiedad y estrés que la pandemia por sí sola produce en los seres humanos, ya que limita la vida “normal” de los humanos. (Gutiérrez,2020)

La planificación de cada clase debe basarse en una secuencia didáctica, compartida con los estudiantes para que anticipadamente conozcan y se comprometan con el cronograma.

Al configurar cada clase se implica el diseño de actividades asincrónicas para que el estudiantado realice de forma individual o colaborativa y que satisfagan el resultado de aprendizajes esperados. Se desafía al estudiante a que resuelva, analice, compare, describa, relaciones, evalúe, entre otras operaciones cognitivas para alcanzar el resultado esperado. Las actividades asincrónicas impuestas por los profesores deben consolidar el aprendizaje mediante el intercambio, realimentación y profundización.

Según Vincenzi, 2020 La conexión sincrónica tiene gran importancia en tiempos de confinamiento ya que se puede compartir de forma, social, cognitiva y afectiva en el proceso de aprendizaje. Por esto es necesario guardar un espacio para el intercambio social entre profesores, estudiantado y entre pares.

La implementación de estrategias de sondeo mediante herramientas digitales o preguntas en vivo ayuda a sostener una participación de estudiantes y consolida su comprensión.

Las emociones como tristeza, estrés ansiedad, crisis paranoicas debido a tanta infoxicación y divulgación de la problemática por los medios de información, fake news o redes sociales abre todavía más el impedimento de una salud mental. (Gutiérrez,2020)

Los daños educativos son presentados tanto en estudiantes como en profesores, todos molestos y quejándose por la gran carga de trabajo o por la poca carga de trabajo que trajo esta emergencia sanitaria. (Gutiérrez,2020)

MÉTODOS

El tipo de investigación está sustentada bajo el paradigma Naturalista un enfoque cualitativo y un tipo de investigación fenomenológico.

Participaron en esta investigación cincuenta docentes practicantes de diez especialidades, treinta mujeres y veinte hombres, sus edades oscilan entre los 20 y 25 años de edad.

Todos los participantes realizaron su practica docente en la provincia de Heredia en Costa Rica con apoyo de los y las profesores colaboradore y docentes universitarios.

Para recolectar la información se contactó a los y las docentes solicitando su colaboración, y disposición para participar en esta investigación. Cuando se recibió una respuesta positiva de los y las docentes, se procedió en la aplicación de un instrumento con 10 preguntas cerradas y 10 preguntas abiertas, el cual se envió y se recibió las respuesta en línea. De igual forma se

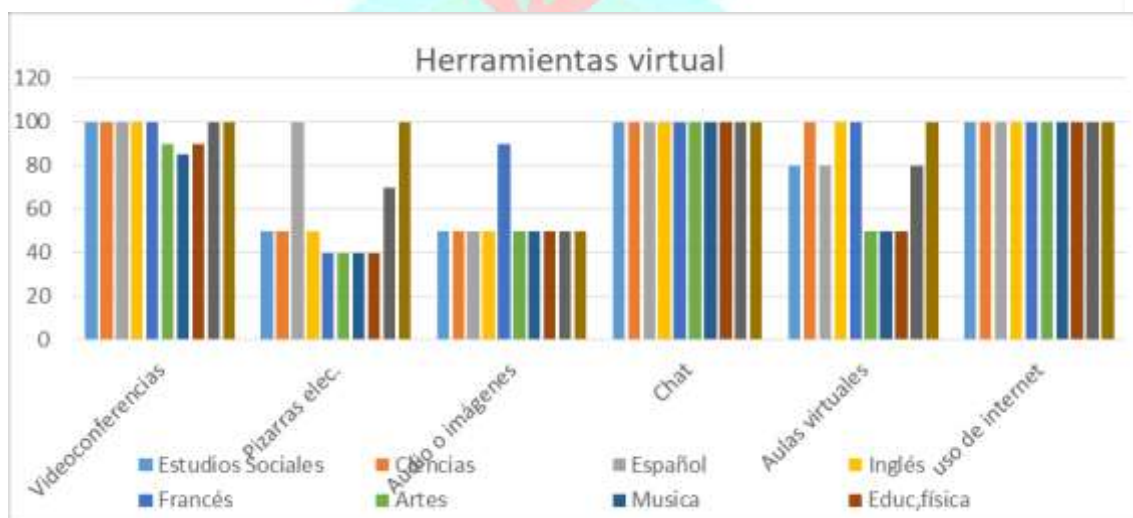
organizó un conversatorio con un grupo focal de 10 profesores bajo la modalidad de videoconferencia por zoom para hacer una triangulación de la información recolectada.

Por otro lado se les pidió a los y las docentes que solicitarán el consentimiento autorizado (carta) a los padres de familia para que sus hijos contestaran un instrumento, tres preguntas abiertas y otra pregunta dirigida a los padres.

RESULTADOS

Grafico No1

Nivel de manejo de herramientas Virtuales



Cuadro No. 1

Actitud de los actores del proceso de aprendizaje ante el cambio de aprendizaje en esta Pandemia Covit 2019

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

Actores del proceso de enseñanza aprendizaje	Sentir de los y las participantes
Estudiantes	Temerosos, angustiados, negativos ante los cambios que iniciaban. Con esperanza de volver a sus escuelas y colegios. Aburridos de estar haciendo muchas tareas. Enojados de estar encerrados en las casas y no poder salir. Acceso a internet poco. Alguno o tienen teléfonos inteligentes
Docentes	Incertidumbre ante los cambios Actitud positiva al cambio desafiante Abiertos a nuevos aprendizajes Aprovechar el tiempo en capacitaciones Retos en la comunicación con los padres Soporte pedagógico y técnico por parte del MEP y proyectos de la Universidad Nacional de C.R.
Padres de familia	Desconocimiento de cómo apoyar a sus hijos Desconocimiento de uso de herramientas tecnológicas Situaciones económico difícil Acceso internet ilimitado

CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

En cuanto a la Metodologías en la Educación Virtual que se utilizó es la de aprender aprender, aprender haciendo como parte del proceso, se trabajó con el método Sincrónico con la comunicación inmediata donde las dos personas están presentes en el mismo momento. Podríamos mencionar que las que se utilizaron con mayor frecuencia fueron: videoconferencias, chat de voz y audio, asociaciones en grupos, por medio de las redes sociales, plataforma virtual que el Ministerio de Educación Pública (MEP) brindó acceso a estudiantes y a docentes.

El Método Asincrónico, transmite mensajes sin necesidad de coincidir entre el emisor y receptor en la interacción instantánea, se requiere de un servidor, en el que se guardarán los mensajes y luego cada participante tendrá acceso a buscar sus trabajos, asignaciones, materiales que se hayan colgado en el espacio, podría mencionarse, los email, foros de discusión, dominios web, presentaciones, audio, presentaciones, videos y otros.

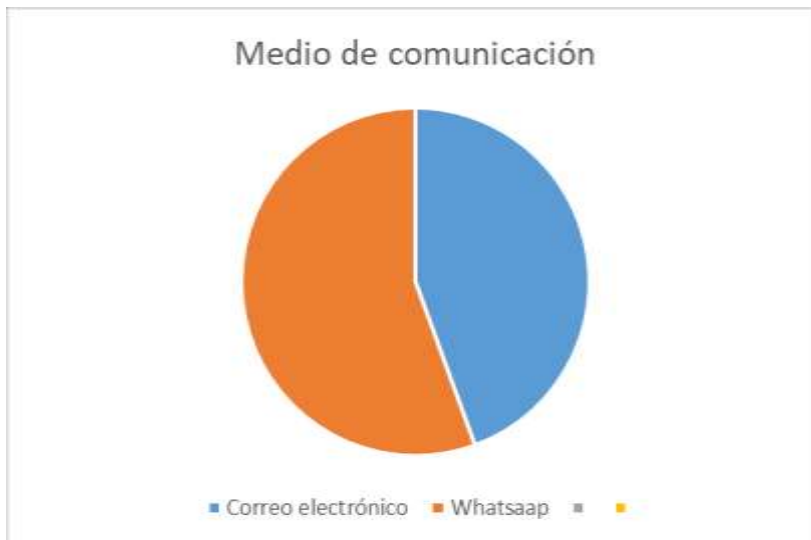
Otro Método B-Learnig este combina el asincrónico y sincrónico, se hace más efectiva la educación virtual y es el más flexible porque no importan los horarios y cada uno lo acomoda de acuerdo a su disponibilidad, pero adquiere un compromiso al hacerlo.

Normalmente, en las clases presenciales se dificulta personalizar el conocimiento, y la información se distribuye a todos los alumnos por igual, de tal forma que si se va al ritmo de los más pilos, los demás se trazarán en su aprendizaje, y si es lo contrario, los primeros se aburrirá en la clase.

Por el contrario, los métodos de educación virtual permiten que cada alumno estudie y profundice a su propio ritmo y capacidades, lo cual es absolutamente fantástico.

Gráfico No. 2

Medio de comunicación utilizado por los docentes practicantes.



Los y las docentes utilizaron el WhatsApp y el correo electrónico para ser posible la comunicación privada, y de igual forma organizaron grupos para enviar mensajes a grupos de estudiantes y padres de familia y mantener una comunicación fluida y rápida.

La comunicación e interrelación entre los miembros que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje es vital.

Sin embargo, la utilización de estos medios depende de muchos factores: el contexto, los grupos, la calidad de los contenidos didácticos, la conectividad, la participación de los miembros de cada grupo involucrado en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La educación debe situarse en la vanguardia del aprovechamiento de las Tic.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El confinamiento ha promocionado el potencial de unos profesores a descubrir las herramientas digitales para el aprendizaje. Para otros es un reto que los ahoga. Sin embargo el aprendizaje será una fortuna de conocimiento que no se puede desperdiciar.

La realidad es que la mediación tecnológica que hoy atraviesan los profesores es una capacitación que no estuvo planeada, pero oportuna y necesaria. No obstante las encuestas entre profesores y estudiantes será una estrategia de la gestión institucional para delinear la propuesta de acompañamiento y capacitación ideal a la necesidad.

Las emociones generadas en todos los involucrados es muy diferentes y cambiantes, sin embargo el trabajo colaborativo de docentes, padres y estudiantado permitió alcanzar al éxito en el proceso de aprendizaje y fue primordial para alcanzar los logros propuestos.

RECOMENDACIONES

1. Planificar y desarrollar actividades autogestivas que el estudiantado resuelva en clases, (lectura, analizar caso, ver video etc.)
2. Brindar instrucciones claras, precisas, así como señalar fechas y horas de entrega, de tal manera que no causen incertidumbre.
3. Organizar de manera previa las actividades que van a realizarse en los espacio sincrónico.

4. Llevar a cabo el proceso de evaluación durante el proceso, de manera formativa, incluir también la autoevaluación, co evaluación y evaluación.
5. Participar en los procesos de capacitación que brinda tanto el ministerio de Educación Pública y las Universidades.
6. Mantenerse en la vanguardia de las Tic's.

BIBLIOGRAFÍA

- Caribe, I. I. (2020). COVID-19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LOS EFECTOS INMEDIATOS AL DÍA DESPUÉS; ANÁLISIS DE IMPACTOS, RESPUESTAS POLÍTICAS Y RECOMENDACIONES. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/app/ver.php?id=20>
- Iisue (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Moreno, A. G. (Enero). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación . *Unimagdalena*, 7-10. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=educación+n+pandemia&btnG=&oq=ed
- Vincenzi, A. D. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Revista Debate Universitario*, 67-71. Recuperado de <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/242>
- PNUD (2020). COVID-19: la pandemia. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/coronavirus.html>

RESEÑA

DILIA COLINDRES MOLINA

Soy una mujer de 60 años, estoy felizmente casada, tengo tres hijos maravillosos, y dos nietos hermosos, vivo en Costa Rica hace 25 años y mi nacionalidad es Hondureña.

Mi primera formación fue en la Escuela Normal donde me formé como maestra de educación primaria, luego estudié para ser profesora de Educación física y obtuve los títulos de bachillerato y licenciatura, continúe estudiando y alcance el título de Master en Administración educativa y un Doctorado en Educación.

En cuanto a mi desempeño profesional he laborado como docente desde los niveles de preescolar hasta el nivel Universitario, en el cual estoy laborando actualmente. Amo la docencia y considero que como maestros nunca dejamos de aprender por lo que me ha interesado estar en constante proceso de capacitación en las áreas de Pedagogía, Innovación docente en el Marco de las tecnologías de la información y la comunicación, Gestión y Diseño Curricular Universitaria Basada en Competencias. Evaluación de los Aprendizajes. Entornos Virtuales, entre otros.

Otra experiencia profesional es la Coordinación del Proyecto UNA experiencia educativa en Colegios Amigos y Expositora en Congresos, Seminarios y Simposios a nivel Nacional e Internacional.

Me gusta trabajar en equipos, he publicado artículos y dos artículos del libro

La mujer deportista en latinoamérica (Producción en Inglés)

https://books.google.co.cr/books?hl=en&lr=lang_en&id=Fg8zDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT95&dq=calidad+de+vida+discapacidad&ots=4RfzK9FI_K&sig=7EVFBX3tpVlxOfXD5ujfJDfUnl#v=onepage&q=calidad%20de%20vida%20discapacidad&f=false



INVESTIGACIONES VIVAS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: ESCUCHAR, CONVERSAR E INDAGAR¹⁸

LIVING INVESTIGATIONS OF EDUCATIONAL EXPERIENCES: LISTENING,
CONVERSING AND INQUIRING

Rossana del Pilar Godoy Lenz

Red Internacional de Investigación Desmarcades
Universidad de La Serena
Chile

Praxis Académica
Educación

RESUMEN

Esta experiencia académica referida a investigación-vida en educación es una propuesta que habilita desplazamientos de los márgenes de la ciencia tradicional e invita a vivenciar desmarcaciones en la trama de la investigación. En esta presentación valoramos la escucha como una manera de reconocer la experiencia sentipensante de quienes investigamos. Por su parte, la conversación que da paso al encuentro de los distintos lenguajes de quienes comparten en común-unidad la investigación. Finalmente, el constelar como experiencia de creación comunitaria y de aprendizaje en unidad, que muestra la construcción vinculante desintegradora, transformadora e integradora. Emerge, de esta manera, el espiral de la investigación-vida.

¹⁸ En el devenir de esta escritura de investigación-vida, el nombre del estudio que creemos hoy lo representa es: Investigación-vida: escuchar, conversar y constelar en las experiencias educativas.

PALABRAS CLAVES: Investigación en Educación, investigación-vida, escuchar, conversar, constelar

ABSTRACT

This academic experience referred to research-life in education is a proposal that enables displacements from the margins of traditional science and invites us to experience demarcation in the research fabric. In this presentation we value listening as a way of recognizing the emotional experience of those we investigate. For its part, the conversation that gives way to the encounter of the different languages of those who share the research in common-unity. Finally, the constellar as an experience of community creation and learning in unity, which shows the disintegrating, transforming and integrating binding construction. In this way, the spiral of life-research emerges.

KEYWORDS: Research in education, research-life, to listen, to converse, to constellate

INTRODUCCIÓN

En muchos contextos académicos se mantiene la hegemonía intelectual como omnipresencia y lugar de superioridad del pensamiento científico, excluyendo a los saberes constituidos fuera del alcance de la racionalidad moderna. Este texto es una recuperación de experiencias compartidas por las comunidades de Chile, Argentina y Brasil, que da cuenta de la experiencia de investigación como desmarcaciones y desplazamientos de la matriz normalizada del saber y del conocer, caracterizada por el realismo epistémico, la pretensión de objetividad, la neutralidad y los rígidos límites de las ciencias,

Congresos PI by Psychology Investigation

que separan la investigación de la vida. Este trabajo situado en nuestra praxis académica da cuenta de lo íntimo, lo propio, lo compartido, lo comunitario, vivenciado a través de: escuchar, conversar y constelar, como formas de habitar la investigación-vida.

Los afectos en los cuerpos y las almas implican otra forma de ser y habitar los mundos. La apertura de lo propio permite disponer opciones epistémicas que no son absolutas ni relativas, valorando la experiencia desde un referencial que no pretende definir la diferencia de categorías de estudio como buenas o deseables. La experiencia de indagación de los contextos educativos que proponemos se presenta como narración de la vida. En la intimidad del tocar y el sentir (Sedgwick, 2018) compartimos, entonces, la vivencia indagativa desarrollada en los distintos escenarios que habitamos como investigadorxs en nuestros contextos académicos.

Comprendemos la investigación-vida a partir de la observación de nuestros cuerpos, deseos, miradas, palabras; conversaciones, silencios que desbordan el orden lineal de las relaciones normativas tradicionales; sentires y reflexiones compartidas que invitan a escuchar y a conversar como una posibilidad de habilitar las experiencias por sobre los datos, moviéndonos, de esta manera, de los márgenes que hoy sigue proponiendo la literatura canónica como marco para la investigación en educación.

La investigación-vida se configura en íntimas y comunitarias dinámicas de escuchar, conversar y constelar como procesos que nos desplazan a mundos posibles, a través de vivencias de encuentro que habilitan la investigación. Esto lo vivimos a través del sentir de las palabras y su reconocimiento de sentidos y

sinsentidos; el silencio compartido y la atención que emerge en el encuentro. Las indagaciones, entonces, constituyen maneras de recuperar la escena del aprendizaje, escuchando desde el cuerpo, reconociendo las sensaciones, sentires y pensares, en tanto advertimos cómo se van entretejiendo el gesto, la mirada, las voces y la distancia del observador que escucha. La indagación se nutre de la experiencia de esa escucha, del entramado de las conversaciones en común-unidad y en la vivencia de constelación desintegradora y transformadora como forma de investigación-vida.

REFERENCIALES TEÓRICOS

Las metodologías centradas en la narrativa científica eurocéntrica (no sólo respecto de sus contenidos, sino también de sus formas y sus legislaciones científicas y teóricas) son navajas que cortan hilos en la vida, experiencias locales, saberes ancestrales y narrativas culturales, que no necesariamente son escuchados (Najmanovich, 2021).

La modernidad ha trazado regulaciones para la comprensión del mundo y ha validado el conocimiento, a partir de normativas reconocidas en la forma de hacer ciencia. “La colonización gradual de las diferentes racionalidades de la emancipación moderna por la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia, subsumió la concentración de las energías y de las potencialidades emancipadoras de la modernidad en la ciencia y en la técnica” (Santos, 2003: 59-60).

Hemos advertido cómo la ciencia se ha convertido en una productora de información y conocimiento cuya práctica niega otras formas válidas de

producción del saber; lo que Gramsci llamó hegemonía o predominio de ciertas formas culturales que adoptan la supremacía por sobre otras formas de comprender y habitar el mundo (Said, 2002). Desde allí, el científico sigue presentando el privilegio de la verdad, y las ciencias continúan “la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado” (Santos, 2009: 81).

La investigación educativa desde un enfoque tradicional se fundamenta en la necesidad de analizar la Educación y sus contenidos implicados de referencia para elevar la calidad de la práctica docente que se desarrolla en las escuelas. Resulta relevante comprender e interpretar la propia práctica o la de otros en sus contextos profesionales, con el fin de mejorarla (Martínez, G.,2007). El estudio de los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura, y llegar hasta una investigación reflexiva y práctica, donde se puedan descifrar significados y construir escenarios concretos, simbólicos e imaginarios que formen parte del diario vivir (Fiorda, 2010), pueden ser considerados esfuerzos significativos a la hora de investigar en Educación por el aporte a la construcción del conocimiento en esta materia.

La investigación en Educación ha venido surgiendo según las formas de ver el mundo y al ser humano, con la finalidad de ofrecer soluciones, a través del uso de herramientas investigativas y de los antecedentes del estado del arte acumulado. Pero también hemos advertido propuestas más radicales, según el estudio de Ospina y Murcia (2012), donde los maestros investigadores son quienes van proponiendo sus modelos y diseños para estudiar las realidades

educativas, generando desplazamientos de las propuestas que hemos reconocido como hegemónicas. Un ejemplo son los estudios con los cotidianos (García, 2003) desarrollados en Brasil desde los 1990, como búsqueda de generar narrativas y relatos positivos desde y con las escuelas, frente a las políticas neoliberales de que orientan la educación pública

Investigaciones que valoran la subjetividad por estar constituida por múltiples dimensiones no vinculadas estrictamente a la estratificación de los contenidos de la Educación, referidos a indicadores medibles, índices o variables controlables. Valoran aspectos flexibles afectivos, indeterminables, emergentes, vinculantes. Cuando esto ocurre en la investigación educativa, se construyen líneas de escape, convergiendo en procesos que traen lo nuevo. Estos procesos que son siempre colectivos, conectan con lo que está soterrado y más allá del sujeto y construyen nuevos territorios existenciales (Deleuze & Parnet, 1998).

Desde el gran imaginario social, múltiple y diverso, emergen nuevas formas de investigación, mientras se mantienen las formas hegemónicas. Comprender lo anterior, posibilita que haya o no desplazamientos hacia otros procesos investigativos.

¿Quién sabría sobre ti en el camino recorrido sin ser escuchado?; ¿Cómo saber de sí mismo, en el recorrido de la experiencia sin escucharse?; ¿Cómo dar paso a la emergencia de lo nuevo, de posibles horizontes sin el encuentro dado en las conversaciones?; ¿En qué movimientos y trayectorias se configura la investigación, si no es en y desde la vida misma?

NUESTRA PRAXIS VITAL, EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

La investigación-vida es una invitación a bucear en la geografía de los afectos y, al mismo tiempo, trazar puentes para hacer su travesía: puentes de lenguaje, no como vehículos de mensajes y salvación, sino que vehículos que nos mueven hacia nuevas comprensiones del mundo. No pretende mostrar un método, una técnica exacta de hacer investigación, como marco de referencia para otros investigadores. La praxis investigativa en investigación-vida encuentra tantas posibilidades, en tantas relaciones posibles surgen de las escuchas, narraciones, conversaciones y encuentros comunitarios de vidas.

Compartiendo nuestra experiencia investigativa-vida en educación, podemos advertir que escuchar, conversar y constelar surgen como momentos que se integran y nos entran, articulando los afectos, el sentir, el pensar para la construcción de nuevos sentidos que nos permiten comprender la Educación. Cuando nos escuchamos y conversamos, resonamos y ampliamos nuestras miradas; nos encontramos y reconocemos como extensión y cuerpo articulado entre nosotrxs. Advertimos, así, las experiencias en unidad, la constelación en investigación, comprendiendo que las demarcaciones de lo individual, y las desintegraciones de lo personal, que nos llevan a habitar una comunidad en movimiento que integra las raíces y recupera la vida misma.

Desde la red Desmarcades, deseamos compartir la experiencia de investigación-vida: En palabras de Francisco, en la excitación del movimiento de las manos, en las pulsaciones y la respiración fuerte como expansión del cuerpo, se vive la experiencia de investigación. Rossana diría desde sí, estar ahí, reconociendo la experiencia compartida del movimiento de manos, de

pulsaciones y respiración como vivencia de acoplamiento, instanciación que reconoce el desvestir de sus propias marcas. Por su vez, Tiago en el fluir de la experiencia de aprendizaje compartida con Francisco y Rossana en constelación, comprende su desintegración y recupera sentidos y sinsentidos, haciendo vida la investigación. Esta experiencia advertida como transformación, es existencia en común-unidad: somos y estamos desde y en las diferencias.

DISCUSIONES NO CONCLUYENTES

La investigación-vida no se resume en la experiencia individual ni en un conjunto de vivencias. Hemos investigado, habitando la relación, el flujo, la fuerza y la posibilidad de estar (siendo) en las diferencias que singularizan y nos relacionan. Es un tanto difícil hablar sobre lo que es, porque no se trata de una cosa sino de un fluir. Es flujo de resonancias entre presencias, potencias de existencias, entre cuerpos que vibran y fuerzas deseantes. En vez de preguntar por lo que es, la investigación-vida nos invita a estar ahí, pensar lo que nos provoca sentir/pensar/inventar, estar disponible, presente para comprender los nuevos sentidos de la Educación.

Somos investigación, comunidad indagativa que abraza nuestra tierra, nuestros saberes, sentires, marcas, sueños, deseos y placeres. Hemos nacido, movidxs, alegres, irreverentes, para recordar aquello que nos vitaliza, nos transforma y nos permite deshabitar y habitar tanto en multiplicidades, donde somos unidad-variabilidad y al mismo tiempo multitud-pluralidad.

Nos moviliza en la experiencia investigativa el colaborar, compartir y transmutar los espacios-tiempos normativos lineales, intentando atravesar los marcos paradigmáticos habituales, descomponiendo, degenerando y desmarcando los que ya no nos alcanzan.

ESCUCHAR: LA INVESTIGACIÓN COMO EXPERIENCIA

Cada investigadorx nace marcadx-desmarcadx. Indaga desde su experiencia, investiga desde su vibración erótica-pensante, lo que permite encontrar autosimilitudes en la inestable separación entre investigación y vida. Pareciera que las marcas que llevamos como investigadorxs-indagadores no son las que nos reconocen desde el nacimiento, sino que componen memorias sin tiempo consteladas en las distintas redes - afectivas, epistémicas y sociales - que nos constituyen. Escuchar con todo el cuerpo como experiencia de la investigación: escuchar texturas, olores, sabores, experiencias, performances y puntos de vista pulsantes que se encuentran en el deseo de afirmar procesos y movimientos vivos. Como tarea de des-identificación (Muñoz, 2020) y escuchar para trans-bordar.

En lugar de privilegiar el modo en que el discurso construye el sujeto y la sociedad, la investigación-vida escucha o atiende a aquellos aspectos somáticos, sensibles y materiales que configuran y reconfiguran la ontología social. Aludimos al escuchar como modo de desnaturalizar la ficcionalidad y normalidad de la producción de los saberes científicos. Escuchar el devenir de la vida es para nosotrxs advertir el aprendizaje vivo en nuestro investigar.

No queremos ser investigadores, queremos ser investigación. No llegamos a ser investigación sin escuchar la vida. Escuchar la vida y vivirla sin la prisa del mundo; vivir la vida como encanto. Tanta investigación que niega la otredad, en ausencia de las vivencias del otro, distantes del sentir y conocimiento de los demás. La Investigación como experiencia de vida tiene que ver con dar voz a nuestros deseos, a nuestra descomposición, a la invención y la transformación.

CONVERSAR: LA INVESTIGACIÓN COMO COMÚN-UNIDAD

El vientre social habitado históricamente, desde sus distintos territorios de Argentina, Brasil y Chile, respectivamente, vincula la educación y el aprendizaje, a las sensaciones, al amor, al erotismo, a la creación y a la reflexión compartida como placer indagativo de la vida. Conversar como posibilidad, de desvestir caminos recorridos y validados del pensamiento y de aventurarse en nuevas posibles trayectorias de vida. Conversar como juego inspirado por la desarticulación, donde los saberes y aprendizajes van emergiendo; conversar como modo de componer miradas plurales, de experimentar en las diferencias que nos constituyen y ampliar nuestros límites; conversar como gesto de escucha y experiencia de posible transformación.

Las trayectorias transitadas desde las incertezas y complejidades, luces y sombras de las conversaciones nos llevan a vórtices donde el encuentro es inexorablemente imprevisible y naciente. Recorrer historias desde y en las conversaciones habilita a la investigación como forma de vida compartida. Intercambiar ideas, olores, historias, narrativas, imágenes, relatos... nos permite reconocernos, recuperarnos, en la intensidad de las palabras, la

poesía, el arte, el silencio, las cercanías y distancias, para advertir la trama de las conversaciones. La experiencia de conversar como instanciación, diría Suely Rolnik (1989), es una forma de conectar, de extendernos al otrx, de vivenciar estar en nuestro lugar con el otrx, siendo nosotrxs, siendo cuerpo, sensaciones, sentires, pensares. Aquí mi palabra se termina de tejer con las palabras o miradas del otrx: una común-unidad donde las ideas se siguen hilvanando en el imaginario y en las metáforas de vida. Esta experiencia comunitaria de investigación, vivencia de sentidos compartidos permite explorar nuestros bordes infinitos, alejados de la condición de depredadores de la materialidad.

Leemos de Luciana Ostetto (2017) cuando nos invita a leer la experiencia de un niño/a en el aula que va nutriendo la degeneración y al mismo tiempo, la construcción de la experiencia del educador/a: implicancia docente para un nuevo devenir de su praxis. Esta experiencia de encuentro es siempre mucho mayor que la explicación. Tanto que nos rozan la piel, nos sentimos y dejamos entrar, albergando así los encuentros. Piel, química. Esto es lo que pasa en las conversaciones. Las conversaciones ponen en tela de juicio las certezas cristalizadas, verdades transparentes y creencias solidificadas, extendiendo nuestros puntos de vista, nuestras formas de sentir-pensar en la escena investigativa.

Clarice Lispector (1969), en su libro *el Aprendizaje o El libro de los placeres*, nos invita a ver que las personas, como la vida misma. La vida y las personas están ahí, sucediendo ahí, entre tanto. Podemos estar viviendo en medio del temor, intentando vivir en la sonrisa para disfrazar ese falso amor; tal vez

ocultando el pequeño miedo para no hablar de lo que realmente importa; o no hemos usado la palabra amor para no tener que reconocer su pasión, el celo, sus opuestos. Las conversaciones compartidas nos invitan, a través de un arduo desnudamiento interno, a recorrerlos y recuperarnos hasta alcanzar la renovación vital en la mutua entrega. Las conversaciones posibilitan darnos cuenta de tanto y más; aún cuando ignorar o no entender, sean tan vasto y parte de esa conversación, que no tiene fronteras en la común-unidad de aquellos encuentros.

La investigación-vida en conversaciones no comienza, continúa. Es proceso, resonancia, red. Forma de empezar y haber empezado, flujos e intensidades, destellos y sombras, rayos y movimientos. Conversaciones en sentires, pensamientos; cuerpos que se tocan y se interponen, que se entrecruzan. Común-unidades en movimiento, al sabor de las horas y al temblor del tiempo que van configurando la experiencia como una llegada y un acercamiento.

CONSTELAR: LA INVESTIGACIÓN-VIDA

La investigación-vida como constelación puede reconocer elementos autoetnográficos de relaciones consigo mismxs, con otrxs, y con los mundos. No se trata de un proyecto con un objetivo a alcanzar e ideas preconcebidas que aplicar, sino un abrazo a la ignorancia que nos constituye como semillas de vida. Esta incertidumbre de lo que ha de brotar de nuestras vidas, en la investigación tradicional, no se considera como contenido investigativo, ya que sale de nuestros marcos de referencias.

La vida como experiencia encarnada presenta al mismo tiempo la posibilidad de aprender entre saberes e ignorancias. La ignorancia se desnuda y afirma diferentes modos de ser, pensar, sentir y habitar los mundos. La investigación-vida, desde la experiencia, lo inesperable y la contingencia, subraya la indivisibilidad entre ciencia y vida.

Constelar es crear comunidades, experimentar ambientes de aprendizajes, aprender como gesto de investigación compartida. Intentamos desde esta constelación de aprendizaje, praxis académica, compartir la experiencia de investigación-vida. Allí donde las conversaciones nos interpelan, desarticulan, complementan, nutren, asombrando los textos y las etnografías lineales. Se hace posible gracias a las voces escuchadas, fotografías, cartas, encuentros, entre-vistas, bordados, pinturas, películas compartidas, meditaciones, etc. Somos puntos, múltiples voces en constelación, somos constelaciones. Hacemos resonar nuestros cuerpos, estamos hechos de muchxs otrxs. Renocerse a sí mismx y con otrxs, es una oportunidad de reinventarse siempre, artística, estética, ética, política y eróticamente. La investigación-vida como artesanía plural, singular y colectiva.

La vida es una potencia narrativa y la narración es una fuerza que hace posible la vida (Krenak, 2019). En los movimientos indígenas de los pueblos originarios de Latinoamérica, por ejemplo, el gesto de narrar ha resultado en la re-existencia cultural y social colectiva, en la común-unidad bajo historias, metáforas, dolores, luchas, deseos y sueños comunes. Igual que los pueblos originarios, las personas sordas, con sus culturas comunitarias alrededor de una lengua común (Perlin, 2013), nos invitan a sentir-pensar las relaciones

sociales y discursivas como experiencia de lenguaje, de encuentro, de intercambio, de construcción de sentidos. En la investigación-vida, en cualquier contexto, educativo por cierto, nos interesa lo vivo de las relaciones, las conversaciones, los procesos vitales, las redes tejidas en búsqueda de otras metáforas para compartir nuestros sentires y pensares. Así va surgiendo la idea de investigaciones-vidas como constelaciones.

Constelaciones y saltos de estrellas inspiran nuestras reflexiones. Somos agrupaciones de estrellas relacionadas entre sí, aun cuando nos encontremos separados a distancias considerables en distintas latitudes del cono sur latinoamericano. Vamos girando alrededor del sol mientras existimos, nos visualizamos en movimientos de ir y venir que nos constituyen. Lo interesante de la constelación compartida, es que ella no pide ser una unidad, cada estrella tiene un brillo singular, único, una forma, una intensidad, que incluidas en el universo de la constelación, es una experiencia compartida, una relación.

Constelar supone sacar afuera en unidad y visualizar aquello soterrado que nos aborda, aquello que está contenido, como si se tratara de información ya existente en nosotrxs, ideas, sentimientos, imaginario, símbolos, metáforas que desconocemos, que no visibilizamos ni reconocemos en su sentido. La constelación de aprendizaje aparece en nuestra experiencia investigativa como la fuerza interna de cada uno, entendida como la fuerza común o de todos, que se manifiesta o se muestra como expresión de las realidades, por medio de narraciones: la constelación materializada en la palabra, el gesto, el arte constituye el movimiento en cada uno de nosotrxs.

La posibilidad de constelar como experiencia de creación comunitaria, de aprendizaje en unidad, implica que los hilos soterrados de la realidad personal se entretrejen y se mueven hacia la obra colectiva, tratándose de una construcción compleja del aprendizaje de los mundos. Lo que como novedad logramos comprender es la experiencia vinculante de vernos en el otro así como que el otro nos ve en sí mismo.

Desde la unidad en la emoción, las experiencias de constelación de aprendizajes compartidos se reconocen en la matriz de la unidad, en la experiencia de “unx” que es, al mismo tiempo, plural: cuerpo-constelación (Krenak, 2019).

Es necesario valorar que la constelación como experiencia de aprendizaje no nos fragmenta, no se vive desde el pensamiento o desde la emoción, o desde la dimensión física, se vivencia de manera integrada en cada cual, con todxs y entre todxs simultáneamente. Es necesario valorar que la experiencia de investigación-vida como constelación es reflejo del movimiento y transformación en que estamos permanentemente y el manifiesto de la condición de cambio que como seres en unidad vivimos.

Parece que habitar la investigación-vida fuese la pulsión vital del saltar constante, que nos devuelve el sentido y conciencia. Como simboliza la carta social de la tierra, constelar es una invitación a vivenciar la totalidad, donde el aprendizaje y la investigación es parte de la comunidad de vida. La constelación es tierra viva que articula lo físico, lo químico, lo ecológico para renovarnos, integrándose con los afectos. Renovación que supone un desmarcarse de lo habitual, de lo aprendido como mecánica de vida. La

constelación es un regalo para alcanzar nuevas formas de hacer, pensar, sentir e investigar.

Desde la unidad en el sentipensar, las investigaciones como constelaciones son el flujo continuo en el cambio de la trama que nos articula, y que también nos contrapone, desde donde podemos reconocernos como ensamblajes, como la externalización de lo que construimos de manera compartida. Nos permite el intercambio reflexivo en el diálogo construido desde nuestras representaciones, creencias, imaginarios, saberes, poniendo al desnudo los vacíos de aquello que no sabemos, desde donde se erige la duda y la sombra de la duda. Constelar como experiencia del sentir y del pensamiento que nos permite mostrar al otro la dimensión de la falta de la certeza que habitamos.

LIMITACIONES

Cada persona siente, piensa y vive de manera diferente, habitando de forma desacompañada del resto del mundo. Podemos reconocer hoy el esfuerzo de quienes se disponen a incorporar nuevas rutas investigativas para la comprensión del mundo para la indagación y la investigación social. Aunque los estados del arte pueden seguir mostrando la realidad desde la misma óptica abismal racionalista en la investigación en educación, como investigadores en la investigación-vida, no nos enmarcamos en un modelo, enfoque o metodología reconocida. Advertimos que esta propuesta investigativa puede no ser valorada en tanto, no constituye una clara técnica reproducible para ser válida universalmente. Esto podría ser una gran limitación para quien espera esos márgenes familiares normativos

investigativos. Para nosotrxs, justamente ahí fuera de esos límites, desmarcadamente, encontramos horizontes posibles para la investigación.

Construir nuevas rutas y aportes a la investigación en educación, considera reconocer las marcas que nos constituyen, abrazar la pulsión que nos lleva a escuchar, conversar y constelar de manera simultánea, acogiendo la constante condición ontológica y epistémica de la des-marcación. No para pensar un método, sino para valorar la constelación como forma de habitar la educación. El movimiento es lo vital y la vida, investigación.

Así, en una investigación-vida tal como la hemos vivido entre nosotrxs, en nuestra red, los dispositivos no anteceden el sendero, sino que son vivos, se crean y recrean a lo largo de la caminata, del desarrollo, de la vivencia de la propia investigación. La apuesta no está en las respuestas, sino en las preguntas que abren mundos y nos abren al mundo, a la relación, a la vida.

REFERENCIAS

Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). Diálogos. São Paulo: Escuta.

Fiorda, M. C. S. (2010). La Importancia de la Investigación en el Campo de la Educación. Ensayo sometido como requisito parcial para el curso EDUC603. Dra. Edith M. Santiago Caribbean University Recinto de Carolina, EE. UU.

Garcia, R. L. (2003) Método: pesquisa com os cotidianos. São Paulo: Cortez.

Krenak, A. (2019). Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.

Lispector, C. (1969). Aprendizaje o el libro de los placeres. Madrid: Siruela 2005.

Muñoz, JE (2020). Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Buenos Aires, Caja Negra.

Najmanovich, D. (2021) Pensar científicamente com todos os sentidos: novos paradigmas nas ciências e pensamento complexo. Rio de Janeiro: Ayvu.

Ospina, H. F., & Murcia, N. (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. Manizales, Caldas, Colombia: Zapata, Manizales. Obtenido de <http://www.cinde.org.co/PDF/Regiones%20investigativas.pdf>

Ostetto, L. (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

Perlin, G. (2013). Identidades surdas. In: Skliar, C. (comp.). Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

Rolnik, S. (1989). Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação liberdade.

Said, Edward. 2002. Orientalismo. Barcelona: De Bolsillo.

Santos, Boaventura de Sousa (2003), Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia, España: Desclée de Brouwer.

Santos, Boaventura de Sousa (2009), Una epistemología desde el Sur, México: CLACSO y Siglo XXI.

Sedgwick, E K (2018). Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad. Madrid, Alpuerto.

RESEÑA**ROSSANA DEL PILAR GODOY LENZ.**

Dra. en Educación de la Universidad de La Serena, Magíster en Educación por la misma universidad, Postitulada en Administración de Organizaciones Educativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile donde se gradúa como Educadora de Párvulos. Postdoctoranda en Educación y Antropología de la UBA, Argentina. Diplomada en Apego y Complejidad Infantil de Chile Apego y Diplomada en Animación y Fomento lector para Niños, Jóvenes y Adolescentes, certificada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile.

Ha colaborado con UNICEF, en la implementación de la política pública en Educación inclusiva en Centro América y el Caribe y ha prestado ayuda internacional en el levantamiento de proyectos educativos de Educación Superior en Etiopía, África. A nivel nacional, en Chile, ha trabajado para el Ministerio de Educación en la implementación de programas de mejoramiento de la calidad, capacitando a profesores, equipos directivos y técnicos del Sistema Educativo. Asumió cargos de sostenedora y directora de establecimientos educacionales de sectores vulnerados, donde desarrolla la Educación en Valores Humanos Sai. Ha liderado intercambios entre profesionales de la educación, realizado pasantías en distintos países de América Latina, compartiendo experiencias innovadoras para una Escuela activa y con sentido.

Sus líneas de investigación han estado vinculadas preferentemente a las Infancias, Educación inclusiva, Pedagogía Comunitaria, y Lenguajes verbales y artísticos. Actualmente es miembro de Consejos, mesas y círculos de reflexión de organismos vinculados a la Protección de Derecho, Educación inclusiva, Género e Interculturalidad, y Plan Nacional de Lectura.

Actualmente es Directora Académica de Fundación Incluir Tarea de Todos y se desempeña como docente del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, participando como co-directora de la Red Internacional de Investigación Desmarcades desde donde nace y se escribe este artículo referido al Estudio de la Praxis Investigativa: Investigaciones-vidas.



DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA MODALIDAD ONLINE

DEVELOPMENT OF STRATEGIES FOR EDUCATION EMOTIONAL IN THE ONLINE MODE

Luzmira Aranda Torres
Katherine Bastías Armijo
Pablo Rodríguez Soto

Fundación EduChile
Chile

Investigación Mixta
Educación

RESUMEN

La presente investigación buscar hacerse cargo de una problemática que surgió repentinamente durante el año 2020; la aparición de una pandemia que llevó a la mayoría de las instituciones chilenas la realización de las clases a partir de la modalidad online debido a los altos índices de contagios e incluso mortalidad a causa del COVID 19. A partir de lo anterior, esto llevó a generar priorizaciones curriculares que dejaron fuera la importancia de abordar las competencias socioemocionales. Por lo anterior, y considerando la importancia de las emociones en el aprendizaje, pues según estudios realizados por la neurociencia, señalan que en definitiva sin emoción no se genera el tan ansiado aprendizaje significativo, por ello resulta imprescindible capacitar a los docentes en el cómo implementar metodologías para el desarrollo y manejo

socioemocional en sus estudiantes desde la modalidad online, pues además en ninguna universidad chilena enseñan sobre cómo abordar las emociones desde las clases online. Además, complementando lo anterior, según estudios realizados durante el 2020, el encierro al cual fueron -y aún siguen- sometidos los niños y jóvenes por la crisis sanitaria ha provocado problemas emocionales, pues la interacción social es fundamental para su desarrollo integral. Por lo anterior, resulta imprescindible hacerse cargo durante el 2021 del desarrollo socioemocional de los educandos y la hipótesis de esta investigación señala que a partir de capacitar a los docentes en metodologías que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales se podrá implementar para que los estudiantes logren lidiar con sus propias emociones y mejorar su rendimiento académico.

PALABRAS CLAVES: Contención, socioemocional, estrategias, online y docentes.

ABSTRACT

The present investigation seeks to take charge of a problem that arose suddenly during the year 2020; the appearance of a pandemic that led most Chilean institutions to carry out classes from the online mode due to the high rates of infections and even mortality. Based on the above, this led to the generation of curricular prioritizations that left out the importance of addressing socio-emotional competencies. Therefore, and considering the importance of emotions in learning, because according to studies carried out by neuroscience, they point out that ultimately without emotion the much desired meaningful learning is not generated, therefore it is essential to train teachers in how to

develop methodologies for the development and socio-emotional management in their students from the online modality, because also in no Chilean university they teach on how to approach emotions from online classes. In addition, complementing the above, according to studies carried out during 2020, the confinement to which children and young people were - and still continue to be - subjected by the health crisis has caused emotional problems, since social interaction is essential for their integral development. Therefore, it is essential to take charge during 2021 of the socio-emotional development of students and the hypothesis of this research indicates that from training teachers in methodologies that allow the development of socio-emotional competencies, it can be implemented so that students achieve these competencies and thus reach emotional management.

KEYWORDS: Containment, socio-emotional, strategies, online and teachers.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud, la enfermedad por Coronavirus Disease (COVID-19) de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2), se originó en China (Wuhan) en el 2019, cuya rápida propagación generó una emergencia de salud pública de importancia internacional durante enero 2020 y una pandemia global en marzo de este año (OMS, 2020). Esta pandemia ha llevado a la existencia de un distanciamiento social en todos los ámbitos: profesional, laboral, familiar e incluso en el educativo, llevando a que la mayoría de las instituciones realice sus clases de manera online en todos los niveles de educación.

A partir de lo planteado anteriormente, surgen variadas problemáticas relacionadas con diferentes aristas del COVID, desde el punto de vista tecnológico y también lo que se llama la segunda pandemia: el surgimiento de depresión por el encierro y la privación de interacción social, esto deriva al problema de esta investigación:

La privación de interacción genera impactos negativos en la emocionalidad de los estudiantes y en conjunto con esto afecta a sus resultados académicos.

El objetivo es: Desarrollar técnicas para el manejo de las emociones en los estudiantes de educación superior en el contexto de las clases online.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Capacitar a docentes en estrategias de autocuidado
- Identificar el nivel de conocimiento sobre las propias emociones de parte de los estudiantes
- Comparar resultados académicos del semestre homólogo con el actual

¿Por qué es fundamental abordar la educación socioemocional en el contexto actual?

Esta pregunta se responde a partir de lo siguiente: la emoción es fundamental para generar aprendizaje, es necesaria para que nuestra estructura cerebral asuma de manera significativa nuevos conocimientos, por lo que abarcar esta área dentro del contexto online es fundamental en todos los niveles de la educación y que en la Educación Superior se deja de lado debido

a que no se encuentra establecido en el currículum. Por lo anterior, y considerando su importancia en el aprendizaje, se propone una metodología de trabajo que se enfoque en las emociones, su reconocimiento y su manejo.

Esta investigación está en proceso de implementación, esto inició en Marzo del presente año, la primera fase de capacitación a docentes se realizó durante el mes de Marzo y durante Abril se implementó con estudiantes mediante plataformas online.

MARCO TEÓRICO

Para que el aprendizaje se dé de manera significativa se necesitan diversas condiciones que estimulan a nivel cerebral, una de las cuales es la emoción, de hecho se sostiene la premisa “sin emoción no hay aprendizaje”, pero ¿Qué son las emociones? "las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales" (Maturana,2002:16). Para señalar su implicancia en el aprendizaje se citará a Rodríguez (2016): “En tal sentido, los aprendizajes significativos son producto de la interacción que fluye entre el docente y el estudiante permeados por emociones gratas, los cuales internalizados en un proceso entre la razón y la emoción garantiza un efecto deseado”, por lo anterior resulta imprescindible hacerse cargo de ellas en cualquier nivel del sistema educacional, considerando la Educación Superior.

De hecho también las emociones influyen en los procesos cognitivos, Rodríguez (2016) también señala:

Así, se ha demostrado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que si la experiencia de aprendizaje es agradable a los estudiantes, ellos lograrán aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales negativos que generará una conducta de huida hacia la disciplina que administre el docente en su momento y entre los diversos estudios generados sobre ella.

Es importante señalar que autores como Maturana (1996) declaran que todo el sistema racional tiene sus bases fundadas en lo emocional, es decir, nuestros sentidos proyectan nuestras capacidades biológicas, no hay separación entre el observador y lo observado y de allí que la realidad sea un espejo de aquel que la toca, la huele, la observa y la escucha, por lo que nuestro aprendizaje está íntimamente ligado con las emociones.

A pesar de lo anterior y de todas las investigaciones que avalan esto, aún no se le da la importancia suficiente;

“Las concepciones racionalistas y empiristas dominantes en la ciencia moderna han derivado en una invisibilidad social y científica de las emociones y, como consecuencia en una invisibilidad de metodologías científicas y de modelos pedagógicos aplicados.” (Rebollo Catalán, García Pérez, Barragán Sánchez, Buzón García y Vega Caro, 2008, p.2).

Por lo anterior, se vuelve completamente indispensable hacerse cargo del desarrollo emocional de los estudiantes de todas las modalidades , pero ¿Se puede lograr esto en la educación online? Esta pregunta ha generado múltiples

inquietudes y derivado a variadas investigaciones que se darán a conocer en este escrito.

El encierro y este contexto de interacción por medio de una pantalla ha llevado que no solo niños y jóvenes sientan el peso del estrés o incluso depresión sino también los adultos, trabajadores incluyendo a docentes:

“La sobrecarga de trabajo y la emocional pueden aparecer en su espacio de trabajo. Considerar el estrés y el bienestar psicosocial general durante este tiempo es tan importante como revisar su salud física.” (Ministerio de Salud de Costa Rica, 2020, p.5) por lo que es importante, para poder enseñar sobre el manejo de las emociones, que el docente tenga un manejo propio de estas como paso inicial.

Por lo anterior y citando a Maturana (1990) “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto”, hay que pensar la emoción junto a la pedagogía como elementos unidos de manera natural.

Complementando esto, se puede citar a Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010), los cuales señalan que la educación emocional procura fortalecer las competencias emocionales de los actores educativos, quienes desarrollan, aprenden e integran permanentemente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

MÉTODOS

La metodología utilizada es investigación acción debido a que se busca investigar sobre una problemática que aqueja a la realidad nacional e incluso

mundial que es la aparición de una pandemia y la instalación de las clases virtuales en conjunto con sus repercusiones.

La presente investigación se realizó a partir de capacitar a docentes para que estos abordarán el desarrollo de la educación socioemocional en sus estudiantes.

Esto se realizaría a partir de ocho capacitaciones – dos semanales en un mes a los docentes para que ellos implementen esta metodología de manera online, además se les entregará un plan de trabajo para que lo ejecuten durante dos meses.

En la primera capacitación se buscó que el docente, en primera instancia, sea capaz de reconocer sus propias emociones, a través de actividades online que se busca que replique con sus estudiantes. También se abordó de modo teórico y práctico la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En las próximas sesiones se les mostró la metodología de trabajo, la cual trataba de intervenciones directas de no más de 15 minutos:

Primera sesión con estudiantes

- Reconocer emociones en general ante la pandemia
- Reconocer emociones en su entorno
- Reconocer sus propias emociones
- Clasificarlas

Segunda sesión

- Relatos de pandemia: Comentar anécdotas que representen alguna emoción

Tercera sesión

- Técnica de manejo emocional: Se les enseña a los estudiantes técnicas para el manejo de las propias emociones, donde primero se reconocen y se identifica el nivel.

Cuarta sesión

- Técnicas de relajación
- Estrés o depresión, estrategias para reconocerlo.

Paralelo a esto, durante las clases se proponen actividades de interacción que fomenten el desarrollo de lo socioemocional mediante actividades y herramientas web que lo permitan.

CONTEXTO

Se dirige la investigación a cinco docentes de Educación Superior, los cuales imparten diferentes asignaturas en diferentes niveles y centros educativos donde se utilicen plataformas virtuales para desarrollar sus clases.

El universo fue de cinco docentes, los cuales implementaron la primera parte del proyecto a 200 estudiantes entre todos sus cursos impartidos. Estos estudiantes son de las carreras del área de Mecánica, Administración y

Construcción. Las edades de los docentes fluctúan entre los 28 y 56 años. La edad de los estudiante fluctúa entre los 18 y 42 años, los cuales el 63% pertenece al sector vulnerable como resultado de su Registro Social de Hogares.

Los alcances tienen relación con que esta investigación se puede llevar a todas las asignaturas y especialidades, por ende es aplicable a todas las instituciones.

Las limitaciones se relacionan con el uso de las tecnologías y la disposición de los estudiantes a participar.

La investigación se desarrolla en torno a la comparación de resultados entre el año anterior

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

¿Cómo se midió el impacto de esto? A partir de un pre post, esto es, antes de la implementación se aplicó un test sobre competencias socioemocionales en los estudiantes, el cual será nuevamente aplicado al finalizar el proyecto y se analizó si existen diferencias entre el antes y después de la aplicación:

Aplicación pre a un universo de 104 estudiantes dentro de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

- **CONOCIMIENTO DE LAS PROPIAS EMOCIONES**

Alto: 26% de los estudiantes

Medio: 45% de los estudiantes

Bajo: 29% de los estudiantes

- **MANEJO DE LAS EMOCIONES**

Alto: 17% de los estudiantes

Medio: 56% de los estudiantes

Bajo: 27% de los estudiantes

- **CONOCIMIENTO SOBRE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS**

Alto: 11% de los estudiantes

Medio: 35% de los estudiantes

Bajo: 54% de los estudiantes

Para el post se tomó el mismo universo de 104 estudiantes dentro de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

- **CONOCIMIENTO DE LAS PROPIAS EMOCIONES**

Alto: 44% de los estudiantes

Medio: 35% de los estudiantes

Bajo: 21% de los estudiantes

- **MANEJO DE LAS EMOCIONES**

Alto: 55% de los estudiantes

Medio: 35% de los estudiantes

Bajo: 10% de los estudiantes

- **CONOCIMIENTO SOBRE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS**

Alto: 44% de los estudiantes

Medio: 33% de los estudiantes

Bajo: 23% de los estudiantes

ANÁLISIS: Dentro del instrumento aplicado se puede evidenciar que se obtuvo un alza en todos los rangos, siendo los más altos el manejo de las emociones y el conocimiento sobre las emociones de los demás.

Además, se tomó como referencia los resultados académicos para analizar si existe alguna variante, de lo que se puede señalar que hubo un alza en los promedios de cuatro de las cinco asignaturas de los docentes en al menos un punto a la fecha.

También se realizó una encuesta que mida la percepción de los participantes sobre la utilidad del proyecto, esto es, tanto a los estudiantes como a profesores. Los resultados son los siguiente:

- 67% de los encuestados considera que ha sido útil en la totalidad de los contenido.
- 23% señala que no ha afectado ni positiva ni negativamente
- 10% señala que no fue útil.

El 100% de los docentes declara que ha sido útil. Además ellos declararon a través de las entrevistas realizadas que ha disminuido el nivel de conflictos, ha incluso aumentado la participación con las actividades de inicio.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

A través de la investigación aplicada se puede concluir que es fundamental hacerse cargo de las emociones para generar ambientes gratos de trabajo para los estudiantes y así lograr, a través del desarrollo socioemocional, llegar al aprendizaje significativo. Lo anterior parece complejo cuando se habla de clases online pero a través del trabajo realizado se pudo comprobar que es posible generar acciones para desarrollar este factor importante para el aprendizaje.

Dentro de los resultados cuantitativos obtenidos se puede analizar la efectividad de la metodología utilizada, debido a un aumento en las competencias socioemocionales de los participantes a partir del test aplicado.

Además, dentro de lo cuantitativo, también podemos considerar el aumento en cuatro de las cinco asignaturas de los docentes involucrados.

Analizando los resultados cualitativos, podemos dar cuenta de la percepción de los participantes, la cual es positiva en su mayoría señalando que ha tenido utilidad tanto para su vida como para su desempeño en la educación superior.

Los docentes declaran que les ha servido tanto para sus alumnos como a ellos para desarrollar sus clases y estrategias de autocuidado frente al estrés.

Por lo anterior, se puede señalar que a través de los ambientes online se puede desarrollar competencias socioemocionales a través de capacitar a docentes en metodologías activas que permitan la interacción entre los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

Capella C, Mendoza M. Regulación emocional en niños y adolescentes: Artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. Rev Soc Psiquiatr Neurol Infanc Adolesc. 2011;22:155-68.

Lecannelier (2016). A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia. Ediciones B Chile.

LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Barcelona: Ariel/Planeta.

Maturana, H. (1995). Biología de la Cognición y Epistemología. Editorial

Maturana, H. (1996) El sentido de lo humano. Santiago de Chile. Dolmen.

Rebollo Catalán, M^a. A., García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O. y Vega Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 14, n. 1, pp. 1-23. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

Piqueras JA, Ramos V, Martínez AE, Oblitas LA. Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. Suma Psicológica. 2009;16(2):85-112.

Rodríguez, Y. (2014) Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje Revista Vinculando. Recuperado de Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (vinculando.org)

Silas, J. y Vásquez, S. (5 de mayo de 2020). La vivencia de los profesores universitarios ante el COVID19. Educación Futura. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/la-vivencia-de-los-profesores-universitarios-ante-el-covid19/>

Vivas, M., Gallego, D. & González (2007). Educar las emociones. 2da edición 2007. Producciones Editoriales C. A. Mérida Venezuela

RESEÑAS

KATHERINE BASTÍAS ARMIJO

Investigadora principal. Profesora de Filosofía y Magíster en Educación. Diplomado en Neuroeducación. Ha desarrollado docencia de pre-grado y consultorías en empresas ligadas a la educación. Posee publicaciones y exposiciones en congresos internacionales.

LUZMIRA PAOLA ARANDA TORRES

Co Investigadora. Ingeniera Comercial Licenciada en ciencias de la administración de Empresas- Diplomado en Neuroeducación Ha desarrollado docencia de pre-grado y consultorías en empresas ligadas a la educación.

PABLO RODRÍGUEZ SOTO

Co- Investigador 2 Master en E-Learning, Profesor de ETP, Ingeniero en Administración de Empresas y Licenciado en Educación, Postítulo de “Especialista en Usos de Tecnologías en Educación”. Profesional en constante perfeccionamiento, en el área de las tecnologías de la información, la

comunicación y su influencia en educación. Más de 10 años como profesor de educación superior en distintas instituciones de nuestro país. Actualmente Director Académico en Educacionchile.



“ABPRO COMO METODOLOGIA PARA LOS DESAFIOS DE LA DOCENCIA ONLINE”

ABPRO AS A METHODOLOGY FOR THE CHALLENGES OF ONLINE TEACHING "

Luzmira Aranda Torres
Katherine Bastías Armijo
Pablo Rodríguez Soto

Fundación EduChile
Chile

Investigación Mixta
Educación

RESUMEN

El Aprendizaje Basado en Proyectos una metodología o estrategia de enseñanza - aprendizaje, donde los estudiantes protagonizan su propio aprendizaje, desarrollando un proyecto que permita aplicar los saberes adquiridos sobre un producto o proceso específico, poniendo en práctica todo el sistema conceptual para resolver problemas reales.

Actualmente en la educación a distancia producto de la pandemia identificamos, a partir de estudios recientes y observación directa, que los docentes poco conocen de Estrategias didácticas o herramientas digitales por lo cual las clases las imparten de la manera que están acostumbrados en forma presencial, esto quiere decir con una presentación en power point y texto a leer

lo que termina siendo una clase donde el profesor lee toda la clase y luego entrega alguna actividad como tarea para entregar por correo o bien subir a la plataforma virtual. Finalmente, esto repercute de manera significativa en el estudiante, lo cual se manifiesta en la baja asistencia, poca motivación y por último el abandono y reprobación de la asignatura. El objetivo es abordar de manera significativa el proceso de enseñanza aprendizaje a través de esta metodología innovadora ABPRO de manera virtual, dando respuesta a las problemáticas que actualmente se sitúan en el contexto educacional.

ABSTRACT

Project-Based Learning is a teaching-learning methodology or strategy, where students lead their own learning, developing a project that allows applying the knowledge acquired on a specific product or process, putting into practice the entire conceptual system to solve real problems.

Currently in distance education as a result of the pandemic, we identify, from recent studies and direct observation, that teachers know little about didactic strategies or digital tools, so the classes teach them in the way they are used to in person, this means with a power point presentation and text to read what ends up being a class where the teacher reads the whole class and then delivers some activity as homework to deliver by mail or upload to the virtual platform. Finally, this has a significant impact on the student, which is manifested in low attendance, little motivation and finally the abandonment and failure of the subject. The objective is to address in a meaningful way the teaching-learning process through this innovative ABPRO methodology in a

virtual way, responding to the problems that are currently located in the educational context.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje activo, educación superior, innovación pedagógica, trabajo colaborativo, investigación, estrategia integradora.

KEYWORDS: Active learning, higher education, pedagogical innovation, collaborative work, research, integrative strategy.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en el mundo, producto de la actual pandemia ocasionada por el COVID-19, hemos debido adaptarnos a nuevos escenarios, se pueden apreciar nuevos paradigmas dejando en el pasado antiguas creencias, valores, normas y leyes dando paso a una nueva era que nos presentan grandes desafíos como sociedad; uno de ellos es la Educación a distancia, sin lugar a dudas ha sido una experiencia nueva e impositiva donde los docentes hemos tenidos que llevar a cabo esta labor partiendo con nulo conocimiento de herramientas digitales, metodologías, recursos digitales, uso de redes sociales, videos, poscast, imágenes etc. en la medida que avanza el año vamos conociendo y aplicando en el aula cada una de ellas. Los docentes se han visto en la necesidad de investigar formas para motivar y mantener la participación positiva de sus estudiantes en clases en la mayoría de las veces sin éxito, debido a que mantienen la típica clase tradicional, las capacitaciones no son efectivas ya que se caracterizan por ser breves, asincrónicas y sin espacio a la retroalimentación, lo que provoca aún más la reticencia a utilizar alguna estrategia didáctica con herramientas web y actividades vinculadas.

Una de las metodologías que más recursos digitales puedes combinar a la hora de planificar sus clases es el Aprendizaje Basado en Proyectos y nuestra investigación empírica realizada en la modalidad online con una muestra de 300 estudiantes tiene como finalidad mostrar los resultados obtenidos durante un período de tres meses en la cual una de las variables determinantes es el uso y aplicación de este método para potenciar y desarrollar el aprendizaje esperado de la asignatura a impartir, cabe destacar que la implementación de esta metodología fue transversal considerando distintas áreas de estudio, esto quiere decir distintas asignaturas. También mencionar de manera destacada que es una metodología fácil de llevar a la práctica tanto para el docente como para el estudiante, es versátil, dinámica, interactiva, flexible y se aprende en forma activa. El desarrollo de las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes son numerosas partiendo de las habilidades sociales ya que los estudiantes deben interactuar entre si y poniendo en práctica competencias como son, trabajo en equipo, comunicación, negociación, empatía, credibilidad, confianza y otros de proceso cognitivos más complejos como son resolución de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, planteamiento de conclusiones.

MARCO TEORICO

Jose Sánchez - Los últimos años el Aprendizaje Basado en Proyectos ha ido ganando popularidad en nuestro país por su gran impacto sobre el aprendizaje de los alumnos. Parece que existe un amplio consenso sobre la utilidad de esta metodología, pero al mismo tiempo aún es un tema que carece de madurez científica existiendo aún numerosas definiciones del método.

De acuerdo con la definición que proponen los manuales de ABP para profesores, el aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997).

El proyecto de aula busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010). Teniendo en cuenta lo expuesto en las definiciones anteriores, podemos entender fácilmente que el rol del profesor y el alumno son muy diferentes que en los métodos de enseñanza tradicional. En el ABP los alumnos persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos, establecen conclusiones, exponen sus resultados a otros, redefinen sus preguntas y crean o mejoran un producto final (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, & Palincsar, 1991). Teniendo en cuenta que en el ABP el alumnado toma las riendas de su aprendizaje, el profesor debe garantizar que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío, desencadenando una experiencia agradable en el aprendizaje (Johari & Bradshaw, 2008).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen

aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo.

El constructivismo enfoca al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

En el Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante. (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999).

Los principales beneficios reportados por algunos autores de este modelo al aprendizaje incluyen:

Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).

- Aumentan la motivación. Se registra un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

- Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).

- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).

- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

- Establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas.

- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad (Jobs for the future, n.d.).

- Acrecentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este (Thomas, 1998).

- Aprender de manera práctica a usar la tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

METODOS

La metodología utilizada es investigación acción se presenta a los estudiantes la ejecución de un proyecto debido a que se busca investigar sobre una problemática que impacta en la realidad nacional e incluso mundial que deben desarrollar durante un periodo de tiempo establecido por el docente.

APLICACIÓN EN DIEZ PASOS DE LA METODOLOGÍA DEL ABPRO.

Una vez seleccionada la temática por los estudiantes deben justificar la factibilidad del proyecto y su impacto en los diferentes ámbitos tanto social, político, económico, tecnológico y ecológico. La formación de grupos queda establecida desde un inicio

1. SELECCIÓN DEL TEMA Y PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA GUÍA. Elige un tema ligado a la realidad de los alumnos que los motive a aprender y te permita desarrollar los objetivos cognitivos y competenciales del curso que buscas trabajar. Después, plantéales una pregunta guía abierta que te ayude a detectar sus conocimientos previos sobre el tema y les invite a pensar qué deben investigar u que estrategias deben poner en marcha para resolver la cuestión. Por ejemplo: ¿Cómo concienciarías a los habitantes de tu ciudad acerca de los hábitos saludables? ¿Qué campaña realizarías para dar a conocer a los turistas la historia de tu región? ¿Es posible la vida en Marte?

2. **FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS.** Organiza grupos de tres o cuatro alumnos, para que haya diversidad de perfiles y cada uno desempeñe un rol.

3. **DEFINICIÓN DEL PRODUCTO O RETO FINAL.** Establece el producto que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias que quieras desarrollar. Puede tener distintos formatos: un folleto, una campaña, una presentación, una investigación científica, una maqueta... recomendamos que les proporciones una rúbrica donde figuren los objetivos cognitivos y competenciales que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos.

4. **PLANIFICACIÓN.** Pídeles que presenten un plan de trabajo donde especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarlas.

5. **INVESTIGACIÓN.** Debes dar autonomía a tus alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo. Tú papel es orientarles y actuar como guía.

6. **ANÁLISIS Y LA SÍNTESIS.** Ha llegado el momento de que tus alumnos pongan en común la información recopilada, compartan sus ideas, debatan, elaboren hipótesis, estructuren la información y busquen entre todos la mejor respuesta a la pregunta inicial.

7. **ELABORACIÓN DEL PRODUCTO.** En esta fase los estudiantes tendrán que aplicar lo aprendido a la realización de un producto que dé respuesta a la cuestión planteada al principio. Anímarlos a dar rienda suelta a su creatividad.

8. **PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO.** Los alumnos deben exponer a sus compañeros lo que han aprendido y mostrar cómo han dado respuesta al problema inicial. Es importante que cuenten con un guion estructurado de la presentación, se expliquen de manera clara y apoyen la información con una gran variedad de recursos.

9. **RESPUESTA COLECTIVA A LA PREGUNTA INICIAL.** Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, reflexiona con tus alumnos sobre la experiencia e invítalos a buscar entre todos una respuesta colectiva a la pregunta inicial.

10. **EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN.** Por último, evalúa el trabajo de tus alumnos mediante la rúbrica que les has proporcionado con anterioridad, y pídeles que se autoevalúen. Les ayudará a desarrollar su espíritu de autocrítica y reflexionar sobre sus fallos o errores.

Los autores e investigadores que proponen los modelos por competencias en la educación consideran que la metodología de ABPRO el proyecto es una estrategia integradora por excelencia, y que es la más adecuada para movilizar saberes en situación (Díaz Barriga 2015; Jonnaert et. al. 2006). De esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clase.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

La investigación se centro a lo largo del primer semestre de Otoño 2021 tomando en consideración datos del segundo Primavera 2020 para efectos comparativos siendo el total de estudiantes de educación superior de 2

diferentes instituciones participando de este proceso 155 estudiantes de 5 asignaturas asociadas al área de administración cada una de estas asignaturas con un promedio de 30 estudiantes formando grupos de 5. En total fueron 30 proyectos.

Las variables estudiadas fueron, participación en clases, asistencia, desempeño académico, trabajo en equipo, nivel de satisfacción de la metodología ABPRO. En cuanto a las variables cuantitativas se toma el desempeño académico el cual queda reflejado en la nota y la asistencia. Las variables cualitativas se midieron a partir de una encuesta realizada a los estudiantes.

Los datos se trabajaron en Excel, tabulación de datos, tablas dinámicas, gráficos etc.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Los resultados arrojaron un alto nivel de satisfacción con respecto a la metodología aplicada el 80% de los estudiantes se muestra muy satisfecho o satisfecho, un 85% indica que le gustaría volver a trabajar con esta metodología, un 70% de los estudiantes le gusto trabajar en grupos, el 82% se mostró motivado durante el proyecto, el 86% de los estudiantes se manifestó conforme con el acompañamiento docente durante el proceso.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los resultados arrojaron un incremento de un 37% en las notas en relación al periodo anterior (segundo semestre 2020 / primer semestre 2021).

En cuanto al porcentaje de asistencia a clases este aumento en un 35% con respecto al periodo anterior a comparar. (segundo semestre 2020 / primer semestre 2021).

Los resultados obtenidos en el proceso del ABPRO nos muestran que el uso de esta metodología tiene un efecto positivo en el conocimiento de contenidos fundamentales y el desarrollo en los estudiantes de habilidades tales como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, se produce un aumento de su motivación y compromiso en los estudiantes. No podemos dejar de lado el aumento en las calificaciones de nuestros estudiantes que son consecuencia de su propio involucramiento en el proceso.

CONCLUSIONES

Para finalizar quiero agregar que si bien es cierto que en un principio cuesta aplicar la metodología del Aprendizaje basado en proyectos los beneficios son inmensos no solo en los ámbitos de formación de nuestros estudiantes sino también como docente el lograr conectar con tus estudiantes ser un facilitador, un guía es una experiencia gratificante. Al comienzo de esta investigación acción no pensé que los resultados serian tan positivos, los estudiantes se muestran motivados a trabajar en equipo, entregar sus ideas, opiniones, a investigar, a innovar, a colaborar etc. Están dispuestos y expectantes a que el docente pase de una clase expositiva con un ppt de una clase tradicional a una de integración, donde el estudiante es el protagonista.

BIBLIOGRAFIA

Fernando Trujillo Sáez (2015) Aprendizaje basado en proyectos Infancia, primaria y secundaria.

Jesús Alcober, Silvia Ruiz, Miguel Valero Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003).

Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 22 (2), 429-449.

Garrigós, J. y Valero-García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. Revista de Docencia Universitaria (REDU), 10(3), 125–151.

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. Revista Eufonía, 55, 7-15.

REVERTE BERNABEU, Juan, et al. "El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware". En: XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI'07, Teruel, Julio 2007 : libro de actas. Madrid : Thomson Paraninfo, 2007. ISBN 978-84-9732-620-9.

Dra. Lourdes Galeana de la O. Universidad de colima Aprendizaje basado en proyectos.

RESEÑAS

LUZMIRA PAOLA ARANDA TORRES. I

Investigadora en ABPRO. Ingeniera Comercial Licenciada en ciencias de la administración de Empresas- Diplomado en Neuroeducación. Ha desarrollado docencia de pre-grado y consultorías en empresas ligadas a la educación.

KATHERINE BASTÍAS ARMIJO.

Co – investigadora Profesora de Filosofía y Magíster en Educación. Ha desarrollado docencia de pre-grado y consultorías en empresas ligadas a la educación. Posee publicaciones y exposiciones en congresos internacionales.

PABLO RODRÍGUEZ SOTO

Co- Investigador 2 Master en E-Learning, Profesor de ETP, Ingeniero en Administración de Empresas y Licenciado en Educación, Postítulo de “Especialista en Usos de Tecnologías en Educación”.

Profesional en constante perfeccionamiento, en el área de las tecnologías de la información, la comunicación y su influencia en educación. Más de 10 años como profesor de educación superior en distintas instituciones de nuestro país. Actualmente Director Académico en Educacionchile.

CUESTIONARIO DE PARTICIPACION THINK BIG CHILE: INSTRUMENTO CO- CONSTRUIDO CON NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES

THINK BIG CHILE PARTICIPATION QUESTIONNAIRE: INSTRUMENT CO-BUILT WITH CHILDREN, GIRLS AND YOUNG PEOPLE

María Teresa Hernández Yáñez
Universidad de la Frontera
Chile

Mahia Sacacosti Schwartzman
Universidad de Valparaíso
Universidad de la Frontera
Chile

Katitza Marincovic Chávez
Universidad de Melbourne
Australia

María Belén Sotomayor Barros
Universidad de la Frontera
Chile

Edgardo Miranda Zapata
Universidad de la Frontera
Chile

Investigación Mixta
Educación

RESUMEN:

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación acción participativa: “Piensa en Grande Chile (2018-2022)”, a través de una colaboración internacional chilena, australiana, colombiana e inglesa. Tiene como objetivo comprender, desde la perspectiva de niños, niñas y

adolescentes (en adelante NNA), cómo perciben su participación en temas globales que afectan su bienestar en Chile. La metodología de la investigación de mayor alcance es mixta y se sitúa desde un enfoque participativo, con apertura a la construcción colectiva del conocimiento científico de NNA y a la posibilidad de transformación de las realidades investigadas.

Entre los principales hallazgos, asociados a la participación de NNA co-investigadores (en adelante COI) se pueden mencionar: identificación de un alto compromiso y capacidad de reflexión respecto a su participación y experiencias de vida cotidiana dentro de los ambientes en que se desenvuelven; instalación temprana de habilidades de investigación; capacidad críticas por problematizar la garantía actual de su derecho a la participación de NNA y otros derechos fundamentales, tales como: cuidado del medioambiente, fomento de la libertad de expresión, equidad de género, sensación de seguridad, entre otras. Como resultado, se logró realizar la creación colectiva con niños, niñas y adolescentes investigadores de un cuestionario cuantitativo y su instalación en la plataforma digital <https://piensa-engrande.com/index2.php>, para su aplicación masiva en Chile.

Además, se obtuvieron algunas reflexiones críticas y aprendizajes acerca del proceso y perspectiva de las investigadoras adultas; donde se observan aprendizajes en torno a la experiencia de facilitación, al proceso participativo de enseñanza-aprendizaje mutuo, valorización de la creación colectiva del conocimiento NAA, importancia de la formación de vínculos y relaciones más horizontales entre los participantes entre otras.

KEYWORDS: niñez, adolescencia, co-investigación, participación y (re) significación de la experiencia.

ACLARACIÓN LINGÜÍSTICA: En el presente artículo se utilizará de manera inclusiva términos como, por ejemplo: “el co-investigador”, “el niño” y otras que refieren a hombres y mujeres. De acuerdo con esto, la norma de la Real Academia Española señala que el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a personas de diferente sexo, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita, además, la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado (Adapt. MINEDUC, 2016).

Se suma a lo anterior, la aplicación de la abreviatura NNA al referirse a niños, niñas y adolescentes considerando además la perspectiva de género.

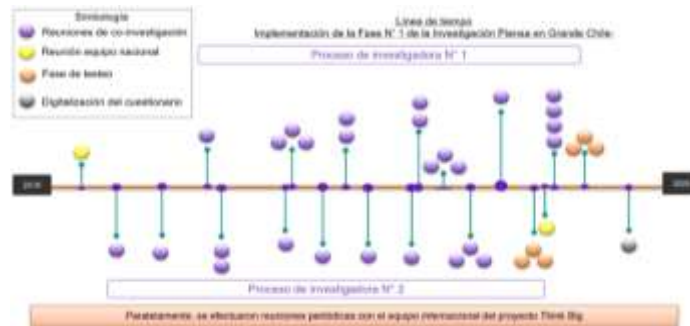
INTRODUCCIÓN:

A continuación, se comparte la experiencia cualitativa de la investigación, abordando técnicas que involucran la participación con NNA-COI e investigadoras adultas. Durante este proceso se llevó a cabo la construcción colectiva de un cuestionario de participación y otros derechos que afectan la salud y bienestar de NNA incluyendo algunas acciones, tales como: la creación y ponderación de ítems del cuestionario, el testeado de un cuestionario provisorio y el chequeo final y aprobación de un cuestionario único. La temporalidad se sitúa entre marzo a diciembre del año 2019 con una muestra de seis grupos de

niños, niñas y adolescentes, cada uno de ellos compuesto por 4 integrantes, de las regiones de O'Higgins y Metropolitana, Chile (ver figura N° 1).

Figura N° 1:

Línea de tiempo de la fase 1 del proyecto



Fuente: Elaboración propia

El procedimiento de validación utilizado fue la triangulación de la información entre los seis grupos de COI y con el equipo adulto nacional de la investigación. La validación interna fue asegurada gracias al diálogo entre perspectiva adulta y la de los NNA-COI. Como resultado, se logró realizar la creación colectiva de un cuestionario cuantitativo y su instalación en la plataforma pensar grande Chile.

Al mismo tiempo, el relato de la experiencia busca reflexionar en profundidad sobre el proceso a través del cual nuestro equipo colaboró con NNA-COI durante el proyecto, especialmente desde el punto de vista de las investigadoras adultas que trabajaron directamente con cada uno de ellos. La sistematización del proceso se basó en datos recolectados a través de documentos de trabajo, mapas mentales, notas de campo, memos y fotografías

generados durante la colaboración con NNA-COI, como durante las sesiones de trabajo con investigadores adultas del equipo Piensa en Grande Chile y el equipo internacional Think Big. El proceso de estructurar las experiencias, hallazgos y aprendizajes se hace a través de sesiones reflexivas, registradas audiovisualmente para terminar con la generación de notas y memos que fueron sujetos a un análisis temático.

ANTECEDENTES GENERALES

Con fecha 26 de enero de 1990, Chile se suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989 (ONU, 1989), comprometiéndose a garantizar y proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA). Sin embargo, después de 31 años de la firma del acuerdo, podemos llegar a un rápido y apesadumbrado consenso, que da cuenta de la existencia de una gran deuda con la infancia y adolescencia en nuestro país, la que se refleja en la poca efectividad por garantizar el derecho de la participación de NNA, instalado desde un modelo asistencialista por parte del Estado y en gran parte de la sociedad civil, que perciben a NNA como receptores de servicios, carentes de protección y resguardo (Cuevas-Parra, 2021; Gallardo, Jarpa & Opazo, 2018).

Más allá de estar sobre un escenario poco auspicio, se evidencian importantes acercamientos desde la academia por investigar y por comprender la realidad que viven NNA tanto en Chile como en el mundo, con astringentes limitaciones interpretativas, de hacerlo sin ellos(as). Es decir, se piensa y se cree lo que los NNA requieren, que se instalan como certezas, voces que no

los representan y que no responde a las situaciones que verdaderamente les afectan (Lathrop, 2014).

Asimismo, desde la necesidad por investigar la contribución y mirada NNA, emergen los estudios de la Infancia como disciplina dentro de la Sociología tradicional, los cuales explican el fenómeno social a través de la valoración de las experiencias de vidas de niños y niñas. De esta forma se interpela al mundo de la investigación, con el propósito de romper estructuras clásicas y adultocéntricas, empleadas para abordar las realidades de niñez y adolescencia, y que, desde los hallazgos investigativos, de este estudio se concede soltar el poder de la investigación y compartirla con NNA (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

En respuesta a lo anterior, se observa el surgimiento de una serie de investigaciones que impulsan las voces (NNA) al interior de la familia, la escuela, el barrio y la sociedad, permitiendo la visibilización, como actores sociales con derechos y con la capacidad de agenciamiento directo en las tomas de decisiones que les afectan (Contreras, & Pérez, 2011).

EL CASO CHILENO: UNA RADIOGRAFÍA DE LA SITUACIÓN DE NNA EN MATERIAS DE DERECHOS

La ratificación de Chile de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CDN) instruye a las diversas instituciones que componen el Estado a garantizar que los acuerdos y derechos sean materializados a partir de políticas públicas de infancia y adolescencia, basándose en estándares de

prevención, protección y reparación frente a hechos de vulneración de sus derechos (Defensoría Niñez, 2019).

No sorprende concluir que la política pública en Chile no responde a las necesidades y demandas de NNA, más bien, se ha ido configurando a partir de contingencias y demandas que adolescentes y jóvenes plasman en protestas y reclamos, tal es el caso de movilizaciones de estudiantes secundarios en el año 2006 conocido como el “movimiento pingüino”, y que en el año 2011 nuevamente salen a las calles a cuestionar fuertemente el modelo mercantil de la educación, exigiendo poner fin al lucro, además de formar parte de la génesis del estallido social de octubre del año 2019.

No obstante, a la situación con respecto a los derechos de NNA, ésta se matiza por percibir a un Estado silenciado, con escasa capacidad de respuesta frente a las demandas urgentes que les afecta, y que se manifiesta en la actual crisis que cruza el Servicio Nacional de Menores (Sename) que, desde su definición, eclipsa a la infancia y adolescencia, al referirse a ellos(as), como menores en pleno siglo XXI (Sanfuentes, & Espinoza, 2017).

La crisis que enfrenta Chile en materias de derechos de la infancia va más allá de reestructurar servicios. Más bien, da cuenta de una sintomatología que no sólo tiene abstraído al Estado, sino a gran parte de la sociedad, que va progresivamente perdiendo el rol de garante frente al ejercicio de derechos de NNA. Esta situación fue corroborada por un informe de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) en el año 2018, que señala las responsabilidades que el Estado chileno debe asumir frente a las graves vulneraciones de NNA, enunciadas por la CND (ONU, 2018).

Dentro de las principales preocupaciones del Comité de Derechos del Niño de la ONU, desde la base de investigaciones de UNICEF en Chile arroja que más del 70% de niños y niñas señala haber recibido maltrato físico o psicológico al interior de su familia, ya sea por parte de su padre o la madre (Unicef, 2015). Sumado a ello, la violencia existente en los espacios escolares que de acuerdo con estadísticas de la Superintendencia de Educación (2018), tras la aprobación de las aulas seguras se observa un aumento en las denuncias de bullying y acoso escolar. Este dato da cuenta de maltratos y violencia escolar, sumado a la criminalización y vulneración desde algunos procedimientos con respecto al control de la identidad, que se transversaliza hacia diferentes ámbitos y contextos en los cuales están insertos NNA.

De igual forma, la vulneración de derechos se acrecienta cuando la desigualdad está latente y se manifiesta en contextos de alta vulneración social. Nacer y crecer en pobreza en Chile sigue siendo un camino predictor hacia la segregación, discriminación, exclusión y marginalidad. La experiencia de muchos NNA en Chile está marcada por vulneraciones institucionales a sus derechos, muchas veces producto de una miopía y visión fragmentada para abordar problemas sociales que no responde oportunamente a las situaciones que afectan a NNA (ONU, 2018). La poca efectividad de políticas públicas da cuenta además de una escasa visión interseccional frente al problema, que termina reproduciendo prácticas discriminatorias, en especial en aquellos más desprotegidos, como es el caso de las nuevas minorías étnicas, caso indígena y migrantes, traducidas a una escasa capacidad de alteridad frente a diversidad y a la poca efectividad para terminar con estructuras patriarcales que atentan contra el desarrollo de NNA.

A pesar de ello, en el año 2009, bajo el primer mandato de la presidenta Michel Bachelet se promulga la ley 20.379, creando el Sistema de Protección a la Infancia, conocido como “Chile Crece Contigo”, teniendo como propósito acompañar y proteger integralmente, desde la gestación hasta los 9 años, a niños(as) y sus familias. Posterior a su segundo periodo, en el año 2016, se presenta la Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2015 – 2025) como marco orientador de las garantías estatales y sociedad civil que concibe a NNA como actores sociales con derechos, capaces de contribuir y aportar al desarrollo de la sociedad que forman parte. Dicha política también hace un llamado a los liderazgos intermedios que forman parte de la intersectorialidad del aparato gubernamental, con el fin de concentrar energías y acciones de manera mancomunada, para garantizar una protección efectiva y oportuna de NNA. Sin embargo, la no continuidad de políticas públicas, supeditadas más bien a políticas gubernamentales del gobierno de turno y no de Estado, explica en gran medida las razones de que Chile sea el único país en Latinoamérica que no cuenta con una ley de protección integral hacia niños, niñas, adolescentes y jóvenes, manteniéndose aún en trámite legislativo, sin permitir hasta ahora dar forma a una agenda en dichas materias (Unicef, 2020), entrampado en un debate parlamentario frente a la “Ley de Servicio” que sólo ha contribuido por parte del oficialismo a polarizar el proceso y a cuestionar abiertamente que “La ley de garantías” atenta contra el interés superior del niño, en contraste con la oposición que defiende que ambas leyes deben estar vinculadas (Rupi, 2020).

En este contexto, el proyecto “Piensa en Grande Chile”, realizado entre los años 2018 – 2022 en dos regiones del país (O’Higgins y Metropolitana),
Congresos PI by Psychology Investigation

demuestra una experiencia de trabajo con NNA desarrollada a partir de una metodología participativa. Para los NNA-COI que participaron activamente en la implementación, puesta en marcha y cierre de este proyecto de investigación, Piensa en Grande Chile ha permitido potenciar el agenciamiento estudiantil (Klemencic, 2015) y el proceso de sus propios aprendizajes en diferentes momentos de la investigación.

MARCO TEÓRICO:

Investigación participativa de NNA en investigaciones IAP con plataformas digitales.

Los orígenes de la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) se remontan a la Fundación del Centro de Investigación y Educación Highlander el año 1932 (Brydon-Miller, & Maguire, 2009). El término de IAP se atribuye a Marja-Liisa Swantz, siendo su exponente por excelencia Fals Borda, además de reconocer a Freire, Vio Grossi, Cohen, Le Bofert de Witt, Gianotten y Hall como referentes fundamentales (Ahumada, Antón y Peccinetti, 2012). En Latinoamérica, la IAP es usada con el objetivo de transformar la sociedad y hacerla más justa, aspirando modificar las relaciones de poder, terminar con las inequidades sociales, y desarrollar capacidad ciudadana (Ahumada, Antón y Peccinetti, 2012).

La IAP ha sido usado para producir conocimiento y transforma la realidad investigada (Maguire, 1987; Brydon-Miller, & Maguire, 2009; Velez-Caro, 2017). Investigadores como Paredes-Chi y Castillo-Burguet (2018) explican que la IAP contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje en la acción, al situarse en el

lugar donde ocurren los hechos y presupone el involucramiento del investigador con los afectados de la problemática.

Respecto a las relaciones sociales en la IAP, este tipo de investigación, como propuesta metodológica y pedagógica, supera la separación entre el sujeto-objeto de conocimiento y enseñanza. De esta forma, promueve una relación de reciprocidad simétrica entre el investigador y los actores sociales que toman un rol activo en la investigación (Guardiola, & Aroldo; 2017; Fals Borda, 2017; Amaya, 2017) Un principio fundamental en la IAP es reconocer tanto a investigadores y miembros de la comunidad como educadores y educandos al mismo tiempo, y como seres sentipensantes que tienen un rol fundamental en el desarrollo comunitario del conocimiento y las posibles transformaciones en las relaciones de producción material y generación del conocimiento (Guardiola, 2017; Fals Borda, 2017).

Esta investigación posee el objetivo de transformar la realidad social y mejorar la calidad de vida de los participantes (Park, 1992; Hall, 1981; Paredes-Chi, & Castillo-Burguete, 2018), fundamentados en la cosmovisión participativa que emerge en un momento histórico determinado para solucionar preocupaciones urgentes en estrecha vinculación con la educación popular (Amaya, 2017; Reason, & Bradbury, 2008).

Según Verdier (2019) dentro de la IAP toda postura es política, conlleva el germen de una relación con la otredad, permitiendo reflexionar sobre el rol comunicativo de la IAP y el poder de la conversación, a lo que Freire señala que: “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados

por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1981, pág 46).

MÉTODO

En este contexto, Piensa en Grande Chile nació a partir del proyecto Think Big (Gibbs, et al., 2021 & Marinkovic et al., 2021), una colaboración multinacional entre ocho universidades en cuatro países diferentes: Australia, Chile, Colombia y Reino Unido (Marinkovic et al., 2021). El proyecto multinacional Think Big, coordinado por la Universidad de Melbourne, Australia y financiado por la Fundación por la Promoción de la Salud de Victoria (VicHealth), tenía el objetivo de generar aprendizajes y acciones para promover el bienestar de la infancia y adolescencia en distintos lugares del mundo por medio de la investigación participativa con NNA-COI utilizando plataformas digitales.

Es importante destacar que, aunque los distintos proyectos compartían un enfoque similar, cada equipo de la colaboración Think Big decidió enfocarse en un tema particular relacionado con la realidad de los NNA en cada contexto local y la experticia de sus investigadores.

La implementación del proyecto en Chile se hace sobre fases que comprenden: la co-construcción del cuestionario, aplicación e interpretación a través de grupos de discusión, y por último la difusión de la iniciativa. (ver figura N° 2). En cuanto a los fines de este artículo, se mencionará primera fase como es la de co-construcción del instrumento con a NNA-COI.

Figura N° 2:

Fase co-construcción del cuestionario NNA-COI.



Fuente: Informe final Think

Las fases anteriormente señaladas, favorecieron la conformación de grupos y vínculo con NNA-COI; llevar a cabo un proceso de creación de conocimiento, liderado por los COI, contemplando la construcción y ponderación de preguntas sobre participación y otras temáticas que afectan su salud y bienestar.

Con respecto a la fase de recopilación de conocimiento y ponderación, se pone acento en la importancia que le otorgan NNA y al desarrollo de la primera propuesta de cuestionario. En cuanto a la fase de testeo del cuestionario por parte de los NNA y su desarrollo final e incorporación a una plataforma web; se establecen coordinaciones multinacionales para revisar la plataforma de la Universidad de la Frontera y adjuntar un cuestionario de resiliencia para niños, niñas y jóvenes (CYRM)¹⁹ con el fin de hacer análisis comparativos (traducción al chileno a través de juicio de expertas). Por último, la fase de escalamiento se realizó a través de una consulta nacional en línea a través de la plataforma digital <https://piensa-engrande.com/index2.php>, dirigida a una gran cantidad de NNA.

¹⁹ Encuesta de Resiliencia CYRM The Child and Youth Resilience Measure, utilizada en la aplicación del Proyecto Think Big Australia y traducida por el Equipo nacional.
Congresos PI by Psychology Investigation

En el caso de Chile, la investigación acción está enfocada en la participación y en todos los temas asociados a ésta. La investigación acción participativa estuvo enfocada en facilitar iniciativas de salud y bienestar para NNA en Chile. Entre las técnicas utilizadas se puede mencionar las reuniones de investigación lideradas por los NNA-COI y facilitadas por las adultas investigadoras del proyecto. Además, con todos los grupos se utilizó juegos y dinámicas lúdicas con material concreto, sobre todo con los niños(as) más pequeños.

Desde las limitaciones de la investigación y que impacta en su ejecución, toma relevancia el ejercicio personal que debe realizar el adulto investigador, previo al trabajo de campo. Se requiere considerar los conocimientos y saberes, desde una reflexión hermenéutica de la infancia configurada (Bácares,2012) con respecto a la delegación del poder y la implementación de metodologías que faciliten los enfoques participativos. Este riguroso y sistemático ejercicio, implica generar rupturas a la matriz adultocéntrica instalada desde las estructuras formativas profesionales con respecto a materias de trabajo con NNA y que se colocan a disposición del mundo científico, con el propósito de generar aprendizajes y evitar sesgos investigativos, siendo compartidos como aporte a las metodologías e intervenciones que involucren terminar con las lógicas tradicionales para investigar la perspectiva de niños y niñas.

Igualmente, a esta revisión de las competencias del adulto, es de gran importancia desarrollar la capacidad de escucha activa, guardar silencio y delegar el poder de la participación, sobre la base de un rol de mayor receptividad y acompañamiento en los procesos de aprendizajes que NNA-COI

colocan a disposición, a partir de su agenciamiento estudiantil y los medios de expresión de sus necesidades e inquietudes. (Klemenčič, & Chirikov, 2015).

Otro aspecto para destacar es la adecuación de las experiencias internacionales (García-Quiroga, & Salvo Agoglia, 2020) versus las adaptaciones forzadas de las experiencias en los territorios. La pertinencia territorial, social y cultural matiza las realidades y los contextos en los cuales NNA forman parte. Por tanto, la investigación debe garantizar el respeto a la singularidad y comprender que las complejidades entregadas a través de la experiencia se conviertan en herramientas significativas de aprendizaje para NNA-COI.

Trabajar desde la perspectiva de derechos con foco en metodologías participativas, implica reconocer la pluralidad de conocimientos, saberes, opiniones y visiones acerca del mundo de NNA y desde la apertura, que permita resignificar las visiones que el adulto tienen como parte de sus trayectorias formativas.

Las reuniones con los NNA-COI se realizaron en espacios escolares y fuera de éstos, con un número promedio de cuatro por grupo. El objetivo de las reuniones se encaminó a desarrollar el tema investigado, la participación infantil y adolescente, desarrollando temas asociados como protección de derechos, equidad de género, poder y toma de decisiones, acoso escolar, cuidado del medioambiente, entre otras. Estas temáticas cuales fueron ponderadas por NNA-COI y transformadas en preguntas y alternativas de respuestas. Se ordenaron en una base de datos simple y se construyó una propuesta de Encuesta Think Big transversal a los cinco grupos participantes.

Luego, se testeó la encuesta con un grupo de NNA y se realizaron las últimas modificaciones para ser aplicada a más de 1.000 NNA de 5 regiones del país. A futuro se harán análisis nacionales interpretados por NNA-COI, que se difundirán al alero del proyecto Fondecyt N° 1210172 recientemente adjudicado: “Modelización del Compromiso Escolar, factores contextuales y relacionales: familia y escuela y logros socioeducativos de NNA”, que en su segunda fase investigativa, emprende una investigación longitudinal cualitativa con la finalidad de comprender el modelo predictor de compromiso escolar y factores relacionales del contexto, a través de metodologías participativas y colaborativas, en la que NNA será incorporados como COI para establecer una discusión teórica y de resultados empíricos, que se convierte en un aspecto innovador en la línea de investigación sobre compromiso escolar y factores del contexto (Saracostti, 2021).

Por último, se realizaron consentimientos y asentimientos informados creados al alero del proyecto, visados por el Comité de Ética de la Universidad de la Frontera y firmados por los y las participantes.

El proyecto Piensa en Grande Chile generó un vínculo con NNA-COI en la región Metropolitana y del Libertador Bernardo O’Higgins, Chile, focalizado en seis grupos con integrantes de edades concentradas entre los 7 a 15 años abordando parte de los ciclos de la educación obligatoria y con diversidad de contextos culturales y socioeconómicos (ver tabla 1).

Tabla N° 1:
Características co-investigadores NNA de equipo Think Big Chile

Nombre Escuela	Localización (región, comuna)	Tipo de administración	Índice de vulnerabilidad (a)	Cursos de participantes	Número de NNA	Género		Nacionalidad	Periodo de co-investigación	Zona geográfica
						F	M			
Escuela 1	Región de O'Higgins, Dofihue	Pública	91,70%	Quinto y Sexto básico	4	2	2	chilena	Mayo a Octubre 2019	Rural
Escuela 2	Región de O'Higgins, Requínoa	Pública	91,70%	Séptimo y Octavo básico	7	2	2	chilena	Mayo a Octubre 2019	Rural
Escuela 3	Región Metropolitana, Melipilla	Pública	95,44%	Primero medio	4	3	1	chilena	Mayo a Octubre 2019	Rural
Escuela 4	Región de O'Higgins, Rancagua	Privada	No aplica (b)	Segundo Medio	6	4	2	Un estudiante era venezolano chilena	Mayo a Octubre 2019	Urbano
Escuela 5	Región de O'Higgins, Rancagua	Privada	No aplica	Cuarto básico	7	7	0	chilena	Abril a Junio 2019	Urbano

Nota: Fuente: Bravo, Sotomayor, Hernández y Monsálvez, 2019.

(a) El índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es un indicador utilizado en el marco de los Programas de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB, que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes.

(b) Escuelas privadas no aplican a esta medición.

Los grupos de COI, como se puede observar, son de variada composición. Principalmente porque los NNA pertenecen a establecimientos educacionales con alto grado de diferenciación de vulnerabilidad escolar y social. A pesar de aquella diferenciación, todos los NNA se mostraron altamente participativos y aportaron con sus ideas, intereses y motivaciones a la encuesta y al proceso de investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

MATRIZ ADULTOCÉNTRICA.

La categorización del ser adulto y del ser niño(a) a lo largo de la historia han ido definiendo los roles y funciones sobre la base de las relaciones de poder desde un espacio adulto que define lo que NNA requieren o necesitan, ubicándolos en posiciones de subordinación asimétricas y dominación (Yáñez; Ahumada & Cova; 2006; Gaitán, 2006).

Desde la formación profesional, la matriz adultocéntrica se va instalando en las futuras prácticas profesionales de investigadores, que nublan muchas

veces la visibilización del NNA haciendo creer que se les incorpora, sobre la limitación de la autonomía con respecto a los saberes, recalcando más responsabilidades y deberes, desde una mirada compasiva-protectora e incluso punitiva, que dependerá muchas veces del contexto en el cual NNA formen parte (Pilotti, 2001).

Lo anterior, hace necesario que previo a la salida del trabajo de campo, la investigación reconozca la existencia de dicha matriz y la transparente antes de comenzar a establecer relaciones con NNA, permitiendo con ello, modificar ciertas prácticas y conceptualizaciones con respecto su agenciamiento y a la participación, para ir logrando una relación horizontal y bidireccional, la que no se debe confundir con presumir que la formación responde con este desafío, sino de transparentar la postura que se tiene epistemológicamente para trabajar con NNA (Cuevas-Parra & Tisdall, 2019).

TENSIÓN CON EL PODER: LA RIQUEZA DE SOLTAR.

Otra forma de ir progresivamente abordando la tensión en la entrega del poder por parte del adulto en la forma de investigar con NNA, es la frecuencia de relaciones e interacciones de calidad que se vayan dando, de manera ir comprendiendo los significados y realidades que comparte el investigador(a) con NNA, y que, al mismo tiempo, van permitiendo el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades comunicacionales, que son necesarias para generar una participación más equilibrada.

Una de ellas, es desarrollar la capacidad de “escucha activa”, favoreciendo comprender la perspectiva de NNA como lo señala Carl Rogers (1997) en su

libro “el poder de las personas”, que da cuenta que escuchar activamente implica utilizar la integralidad de nuestros sentidos para atender la totalidad del mensaje, colocando foco en el lenguaje no verbal y la regulación por guardar silencio, ofrecer atención y respeto, evitando caer en interrupciones y juicios.

Lo dicho hasta aquí, supone que soltar el poder es dejar que la participación fluya en los momentos de escucha activa de calidad y de receptividad por parte de NNA y por comprender desde los aporte de Foucault (1981) que el poder no se posee, sino que ejerce y que la dominación a la cual estamos acostumbrados a establecer se da desde las relaciones con los otros, sobre todos en contextos escolares, en los cuales se instalan procedimientos de obediencia ejercida desde arriba hacia abajo en base a relaciones asimétrica educador-estudiante y que han contribuido a la invisibilización de NNA.

Lo anterior, da cuenta de la diversidad y riqueza de los grupos de NNA, conforme a los espacios en los cuales se llevaron a cabo sus experiencias como COI, dando cuenta además de la complejidad de promover la participación cuando se está dentro de la escuela y la fluidez cuando se está afuera, y que Dubet & Martucelli (1998) abordan con respecto al origen social y calificación de las experiencias escolares, en base a experiencias que separan y autonomiza.

Asimismo, una segunda capacidad que el adulto debe colocar a disposición y por perfeccionar, es la direccionalidad de la conversación sobre la base de encuadres compartidos (NNA e investigador adulto) que son importantes definir antes de comenzar el trabajo, vinculados con los tiempos y los objetivos del encuentro.

Lo anterior, permitirá generar apertura y mayor disposición por parte de la investigación adulta para desequilibrar el control y lograr consensuar democráticamente la toma de decisiones y accesos de recursos para que NNA logren empoderamiento, desarrollar relaciones desde la horizontalidad y llegar a acuerdos desde la significación co-construida por ambos grupos etarios (Treseder, & Crowley, 2001).

EL DILEMA ÉTICO

La investigación, normalmente, está diseñada para responder a una comunidad científica que se rige de normas, reglas y procedimientos investigativos muy tradicionales, que limitan muchas veces la incorporación de elementos lúdicos y técnicas que promuevan la participación de NNA (Liebel & Saadi, 2012). Sin embargo, se evidencia un progresivo crecimiento e incorporación de técnicas en investigaciones de corte cualitativo, que pese a innovar en la forma de trabajar los datos desde NNA, las interpretaciones de las necesidades e inquietudes, dependerá de la capacidad investigativa del adulto.

En cuanto a la experiencia de implementación del proyecto de investigación, los tiempos de la investigación fueron tensando muchas veces el trabajo de campo, debido a la multiplicidad de factores que no fueron considerados en el diseño del proyecto, como, por ejemplo; las singularidades de los grupos de NNA, los contextos, las realidades sociales y culturales de los cuales formaban parte (Vergara et al., 2015). Los tiempos de la investigación, muchas veces corren por rieles distintos a la realidad en la cual se sumerge la investigación, sumado situaciones que afectaron el cronograma del estudio, como fue el

estallido social y la pandemia que llevó al cierre de las escuelas, espacio importante para la participación de NNA y que por medidas de seguridad y alta tasa de contagios, las restricciones sanitarias decretan confinamiento en varias de regiones del país, de la cual O'Higgins ha estado por varios meses en periodo de cuarenta, sin lograr avanzar a fase de preparación. Sumándose a ello, la experimentación de mucho estrés por parte de la comunidad en general, especialmente de NNA. Pese a ello, el equipo continuó dando prioridad a la participación de los NNA-COI, extendiendo plazos e implementando un trabajo de campo vía online.

Lo anterior, demandó mucha resiliencia y capacidad de adaptación por parte del equipo de investigadores chilenos, afectados por estos hechos y al mismo tiempo a desafiarse por incorporar la perspectiva de la niñez y adolescencia y dialogar con la rigidez de los procedimientos investigativos, que muchas veces no favorece adecuarse a los tiempos y necesidades de NNA, en cuanto a su expresión y problematización del fenómeno que se intenta profundizar (Zinnecker, 2000).

La sensación de estar “tirando la cuerda” por cumplir con la rigurosidad ética de la investigación y, al mismo tiempo, por recoger lo más cristalino posible las interpretaciones de NNA, por momentos instaló de la implementación del estudio una suerte de incertidumbre desde investigación adulta y de cuestionamiento por responder a los estándares establecidos versus los valores profesionales y éticos, con respecto a la capacidad de escuchar activamente y comprender la realidad de NNA.

De igual forma, se evidencia que entre ambas investigadoras adultas la relación profesional intergeneracional contribuye a reflexionar en cuanto a los pasos metodológicos del proyecto de investigación. Por una parte, una de las investigadoras cuenta con más experiencia de trabajo directo con NNA, que permite incorporar la flexibilidad como parte de los procesos y la integración de nuevos elementos emergentes al diseño de la planificación permitiendo ofrecer significación en el proceso de construcción de la experiencia, mientras que la otra investigadora más joven, se apega a la regla y equilibra su trabajo de campo con los tiempos de la investigación y al rigor metodológico, el cual responde además a elementos externos que favorecen las dinámicas de relaciones y fortalecimiento del vínculo entre adulto y NNA, que se relaciona al espacio físico utilizado el cual fue dado fuera al contexto escolar y con tiempos más flexibles, a diferencia de la otra investigadora que llevó a cabo su intervención en contextos escolares sujeto a tiempos determinados por la jornada y disponibilidades mediadas por las escuelas.

En ese sentido, para ambas investigadoras se hace necesario instalar la reflexión y problematización referente a la línea de tiempo del estudio, como así también el surgimiento de nuevos elementos que se manifiestan durante el proceso interactivo de construcción colaborativo con NNA, que sin cuestionar la intervención si una es mejor que la otra (Anselma, Chinapaw & Altenburg, 2020) prima el reconocimiento de NNA como actores relevantes, que sirve de empuje para que ambas investigadoras se enfoquen en la adaptación del modelo australiano, para adecuarlo a la realidad de los grupos en Chile.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE NNA-COI

Esta discusión se hace sobre categorías que concatenan unas con otras y no es casualidad que vayan en este orden de la discusión y conclusión, cada una de ellas se fueron dando desde la experiencia y los aprendizajes de esta investigación.

Para llegar a considerar los aportes de NNA, fue necesario reconocer las fortalezas y debilidades de las investigadoras para trabajar con infancias y adolescencias y las oportunidades de incorporar ciertas capacidades y habilidades comunicacionales que requieren ser trabajadas para poder nutrirse del trabajo de campo.

La escucha activa por parte del adulto contribuyó a dar espacio a la co-construcción del conocimiento y la incorporación de saberes desde NNA en beneficio del estudio y de la experiencia. El respeto a la singularidad y las realidades del contexto que envuelve a los grupos de NNA se suman al rescate de la producción del conocimiento y la transformación de la realidad (Shabel, 2014), lo más cercano a las interpretaciones entregadas por cada uno de ellos.

La producción del conocimiento se hace desde la colectividad con NNA, sobre la base de metodologías que permiten que se genere esa colaboración y participación activa y que permite además potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades que forman parte de su desarrollo integral como ser humano y que a través de este tipo de experiencias se potencia el desarrollo de competencias de tipo cognitivas, socio afectivas y comunicativas contribuyendo además a su progresiva autonomía e identidad (Chica, & Rosero, 2012).

De este modo, el reconocimiento de NNA como actores sociales relevantes en la contribución de la sociedad a través de sus aportes y conocimientos acerca de la realidad que le rodea, se potencian con el apoyo y acompañamiento del adulto en su configuración como agente, desde un proceso individual y colectivo (Stern, 1991). La participación del adulto se traduce en la facilitación y acompañamiento en el proceso de construcción del conocimiento y no desde la gestión del conocimiento desde el adulto, lo que marca la diferencia al tratarse de investigación dirigida por NNA (Cuevas-Parra & Tisdall, 2019).

En cuanto al rol de las investigadoras adultas, se convirtieron en un apoyo fundamental para generar las condiciones que permitieran que NNA participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento, logrando potenciar el empoderamiento y agenciamiento de NNA.

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN BASE A EDUCACIÓN POPULAR

Dentro de los desafíos mediados por el entusiasmo de ambas investigadoras, la selección de técnicas que promovieron el rescate de la realidad y conocimiento desde NNA, concedió espacio a la promoción de la paz, el respeto de los saberes y en potenciar el actuar ciudadano, elementos que se ajustaban a la educación popular para trabajar la IAP, sobre una inspiración freiriana, que permitió a través de ella, generar desde una dimensión humana llevar a cabo la liberación necesaria para que NNA se co-construyen como sujetos individuos a sujetos mediatizados por los contextos que les rodean (Boni, & Pérez-Foguet, 2006).

Al mismo tiempo, las técnicas empleadas tienen un fuerte componente pedagógico, porque apuntaron a generar la reflexión con cada uno de los grupos de NNA con los cuales se abordó el fenómeno de la participación y la comprensión del cómo se entiende y las condiciones del cómo se experimenta. Pero, además, por interpretar esas realidades y transformarlas a través de procesos de co-construcción colectiva con y desde NNA-COI e investigadores adultos (Hecht, 2007).

Lo anterior, promovió además generar instancias de mucha reflexión y de cuestionamientos que justamente la educación popular ofrece para generar conocimiento y que al mismo tiempo da sentido y orientación para problematizar los “¿por qué?” sobre la base de aquellos desafíos que eran regulados por los mismos NNA. Las técnicas permitían dar espacios para aterrizar los sueños y aplicar el criterio de la realidad, con mayor eficacia y operatividad, que los adultos intentaban definir y concretar sobre una acción.

En base a dinámicas empleadas, es preciso señalar que estas responden a componentes dinámicos, con baja intensidad por colocar esfuerzos en los materiales empleados y en “dinamiquerismos”, sino en el método como un elemento movilizador de procesos pedagógicos en NNA, respondiendo al “¿por qué?” y al “¿para qué?”, desde la dialogicidad a la que Freire (2001) convoca a de-construir las relaciones de control y del poder por parte del que educa (representado por el adulto), sino desde una relación de horizontalidad en la cual no sólo el adulto entrega conocimiento, sino que también lo hacen NNA. A pesar de que el trabajo de Freire se enfocó en adultos, experiencias como

Piensa en Grande Chile demuestran que los principios participativos también pueden y deben aplicarse para apoyar el empoderamiento de NNA.

RE-SIGNIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ADULTA

Al iniciar la discusión de este documento científico, se parte desde la necesidad de revisar la praxis de las investigadoras adultas. Muchas veces la producción científica nos lleva a producir conocimiento sin detenernos a entender las experiencias de los investigadores y cuestionarnos el por qué debemos desagregar la emocionalidad del trabajo de campo, para garantizar observar con mayor distancia el objeto de estudio. Sin embargo, cuando se mueven esas estructuras y se tensan con los dilemas éticos de la investigación, se abre una ventana para respirar nuevos aires que impulsan emprender el viaje hacia las realidades para conectarse con las necesidades y los fenómenos, sobre la base de una permanente reflexión del hacer sobre la experiencia, en especial cuando se trata de relatar la experiencia de investigación con NNA-COI.

Lo anterior, pone en horizonte el valor a las motivaciones e inspiraciones que movilizan a la investigación adulta como medio de significación de su trabajo, enriquecido desde la complejidad que se vivencia inicialmente con NNA con respecto al traspaso del poder y control de la investigación. Esa autoorganización de la experiencia y de la vivencia del investigador adulto, permiten re-pensar las prácticas empleadas para recoger los datos sobre el conocimiento, pero además asumir otras funciones dentro del mismo rol, que conllevan a nuevas configuraciones con respecto a la forma de investigar con NNA, permitiéndole encadenarse con la motivación, para compartir con la

comunidad científica la realidad en la cual interactúa y la re-significación de la experiencia.

Cuando un investigador adulto experimenta el trabajo directo con NNA, pero desde la acogida y receptividad de la niñez y adolescencia, las implicaciones de esas dinámicas y relaciones establecidas, va más allá de los productos que se logran con la investigación, como es la elaboración de un cuestionario, sino cómo esas relaciones intergeneracionales ofrecen verdaderos espacios de aprendizajes para fomentar el bienestar bidireccional; investigador(a) y NNA, promoviendo su desarrollo integral, pero además levantando bases sobre el respeto y las confianzas.

La comunidad científica debe comprender las ganancias que conlleva incorporar a NNA en proyectos de investigación, abrirse a las posibilidades de transitar por nuevas formas para estudiar las realidades y sus implicancias en los diseños y procedimientos para investigar, específicamente en la planificación, las líneas de tiempos de los estudios, sentido de la propiedad intelectual, entre otras fases que comprende el diseño de un proyecto.

REFERENCIAS

Anselma, M. C. (2020). "Not only adults can make good decisions, we as children can do that as well" Evaluating the process of the youth-led participatory action research 'Kids in Action'. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 625. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020625>.

Ahumada, M. A. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, (2), 23-52.

Amaya, G. (2017). Resultados de la Evaluación de Impacto (MEI) al proyecto: La Escuela y la Ciudad: Una Mirada desde los derechos de los niños y las niñas y jóvenes de la ciudad de Bogotá, Colombia. Tesis Maestría, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo.

Boni Aristizábal, A., & Pérez Foguet, A. (2006). Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas. Barcelona: Intermón Oxfam.

Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/09650790802667469>

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

Cuevas-Parra, P., & Tisdall, E. K. (2019). Child-Led Research: Questioning Knowledge . *Soc. Sci.* 8(2), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci8020044>

Chica, F., & Rosero, A. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, 26(60), 75-96.

Defensoría de la Niñez. (2019). Capítulo N°1: Interés superior del Niño. Chile. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2019/docs/II_cap1_2019_interes_superior.pdf

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Fals Borda, O. (2017). De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. *Encuentro de Saberes* (4), 8-10.

Freire, P. (1981). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Foucault, M. (1981). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Editorial.

García-Quiroga, M., & Salvo Agoglia, I. (2020). Too vulnerable to participate? Challenges for meaningful participation in research with children in alternative care and adoption. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406920958965>.

Guardiola, A. & Aroldo, E. (2017). Convergencias de la investigación acción participativa y el pensamiento complejo. *Investigación y Desarrollo*, 25(1), 192-223.

Gibbs, L., Marinkovic, K., Carpenter, L., Green, J., McCormack, D., Morrice, H., Myer, E., & Scott, D. (2021). Using technology to promote child and youth citizenship: Kids Contribute - an Australian case study. Manuscrito en preparación.

Hall, S. (1981). Note on deconstructing "the popular", en Samuel, Raphael (ed.): *People's history and socialist theory*. London: Routledge and Kegan Paul.

Hecht, A. C. (2007). De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. *Runa*, 27(1), 87- 99. <https://doi.org/10.34096/runa.v27i1.2717>

Informe de la investigación relacionada en Chile en virtud al artículo 13 del protocolo facultativo de la Convención sobre el Derecho Convención sobre el Derecho del Niño relativo procedimiento de comunicaciones. (1 de junio 2018). Disponible en: https://www.minjusticia.gob.cl/media/2018/07/Informe_del_Comit%C3%A9_9_de_la_Ni%C3%B1ez_de_ONU.pdf.

Klemenčič, M., & Chirikov, I. (2015). How do we know how students experience higher education? On the use of student surveys. In A. Curaj, L. Matei,

R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.). The European Higher Education Area (pp.361-379). Springer Science.

Lathrop, F.(2014). La protección especial de derechos de niños, niñas y adolescentes en el derecho chileno. *Revista Chilena del Derecho Privado*, N° 22, pp.197-229.

Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.

Madrid, A. (2015). Unicef (en línea) 4° Estudio de Maltrato Infantil en Chile. Análisis comparativo 1994-2000-2006-2012. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/>

Maguire, P. (1987). *Doing participatory research: A feminist approach*. [Haciendo investigación-acción participativa: Una perspectiva feminista]. Amherst, MA: Center for International Education.

Marinkovic, K., Gibbs, L., Saracostti, M., & Lafaurie, A. (2021). Think Big: a multi-national collaboration to promote children's voices and inclusion in participatory research. Manuscrito en preparación.

Organización Estados Iberoamericanos (2016). Discriminación en la escuela: descripción analisis a partir de denuncias superintendencia de la educación período 2014-2015. Chile.

Paredes-Chi, A., & Castillo-Burguete, M. T. (2018). Is participatory action research an innovative pedagogical alternative for training teachers as researchers? The training plan and evaluation for normal schools. *Evaluation and Program Planning*, 68, 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.03.007>

Park, P. (1992). ¿Qué es la investigación participativa?: Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. E. Salazar (Ed.), *La Investigación Acción Participativa: Inicios y desarrollos* (pp.135-147). Madrid: Popular O.E.I.

Pilotti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5998/1/S01040321_es.pdf. Santiago, Metropolitana, Chile.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice. London; Thousand Oaks, CA; New Delhi; Singapore. SAGE Publications.

Roger, C. (1997). El proceso de convertirse en persona. Madrid: Editorial Paidós.

Rupi (2020). Autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes v/s derecho preferente de los padres: Una disputa ilusoria para eludir la transformación del sistema de protección de infancia. El ciudadano: <https://www.elciudadano.com/>

Sanfuentes, M. & Espinoza, T. (2017). Crisis del Sename en Chile: una mirada desde adentro. (Nota COES de Política Pública N°2, junio) ISBN:0719-8795. Santiago, Chile: COES. Recuperado de: <https://www.coes.cl/>

Saracostti, M. (2021). Modelización del Compromiso Escolar, factores contextuales y relacionales: familia y escuela y logros socioeducativos de NNA. Proyecto Fondecyt Regular 2021, N°1210172, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1), 159-170.

Stern, D. (1991). El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Buenos Aires: Paidós.

Treseder, P., & Crowley, A. (2001). Taking the initiative: Promoting young people's participation in decision-making in wales. London, UK: Carnegie Young People's Initiative.

- Velez-Caro, O. C. (2017). El quehacer teológico y método de investigación acción participativa. Una reflexión metodológica. *Theológica Xaveriana*, 67(183), 187-208. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-183qtmia>
- Verdier, M. (2019). Comunicar para transformar. Reflexiones sobre la comunicación en la investigación acción. *Argonautas*, 9(12), 208 - 219.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULL>
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (3), URN: nbn:de:0111-pedocs-109373, 272

RESEÑAS

MARIA TERESA HERNÁNDEZ YÁÑEZ

Educadora de Párvulos, PH. D. Ciencias de la Educación, mención en Educación Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora de la Facultad de Ciencias sociales, Universidad de la Frontera, Chile. Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile.

MAHIA SARACOSTTI SCHWARTZMAN

Trabajadora social. PH. D. Social Welfare, City University of New York, Estados Unidos. Docente e investigadora de la Universidad de Valparaíso y Universidad de La Frontera. Blanco 951, Valparaíso, Chile.

KATITZA MARINKOVIC CHÁVEZ

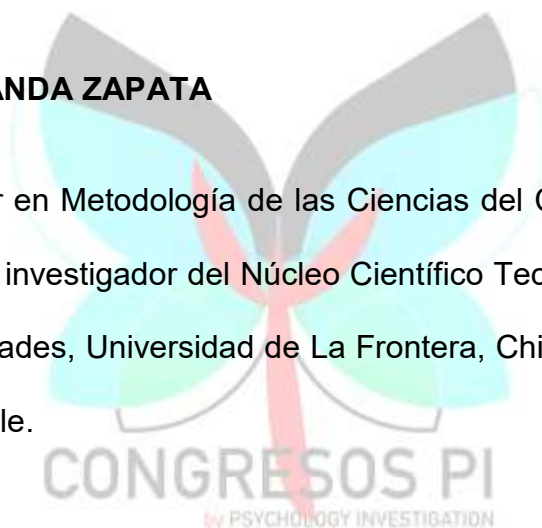
Psicóloga, PhD, University of Melbourne. Investigadora en Child and Community Wellbeing Unit, School of Population and Global Health, University of Melbourne, Australia.

MARIA BELÉN SOTOMAYOR BARROS

Trabajadora social. Máster en Educación con mención currículum y comunidad escolar, Universidad de Chile, Chile. Investigadora de la Facultad de Ciencias sociales, Universidad de la Frontera, Chile. Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile.

EDGARDO MIRANDA ZAPATA

Psicólogo. Doctor en Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud. Docente e investigador del Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera, Chile. Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile.



ANEXOS:

AnexoNº 1: Cuestionario Think Big

The questionnaire consists of seven pages of questions, each with a Likert scale response format. The questions are:

- ¿Está así en la realidad? (Scale: N, M, O, MO)
- ¿En qué caso ocurre? (Scale: N, M, O, MO)
- ¿Te sientes perteneciente a algún punto negativo que aparece? (Scale: N, SI, NO)
- ¿Te sientes perteneciente a algún punto negativo que aparece? (Scale: Siempre, A menudo, A veces, Nunca)
- ¿Te sientes perteneciente a algún punto negativo que aparece? (Scale: Siempre, A menudo, A veces, Nunca)
- ¿Te sientes perteneciente a algún punto negativo que aparece? (Scale: Siempre, A menudo, A veces, Nunca)
- ¿Te sientes perteneciente a algún punto negativo que aparece? (Scale: Siempre, A menudo, A veces, Nunca)

“REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: UN PUENTE ENTRE CONOCIMIENTO TEÓRICO Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO”

“PEDAGOGICAL REFLECTION: A BRIDGE BETWEEN THEORETICAL KNOWLEDGE AND PRACTICAL KNOWLEDGE”

York Mary Alvarez Jimenez

Universidad de Barcelona
España

Investigación Cualitativa
Educación

RESUMEN

La investigación ha mostrado como la reflexión puede tender un puente entre teoría y práctica aspecto esencial en la formación de los profesores del S XXI. El presente estudio busca conocer como reflexionan profesores expertos sobre su práctica pedagógica. Este es un estudio exploratorio en el que participan 10 profesores, cinco del área técnica y cinco del área académica, de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central de Bogotá. Se recogen datos mediante narrativas escritas por los profesores, y el método de análisis para la reflexión de la descripción es el análisis temático. Los resultados indican, que las actividades centradas en la reflexión pueden ser el inicio del cambio en las representaciones situacionales y por ende el cambio en educación, pero se requiere aprender a reflexionar e incentivar el trabajo colaborativo con los compañeros.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, narrativas, teoría sociocultural, conocimiento teórico, conocimiento práctico y situación.

ABSTRACT

Research has shown how reflection can bridge the gap between theory and practice, an essential aspect in training's teachers in the 21st century. This study seeks to know how expert teachers reflect on their pedagogical practice. This is an exploratory study in which 10 professors participate, five from the technical area and five from the academic area of the Central Technological Institute of Bogotá. Data are collected through narratives written by the teachers and the analysis method for the reflection of the description is thematic analysis. The results indicate that the activities focused on reflection can be the beginning of the change in the situational representations and therefore, the change in education, but it is required to learn to reflect and encourage collaborative work with peers.

KEYWORDS: Reflection, narratives, sociocultural theory, theoretical knowledge, practical knowledge and situation.

INTRODUCCIÓN

La evidencia ha mostrado como los conocimientos teóricos que adquieren los profesores en su formación pedagógica a través de la academia no bastan para afrontar la práctica y con ella las situaciones de la cotidianidad. A través de los años se ha tenido la idea de que los profesores al abordar la práctica lo hacen desde el conocimiento teórico, científico o académico, autores desde distintas posiciones teóricas, coinciden en señalar que los profesores utilizan

fundamentalmente otro tipo de conocimiento para abordar la práctica, al que podemos denominar como “conocimiento práctico” el cual presenta características distintas al conocimiento teórico o académico, se conforma de un conocimiento más específico que genérico, es más holístico que analítico, más cercano a la imagen que a lo proposicional y más “encarnado” y cargado emocional y moralmente que objetivo (Clarà y Mauri, 2010).

Hasta ahora, el tipo de formación que han recibido los profesores, acorde a un paradigma positivista centrado en lo teórico, se caracteriza por actividades predominantemente de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo y por tanto descontextualizadas y realizada por formadores externos a las instituciones y por lo tanto desvinculados de los problemas reales de la práctica, sin una percepción de impacto positivo en los maestros (OCDE, 2014). El desarrollo profesional por el contrario debe tener un enfoque reflexivo basado en el análisis de las experiencias del aula y su análisis crítico, que implique una concepción del aprendizaje docente de carácter situado y social, incorporando factores personales e institucionales en función de la mejora de las instituciones como un todo (Alfageme, González y Nieto, 2017). Teniendo en cuenta estos planteamientos, el presente estudio toma como objeto de análisis los procesos de reflexión llevados a cabo por profesores como inicio de un proceso de desarrollo en el lugar de trabajo, diferente al tradicional.

REVISION LITERATURA

De este modo el punto de partida es el análisis acerca del concepto de reflexión, según Clarà (2015) que abarca tanto el pensamiento de Dewey como

de Schön: la reflexión es un proceso de pensamiento en el que se da coherencia a una situación que inicialmente es incierta.

Dewey (1989) plantea que en el pensamiento reflexivo aparecen dos operaciones: la observación y la inferencia. En la observación se opera con las condiciones que constituyen los hechos del caso, es decir, las cosas que están presentes en la situación (percibidas a través de los sentidos o del recuerdo); mientras que en la inferencia se opera con lo ausente, con lo que no está allí, con las sugerencias, lo que implica ir más allá de los hechos. La reflexión resulta de la interacción constante entre estas dos operaciones. Así, cuando nos enfrentamos a una situación que genera inquietud, observamos para identificar las condiciones de la situación y al mismo tiempo comenzamos a generar sugerencias sobre nuestras posibilidades de acción. Estas sugerencias nos conducen a nuevas observaciones, que a su vez pueden ser aceptadas, rechazadas, complementadas o cambiadas.

Las propuestas de la formación docente basadas en la reflexión nos invitan a precisar el papel que juega ésta en la construcción del conocimiento del profesor y para ello se hace necesario definir el “conocimiento práctico”, denominación genérica que hace alusión al conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica, es decir son aquellas representaciones que permiten reducir la incertidumbre en situaciones concretas y posibilitan la generación de modelos mentales en un contexto nuevo a partir de representaciones ya existentes en la memoria; con el fin de hacer más previsible y controlable el mundo en que vivimos Clarà y Mauri (2010). Conviene definir desde la Teoría Histórico cultural que son las

situaciones: son unidades holísticas que consisten en un conjunto de relaciones narrativas entre actantes, los cuales articulan sistemas conceptuales para comprender que a través del aprendizaje por reflexión e indagación es posible transformarlas, re-narrarlas y las transformaciones en las situaciones y por lo tanto en las representaciones situacionales impactan las “transformaciones de la práctica” sobre el profesor y probablemente sobre lo que le rodea (Clará, 2020)

Como plantean Dewey (1989) y Shön (1998) la reflexión surge ante la necesidad de aclarar una situación inquietante, para elicitarse esas situaciones problemáticas en los profesores, las narrativas escritas por ellos acerca de su práctica resultan un instrumento muy eficaz, puesto que reconstruyen sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, hacen explícitos los conocimientos pedagógicos construidos a través de sus experiencias permitiendo su análisis, discusión y posible modificación. La elaboración de narrativas desencadena, entre otras cosas: a) el cuestionamiento de sus competencias y acciones; b) la toma de conciencia de lo que saben y lo que necesitan aprender; c) el deseo de cambio y d) el establecimiento de compromisos y metas a alcanzar (Reis y Climent, 2012).

Escribir sobre lo que uno mismo está haciendo como profesional en clase u otros contextos, es un excelente procedimiento para hacerse consciente de los propios patrones de trabajo, es una forma de “descentramiento” reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar, es además una forma de aprender (Emig, 1977)

Para resolver la incertidumbre que le genera la situación (que puede ser puntual o general) el profesor debe aclarar el problema que generalmente conlleva dilemas entendidos como todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional (Zabalza, 2008). Ni el proceso de identificación ni el de resolución de los dilemas es siempre consciente para el profesor.

El debe encuadrar el problema que es una construcción del profesional en su interacción con la situación (Schön, 1998) De modo que nombra las cosas a las que les presta atención y enmarca el contexto en el que las atiende, en esa misma línea será la elección que tome frente al dilema dando lugar a unos resultados o a otros dentro de la situación, quiere decir que de su encuadre depende su acción.

De acuerdo con estos lineamientos conceptuales surge el interrogante ¿Qué características presenta la reflexión que hace el profesorado experto sobre la descripción de situaciones que identifica como satisfactorias e insatisfactorias de su práctica? Así, el objetivo de este trabajo es conocer como los profesores expertos reflexionan sobre situaciones concretas de su práctica, e identificar aspectos que puedan servir de conexión entre la teoría y la práctica.

MÉTODO

De acuerdo con los objetivos establecidos, se realiza una investigación de enfoque cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). Este enfoque parte de la observación y el acercamiento a situaciones reales de un contexto particular y resulta así coherente con la intención de aproximarnos a una realidad natural

para comprender como los participantes en la misma le dan sentido (Evertson y Green, 1989).

SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

Los participantes en este estudio son 10 profesores expertos, cinco del área académica y cinco del área técnica del bachillerato de la ETITC, la cual es una institución bivalente –académica y técnica- esto quiere decir que al tiempo que los estudiantes reciben la formación académica pueden escoger una de las cuatro especialidades técnicas: diseño, mecatrónica, procesos y sistemas. Los estudiantes inician en sexto grado (con once años en promedio) una exploración vocacional y rotan durante dos años; al final de la rotación, eligen con asesoría vocacional, la especialidad a cursar de grado octavo a grado undécimo. Esta formación les capacita para acceder a la universidad, así como para acceder directamente al mercado laboral.

Socializamos el proyecto con las directivas del colegio y teniendo en cuenta su respaldo al proyecto se escribió vía correo a los profesores la invitación a participar escribiendo la narrativa, fueron aceptados los que decidieron participar voluntariamente y tuvieron disponibilidad de tiempo para realizar el trabajo propuesto.

TABLA 1. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Profesores	Años de experiencia							
	5 a 10		11 a 15		16 a 20		20 o más años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Académicos	0	1	0	1	1	0	1	1
Técnicos	1	1	0	0	0	0	0	3

Se realiza un compromiso de anonimato con los participantes, como también de tratamiento ético de la información, con fines exclusivos para la investigación.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.

Se utilizan técnicas de recolección de datos características de la metodología cualitativa e interpretativa: narrativas escritas en torno a situaciones de la práctica. Se contextualiza el objetivo investigativo y se les solicita a los profesores vía correo, escribir una narrativa y realizar una reflexión sobre ésta, los profesores que colaboran responden igualmente vía correo electrónico.

En la primera parte del escrito el profesor describía y reflexionaba, por un lado, sobre una situación satisfactoria y por otro, describía y reflexionaba sobre una situación insatisfactoria.

Consigna dada a los profesores para escribir la narrativa y responder las preguntas

a. En primer lugar, elegir dos experiencias o situaciones concretas que usted haya vivido en su práctica docente durante este curso académico y sobre las que tenga interés de reflexionar personalmente por alguna razón:(1) Una experiencia concreta que le resulte interesante para comentar o bien por algo que le impactó positivamente, porque se sintió satisfecho de haberse resuelto de determinada manera, o por alguna otra razón. (2) Una experiencia concreta que le resulte interesante para comentar por algo que le haya dejado perplejo o

preocupado, porque no se siente satisfecho con algún aspecto que intervino en la situación, o por alguna otra razón.

La situación elegida puede ser en relación con un estudiante, un grupo o toda la clase; y en relación con cualquier tipo de contenido (curricular o no). El objetivo es conocer el conocimiento que los maestros utilizan para actuar en su práctica docente tanto cuanto su percepción es de resolución de progreso como de dificultad.

b. El escrito constará de dos partes diferenciadas: (1) La primera parte es una descripción sobre la experiencia o situación elegida. Ello supone narrar los hechos que ocurrieron, del modo que usted crea, intentando reproducir la escena vivida de modo lo más fielmente posible para que otros puedan representársela “como si hubieran estado presentes en la misma”. Para ello además de los participantes en la situación puede incluirse algún diálogo significativo, gestos o movimientos relevantes, informaciones del contexto en el que sucedió, etc. (2) La segunda parte es un comentario o reflexión personal sobre esta situación. En este caso la solicitud es que comente esta situación desde su punto de vista, a partir de sus reflexiones sobre lo que ocurrió, lo que cree que es más relevante para comprender la situación y poder darle una explicación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

La técnica utilizada para analizar los datos fue el análisis temático (Braun y Clarke, 2006; Willig, 2013). Esta técnica es utilizada principalmente para trabajar con datos cualitativos y permite ordenar información en cuanto a su

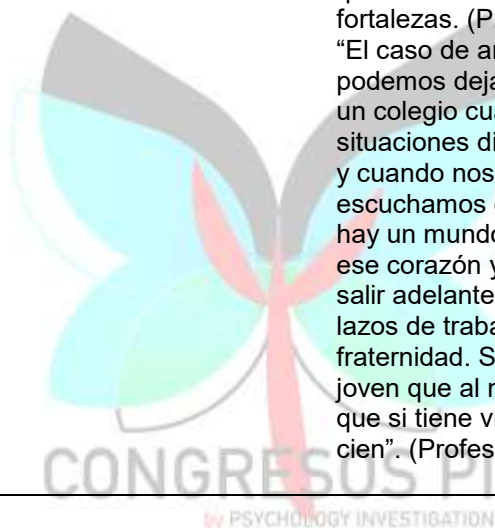
contenido y su significado, así como identificar los temas más relevantes que dan sentido y significado a un fenómeno determinado. Se tuvieron en cuenta las dimensiones elaboradas en trabajos anteriores sobre ayudas a la reflexión colaborativa realizados en la línea de investigación del DIPE en el que se inscribe el estudio de Mauri et al. (2017) y la categoría emergente “conclusión” surge de Dewey (1989).

Se utilizó el software Atlas ti para el análisis de la información.

Tabla 2. Categorías de análisis de la reflexión de la narrativa

Categoría	Definición	Ejemplo
1. Problema	Alguna situación de la práctica que inquieta al profesor y necesita ser clarificada mediante reflexión.	“Hay una brecha en la relación entre esta generación de jóvenes y lo que ellos consideran los mayores, a quienes no ven con la suficiente confianza para comentar sus inquietudes” (Profesor A1) “Problemas afectivos y familiares de los estudiantes” (profesor T3)
2. Interpretación	Argumentos de plausibilidad para la comprensión de la situación: -Expresiones que identifican elementos o factores que intervienen en la situación. - Explicitación de relaciones entre elementos o factores que influyen y deduce basándose en su experiencia.	“No hay materias menores, hay profesores que no saben despertar la pasión. Así como las asignaturas llamadas fuertes pueden ser pesadas y aburridas, podemos hacer de estas asignaturas humanas espacios de novedad, innovación, aprendizaje, pasión, reflexión” (Profesor A5) “A los estudiantes la matemática los ha encajonado tanto en las variables de x, y, z, que les cuesta hacer transferencia a una realidad” (Profesor T4)
3. Valoración	Términos que denotan estar de acuerdo o desacuerdo con algo o alguien, de una o más de las partes involucradas en la situación (Mauri et al., 2017)	“... El colegio también falló en creer que, con el retiro de la niña del colegio, el problema terminaba y que esa experiencia era suficiente para olvidar lo ocurrido, cosa que desde luego no fue así...” (Profesor T3)

4. Propuestas de acción	Expresiones sobre alternativas, acciones para actuar ante un problema específico o una dificultad (Mauri et al., 2017).	<p>“Rescato también la importancia de ser consciente de que el trabajo individual es el que garantiza el éxito de gran parte del trabajo” (Profesor A3)</p> <p>“Es muy importante, en el transcurso de la clase con los estudiantes, crear espacios, realizar ejercicios de reflexión, de autoevaluación, de análisis, para alcanzar un buen nivel de conciencia, de la importancia de un buen nivel de formación y de conocimientos...” (Profesor T1)</p>
5. Conclusión	Expresiones que usa el profesor para dar coherencia a sus argumentos, e identificar aquello con lo que “se quiere quedar” después del proceso de reflexión realizado.	<p>“Este caso me permitió hacer del reconocimiento del potencial de la estudiante un elemento motivador para mejorar su proceso académico, pues ya no solo se identificaban y señalaban sus dificultades y aspectos a mejorar, sino que se señalaban con igual énfasis las fortalezas. (Profesor A2)</p> <p>“El caso de análisis me lleva a que no podemos dejar un joven en las puertas de un colegio cuando se encuentra en situaciones difíciles, y de desesperación, y cuando nos acercamos y le escuchamos con atención percibimos que hay un mundo que se está moviendo en ese corazón y que clama una ayuda para salir adelante, y más cuando se generan lazos de trabajo en equipo y de fraternidad. Se puede confiar y ayudar un joven que al mirarle a los ojos deja ver que si tiene vida y que la quiere vivir al cien”. (Profesor T5)</p>



RESULTADOS

Se presentan dos narrativas y su respectivo comentario reflexivo de una experiencia satisfactoria y otra de una insatisfactoria, de un profesor técnico y uno académico. Respecto a la primera parte de la narrativa referida a la descripción de la situación que les inquietó, se presenta para contextualizar la

reflexión²⁰. En cada una de las reflexiones personales se realiza la categorización pertinente de cada fragmento de discurso.

a) *Descripción de la experiencia satisfactoria*

“Luego del cierre de año cuando los jóvenes reclaman documentos para la siguiente matrícula, voy saliendo del colegio y me encuentro al joven pablo en la puerta llorando y con una mirada de perdido en el desierto.

Le pregunto: ¿Cuéntame que paso? Me contesta: Me eché el año y mis padres que viven en el campo no me pagaran repetir año, me tocó ir a trabajar en el jornal y yo quiero terminar el bachillerato aquí (y llora un momento). Le pregunto: ¿Ya ha mirado bien que materias perdió? ... si, ya y no hay remedio toca repetir y no se dónde conseguir cupo. Pienso un momento y le digo; vea vamos donde el rector yo le hablo y usted después, le comenta su situación y le pide por favor le permita repetir el año que usted se compromete a pasar y graduarse de bachiller. Subimos al segundo piso, afortunadamente tenía un espacio de atención; me escucha el rector le digo de las cualidades del joven y su disposición, le dejo con el joven y salgo. Luego el rector me llama a la oficina en ese mismo momento y me comprometo con el joven a que yo lo asuma como su "padrino" y esté pendiente de su academia. Me comprometo con el joven, este joven ya tenía los ojos de alegría y de vida. Le da la orden de matrícula y este joven desde el siguiente año se convirtió en el más aplicado y sacó su bachillerato con honores. Pasados unos años, llegó un capitán del ejercito a visitarme; no lo conocí y cuando me habló y me abrazó sentí que era Pablo, mi ahijado de academia. Una experiencia muy linda.

Reflexión personal (que es lo que se analiza en este artículo)

El caso de análisis me lleva a que no podemos dejar un joven en las puertas de un colegio cuando se encuentra en situaciones difíciles, y de desesperación, y cuando nos acercamos y le escuchamos con atención percibimos que hay un mundo que se está moviendo en ese corazón y que clama una ayuda para salir adelante, y más cuando se generan lazos de trabajo en equipo y de fraternidad. Se puede confiar y ayudar un joven que al mirarle a los ojos deja ver que sí tiene vida y que la quiere vivir al cien. (Conclusión). (Profesor T5).

b) *Descripción de la experiencia insatisfactoria*

“En un curso una vez realizada la explicación y el desarrollo de uno de los temas propuestos para el bimestre, aclarando las dudas de los estudiantes se procedió a realizar la prueba escrita con preguntas cerradas (selección múltiple, completar, falso – verdadero) y preguntas abiertas sobre los aspectos que se habían explicado previamente. Los resultados de la prueba fueron en su mayoría negativos y solo un pequeño grupo de estudiantes la aprobó; al realizar la corrección con los estudiantes estos reconocen que los temas se desarrollaron e incluso que el nivel de la prueba era adecuado y que no corresponde con los resultados. Esta situación sin embargo se presenta de forma recurrente en las pruebas sin que encuentre por ahora un punto “intermedio” que no haga de las evaluaciones un elemento sancionatorio pero no que no me lleve a prescindir de ellas.

Reflexión personal (Que es lo que se analiza en este artículo)

²⁰ La forma como se analizaron está en un artículo que se encuentra en estudio en la revista Perfiles educativos.

La evaluación y en específico las pruebas son un elemento transversal a la práctica educativa sin embargo es un elemento que en el contexto del aula y en el ITC no se reflexiona se da por sentado que debe hacerse y que requiere un alto nivel de exigencia asociada con elementos cuantitativos, llevándola a la presentación estadística y comparativa sin detenerse a identificar factores asociados a los resultados sean positivos o negativos, la estrategias más adecuadas, los niveles de exigencia y la pertinencia entro otros elementos (Interpretación). Esta situación (de pérdida de asignaturas) genera la naturalización de determinadas prácticas en los docentes e incluso en la asignación de calificativos de buenos o malos docentes de acuerdo con la cantidad de estudiantes que reprobaban una asignatura (Problema); situación que en lo personal me genera inquietud. (Profesora A2)

Tabla 3. Resultados análisis de la reflexión de las narrativas por profesor en citas

Profesor/ categorías	Narrativa	Problema Con. Gen.		Interpretación	Valoración	Propuesta	Conclusión	Total citas
A1	Satisfactoria	1	0	1	0	0	0	2
	Insatisfactoria	1	0	1	0	0	0	2
A2	Satisfactoria	1	0	1	0	0	1	3
	Insatisfactoria	1	0	1	0	0	0	2
A3	Satisfactoria	1	0	0	0	1	1	3
A4	Satisfactoria	1	0	1	0	1	0	3
	Insatisfactoria	1	0	1	0	0	0	2
A5	Satisfactoria	1	0	1	0	1	0	3
	Insatisfactoria	1	0	0	0	0	1	2
	Subtotal	9	0	7	0	3	3	22
T1	Satisfactoria	0	1	1	0	0	1	3
	Insatisfactoria	0	1	0	0	1	0	2
T2	Satisfactoria	0	NP	0	0	0	0	0
T3	Satisfactoria	1	0	0	0	0	1	2
	Insatisfactoria	1	0	0	1	0	1	3
T4	Satisfactoria	0	1	2	0	0	1	4
	Insatisfactoria	0	1	2	0	1	0	4
T5	Satisfactoria	1	0	0	0	0	1	2
	Insatisfactoria	0	NP	0	0	0	0	0
	Subtotal	3	4	5	1	2	5	20
	TOTAL	16		12	1	5	8	42

A: Profesor académico T: Profesor técnico

Nota: A3 y T2 solo escribieron una de las dos situaciones, T2 no realizó reflexión personal acerca de la narrativa que escribió y T5 no realizo reflexión personal sobre su descripción referida a la experiencia insatisfactoria. Es por ello por lo que, el presente estudio toma 16 reflexiones correspondientes a 9 narrativas escritas por los cinco profesores académicos y 7 escritas por cuatro profesores técnicos.

Tabla 4. Síntesis de las categorías de Reflexión. (N° de citas)

Profesores/ Categorías	Problema				Interpreta		Valora		Propone		Concluye		SubTotal		Tl.
	Concreto		Genérico		S	I	S	I	S	I	S	I	Sat	Ins	
	S	I	S	I											
Académicos	5	4	0	0	4	3	0	0	3	0	2	1	14	8	22

DISCERNIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

Técnicos	2	1	2	2	3	2	0	1	0	2	4	1	11	9	20
Subtotal (S/I)	7	5	2	2	7	5	0	1	3	2	6	2	25	17	42
Total	16			12			1		5		8		42		

S: Narrativa satisfactoria I: Narrativa insatisfactoria

En primer lugar, nos referiremos al problema como ese algo que inquieta y necesita ser aclarado, que en unos casos es concreto, es decir que parte de una situación ubicada espacio temporalmente, con personajes concretos y en otros casos general, ósea, que enuncian una situación problemática global, donde los profesores hablan en tercera persona, al margen de la situación. Los dieciséis escritos presentan un problema, aspecto crucial para elicitar un proceso reflexivo; tenemos que, en 9/10 de las reflexiones de los profesores académicos y 3/9 de las reflexiones de los profesores técnicos, lo concretan en su escrito; respecto a ser general, se presenta en 4/7 escritos de los profesores técnicos.

Teniendo en cuenta la Interpretación, como esa búsqueda de significado para aclarar lo confuso el 28,5% del total de citas (12/42), corresponde a esta categoría aparece una vez en 7/9 narrativas de los profesores académicos y una vez en 5/7 narrativas de los profesores técnicos, presentando la más alta frecuencia después de la categoría problema.

Respecto a Valorar algún hecho o comportamiento como positivo o negativo en la situación, se presenta una vez en una narrativa por parte de un profesor técnico, lo que representa un 2,3% del total de las citas.

Propuestas de acción, como alternativas para resolver una dificultad, se presentan en 5/16 escritos lo que equivale a un 12% del total de las citas; en 3/9 narrativas de los profesores académicos y en 2/9 de las narrativas de los técnicos.

Conclusión es la tercera categoría con más alta frecuencia de citas, eligiendo con que se quieren quedar los profesores la escriben en sus narrativas 8/16 lo que representa el 19% de las citas (3/9 académicos y 5/9 técnicos).

En la siguiente tabla se presentan los problemas que surgen de cada una de las narrativas organizados por temáticas, las cuales tienen que ver con lo afectivo, la comunicación, el contenido curricular, la motivación y las normas y los posibles dilemas que conllevan para el profesorado.

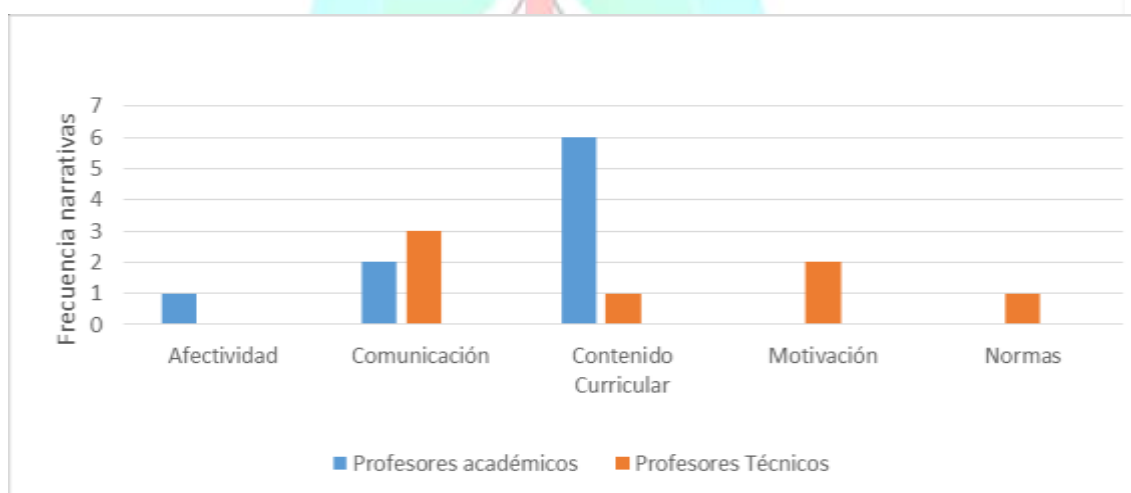


Ilustración 1. Temáticas de las situaciones que inquietan a los profesores

Tabla 5. Temáticas, problemas y posibles dilemas de las situaciones enunciadas por los profesores.

<i>Temática /profesores</i>	<i>Problemas (Síntesis)</i>
Afectividad A4	Padres sobreprotectores que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Lo que lleva al profesor a interrogarse como gestionar la influencia de este tipo de padres en el colegio.
Comunicación A1 A2 T3(2 narrativas) T5	Falta de oportunidad para establecer un dialogo profesor-estudiantes que facilite el conocimiento de niños y jóvenes, enfatizando en la necesidad de escuchar a los estudiantes. Surge el dilema de “la importancia de lo académico Vs la importancia de escuchar y conocer los estudiantes”
Elementos vinculados con aprendizajes escolares A1 A2 A3 A4 A5(2 narrativas) T4	Diferencias individuales frente al aprendizaje. Materias que tienen valoración alta o baja según criterio social de dificultad académica. Dificultades de los estudiantes para transferir lo aprendido a su vida cotidiana. Los procesos evaluativos sin revisión ni reflexión. Énfasis en lo académico dejando de lado aspectos más humanos. La importancia de formar en valores.
Motivación T1 (2 narrativas)	Ante tantos estímulos con que cuentan los estudiantes es difícil motivarlos al aprendizaje. Surge la necesidad de los profesores de cómo motivar a los estudiantes por el aprendizaje.
Normas T4	Uso de un lenguaje respetuoso. Los profesores se interpelan frente a cómo enseñar principios de convivencia sana: ¿Cómo persuadir a los estudiantes de la necesidad de una convivencia respetuosa?

Los resultados muestran que, por un lado, a los profesores académicos les inquietan las situaciones relacionadas con los aprendizajes escolares, comunicación y afecto; por otro, que a los profesores técnicos les inquietan las situaciones relacionadas con la comunicación, la motivación, las normas y el contenido curricular. Mientras que los profesores académicos no escriben ninguna situación relacionada con la motivación, ni las normas, los profesores técnicos no escriben ninguna relacionada directamente con el afecto.

La diferencia más notable que se observa es la de la preferencia de los profesores académicos por las situaciones con factores o elementos que

afectan al aprendizaje curricular de los chicos y chicas (y solo en un caso de los profesores técnicos). Ello puede deberse a que, el colegio es reconocido a nivel nacional por su alto nivel y exigencia académica, mientras que a nivel técnico los profesores priorizan el conocimiento práctico quedando en segundo plano los resultados escolares a nivel de notas, por ejemplo, en grado sexto y séptimo las notas de las rotaciones no cuentan para la promoción, aunque se tienen presentes al momento de asignar especialidad. Los profesores que participan en este estudio a nivel técnico en el momento de la investigación daban clase en sexto o séptimo.

A los profesores se les solicitó pensar en una situación satisfactoria y otra insatisfactoria que les hubiese causado inquietud, por ello a continuación se presenta una síntesis de los resultados encontrados:

Las experiencias son satisfactorias para los profesores académicos porque:

Sienten que la escucha, el diálogo, la sinceridad, el compromiso y la pasión como profesores redundan en mayor autoestima en los estudiantes, mayor compromiso con el aprendizaje y ánimo de superar los retos que se les presentan, aspecto que incluso, influye positivamente a nivel de grupo.

Las experiencias son satisfactorias para los profesores técnicos porque:

El interés genuino, la escucha incondicional, la motivación persistente incentiva a los estudiantes a superarse, fortalece su autoestima, aspectos que les facilita el éxito académico y personal pero además favorece procesos de crecimiento colaborativo.

Los resultados de las experiencias satisfactorias de los profesores en general nos muestran que cuando toman de su tiempo para escuchar a sus estudiantes y asumen un interés genuino en acompañarlos y conocerlos, terminan sintiéndose satisfechos por su labor, consideran que eso redundará en beneficio de los estudiantes llevándolos a superar sus dificultades, a crecer a nivel personal y grupal, a interesarse por el aprendizaje y los resultados académicos.

Las experiencias son insatisfactorias para los profesores académicos porque:

No se trasciende la pauta académica y por ello no se da espacio a lo humano.

Los procesos de evaluación no se reflexionan y resultan perdiendo muchos estudiantes lo cual parece empoderar a algunos profesores, inquietando a muchos otros.

No sabe cómo gestionar en la escuela la intromisión de padres sobreprotectores en la formación de los estudiantes.

El profesor evidencia mucho egocentrismo en sus estudiantes.

Las experiencias son insatisfactorias para los profesores técnicos porque:

Los estudiantes no están interesados en formarse bien, están distraídos en otras cosas.

El manejo de redes sociales es complicado y requiere la atención y el trabajo de todos como equipo y el profesor se siente solo en esa tarea.

El lenguaje de los estudiantes es muy soez.

Los resultados de las experiencias insatisfactorias de los profesores en general nos muestran que, aunque tienen amplia experiencia, suficiente conocimiento de su área y refieren agrado en enseñar, mucho de lo que hacen, lo hacen solos, falta más trabajo colaborativo y de apoyo entre ellos y entre las directivas y ellos.

DISCUSION

Respecto al objetivo de nuestro artículo sobre ¿Qué características presenta la reflexión que hace el profesorado experto a partir de la descripción de situaciones que identifica como satisfactorias e insatisfactorias de su práctica?

Tenemos que, en la reflexión del profesorado, el problema, es construido a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que le son incomprensibles, preocupantes e inciertas (Shön, 1998, p.48); el problema elicit el proceso reflexivo (Dewey, 1989) que surge en las dieciséis reflexiones realizadas por los profesores estudiados. Los problemas se enuncian a nivel concreto o general; concreto, ubicado espacio temporalmente, con la interacción entre profesor y estudiante/s, lo que sucede en 12/16 narrativas (9 de profesores académicos y 3 profesores técnicos); general, aduciendo acontecimientos de la práctica sin especificar cuando, como, quienes, sin interacción profesor-estudiante, se da en 4 narrativas de los profesores técnicos. Tal como lo plantea Shön encuadrar el problema es enfocar las cosas

a las que les presta atención y enmarcar el contexto en el que las atiende, es una construcción del profesor en interacción con la situación y de ella depende su acción, si el profesor vincula o no su actuación al problema, serán diferentes las opciones de aprendizaje para él y para sus estudiantes.

De acuerdo con los profesores que realizaron la reflexión tenemos que 6/9, (4 académicos y 2 técnicos) realizan interpretación para tratar de entender la situación que les ha causado perplejidad o inquietud, identifican elementos que intervienen en ella y explicitan relaciones entre hechos, buscando dar significado para aclarar. Cuatro profesores no interpretan (1 académico y 3 técnicos) esto puede entenderse como que a pesar de que la mayoría de los profesores reflexionan espontáneamente sin una preparación previa, algunos pueden requerir de orientación, algunas condiciones que la faciliten, de ayuda de un experto y tiempos y espacios previstos institucionalmente.

Teniendo en cuenta la Conclusión como tercera categoría presentada según la frecuencia de citas, 7/9 profesores (3 académicos y 4 técnicos) las refieren en sus escritos, se debe tener en cuenta la importancia que en general le dan los profesores a dar coherencia a sus argumentos, a elegir con que quedarse luego del proceso reflexivo. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989).

Hay muy bajo nivel de valoración, 1/9 profesores la presenta, lo que permite inferir que los profesores prefieren interpretar antes de emitir una valoración de

bueno o malo en las situaciones, aspecto que favorece la reflexión para profundizar en la comprensión de lo que ocurrió.

Se presentan propuestas de acción en 6/9 profesores (3 académicos y 3 técnicos), los docentes al tener que tomar decisiones en su práctica cotidiana están habituados a proponer acciones para resolver problemas; varios investigadores han demostrado que los profesores toman gran número de decisiones instantáneas en la enseñanza (Eraut, 1995).

Si se analizan los problemas conectados a las temáticas y los dilemas tenemos que los profesores académicos en sus problemas priorizan los temas o elementos que afectan a los aprendizajes escolares, ello puede deberse al énfasis que tiene el colegio en lo académico y, en menor medida, la comunicación y la afectividad, tal vez porque sienten la necesidad de tener en cuenta lo humano de los estudiantes y no presentan ninguna situación que les preocupe relacionada con la motivación y las normas que son dos ejes centrales en la formación y el aprendizaje de los estudiantes, ello puede deberse por un lado, a que la muestra de profesores es reducida porque en el estudio solo se trabaja con cinco profesores académicos y por otro porque puede ser que no se toma consciencia del papel de la motivación en el aprendizaje y ello también puede estar relacionado con la alta pérdida de materias de los estudiantes ; los profesores técnicos no aluden a lo afectivo en sus escritos, seguramente porque al trabajar con sus estudiantes un día completo a la semana pueden gestionar las situaciones con implicación afectiva en el mismo momento.

Según sus propias palabras, a los profesores les preocupan los temas que afectan a los aprendizajes (en 7/16 narrativas) en el sentido de tener en cuenta las diferencias individuales frente al aprendizaje, no centrarse sólo en lo curricular y académico sino darse la posibilidad de tener un poco más en cuenta lo humano; valorar todas las materias como importantes en la formación; los procesos de evaluación sin revisión ni análisis; la dificultad para que los estudiantes conecten en la práctica cotidiana lo que aprenden; la formación en valores en una sociedad tan egocéntrica.

Otro aspecto que les inquieta (en 5/16 narrativas) es el relacionado con la comunicación respecto a la falta de confianza para establecer un diálogo profesor- estudiantes que facilite el conocimiento de niños y jóvenes, enfatizando en la necesidad de escuchar a los estudiantes.

Centran su atención en la necesidad de motivar a los estudiantes para que aprendan (en 2/16 narrativas): Ante tantos estímulos con que cuentan los estudiantes es difícil motivarlos al aprendizaje. Con tantos años como docentes expertos, que tienen amplio conocimiento teórico y práctico, surge el interrogante de si la actualización frente a todos los recursos que ofrece hoy un conocimiento global, es pertinente y suficiente.

Complementan estos hallazgos los resultados obtenidos en un cuestionario sobre la reflexión donde estos mismos profesores consideran importante incentivar la reflexión escuchando a los compañeros y a los estudiantes, dedicando más tiempo y espacio a estos procesos de reflexión que los invitan a parar y volver sobre lo realizado.

Teniendo en cuenta las narrativas satisfactorias e insatisfactorias tenemos:

Que todas las experiencias satisfactorias tanto de los profesores académicos como de los técnicos enfatizan en el aspecto humano de la interacción profesor-estudiante, cuando el profesor no solo focaliza su labor en lo académico (planear, dictar clase, evaluar, sacar notas, dar informes, entre otras) sino que decide escuchar, dialogar, motivar, con sinceridad, compromiso y pasión para enseñar, son factores que en el estudiante elevan su autoestima, le permiten aprender y le motivan a él y al grupo.

Las experiencias insatisfactorias hacen referencia por un lado, a centrarse solo en lo académico y no dar se la oportunidad de conocer un poco más los estudiantes, conectado con esto tenemos que el trabajo de los profesores es individualista, no hay interdisciplinariedad, proyectos transversales, lo que hacen , lo realizan a modo muy individual, por otro, hay aspectos más externos que a nivel sistémico afectan la institución como por ejemplo los antivalores que reciben los chicos de la sociedad, el lenguaje soez, el inadecuado uso de redes y las pautas familiares que en ocasiones son de sobreprotección o abandono.

En las experiencias satisfactorias e insatisfactorias se evidencian problemas y dilemas, por ello en procesos de practica reflexiva basta con escribir una situación independientemente de si es o no satisfactoria que haya causado inquietud o perplejidad.

CONCLUSIONES

Es necesario mover esas pautas tan tradicionales en la educación acordes a un paradigma positivista (OCDE, 2014) pasar de formación centrada en lo teórico a formación situada y social (Alfageme, Gonzalez y Nieto, 2017) este es un primer paso de ese tipo de formación.

En la práctica los profesores deben resolver situaciones en las que la teoría (conocimiento basado en principios científicos) no encaja, produciéndose así un conocimiento práctico (basado en la experiencia individual, espontáneo, ligado a la experiencia sensible, son creencias que no siempre saben argumentar los profesores y buscan comprender la realidad del aula más que explicarla, y es por lo tanto personal e intransferible) aplicado a situaciones particulares.

Las narrativas resultan instrumentos pertinentes cuando se trata de plasmar la experiencia personal de los profesores, cuando el profesor escribe contando historias de su recorrido profesional hacen algo más que registrar ese evento, cambian formas de pensar y de actuar sienten motivación para modificar sus prácticas y mantienen una actitud crítica y reflexiva acerca de su desempeño profesional. La elaboración de narrativas sobre sus experiencias pedagógicas permite a los profesores cuestionar sus creencias, tomar conciencia de lo que saben y necesitan aprender (Reis y Climent, 2012, p.24)

Se identifican aspectos personales e institucionales para continuar con la reflexión situada y social que hemos comenzado, personales tales como voluntad, actitud abierta, interés y compromiso que conlleva tiempo en este tipo

de actividades, institucionales como revisión de las políticas educativas en el quehacer del profesor, revisión del currículo que presenta un enfoque orientado a las competencias y una nueva actitud hacia valoración de la docencia.

Aunque los profesores son expertos, saben bastante, tienen un óptimo reconocimiento a nivel oficial e institucional, es necesario continuar trabajando en el desarrollo de prácticas reflexivas para que por un lado, incentiven el desarrollo de la capacidad para dirigir su propio aprendizaje, estructuren sus propias experiencias y construyan sus propias teorías en y sobre la práctica y por otro, descubran la importancia del aprendizaje colaborativo, compartido, que las escuelas se conviertan en comunidades que trasciendan lo individual, con educadores que desarrollen juntos sus propias teorías.

El presente estudio con los profesores de la ETITC muestra, a nuestro entender, el interés de investigar para conocer más sobre el conocimiento de los profesores, en aras a un desarrollo profesional personal que redunde en el desarrollo institucional.

Pero además, los resultados obtenidos por profesorado experto, también plantean interrogantes sobre las características de procesos formativos para el profesorado que desee mejorar su práctica. Es necesario mover esas pautas tan tradicionales en la educación acordes a un paradigma positivista (OCDE, 2014) donde de los alumnos son “receptores pasivos de la enseñanza”, se contempla únicamente el rendimiento, los resultados de aprendizaje, están ausentes sus características individuales, su comportamiento, es necesario pasar de formación centrada en lo teórico a formación situada y social (Alfageme, Gonzalez y Nieto, 2017) como la que puede aportar la reflexión

basada en las situaciones sobre la propia práctica entendida según Dewey y Shön como el proceso de pensamiento en el que se da coherencia a una situación que inicialmente es incierta.

REFERENCIAS

- Alfageme-González, María y José Nieto (2017), "Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua". *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, núm.158, pp.148-165.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Clarà, Marc (2020). Conocimiento práctico, representaciones situacionales, situación y reflexión. [ponencia]. Universidad de Lleida, Ministerio de Economía y competitividad.
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of teacher education*, 66(3), 261-271.
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 199-207. doi:10.1174/021037010791114643.
- Dewey, John. (1979), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Vol. 8.
- Emig, J. (1977): "Writing as a mode of learning", en *college composition and communication*, n°28 122-128.
- Evertson, Caroline y Judith Green (1989), "La observación como indagación y como método". En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, II. Métodos cualitativos y de observación. pp. 303-407.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and teaching: theory and practice*, 1 (1), 9-22. doi: <https://doi.org/10.1080/1354060950010102>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed), *La investigación en la enseñanza*. II. Métodos cualitativos y de observación (pp.203-247) Paidós.

- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 2-17
- OCDE (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Reis, Pedro y Climent, Nuria (2012), "Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional", Universidad Internacional de Andalucía.
- Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Willig, Carla (2013), *Introducción de la investigación cualitativa en psicología*, Reino Unido, McGraw-Hill.\
- Zabalza, Miguel Angel (2008), *Diarios de clase, un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

RESEÑA

YORK MARY ALVAREZ JIMENEZ

Psicóloga de la Universidad de la Sabana

Magister en Psicología Clínica y de familia de la Universidad Santo Tomás.

Licenciada en Humanidades de la Universidad Francisco d Paula Santander.

Actualmente curso cuarto año de Doctorado en Psicología de la Educación con la Universidad de Barcelona, gracias a que me gane una beca con COLFUTURO y el colegio donde laboro me otorgo Comisión de Estudios.

Trabajo hace 26 años con la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central desempeñando labores de Orientación Escolar.

SOFTWARE EDUCATIVO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

EDUCATIONAL SOFTWARE FOR THE PRODUCTION OF TEXTS FOR INITIAL LITERACY

Elizabeth Pohls Díaz
Universidad Autónoma de Querétaro
México

Investigación Cualitativa
Educación

RESUMEN:

La presente investigación está centrada en los procesos de alfabetización de los niños y el objetivo principal consiste en diseñar un software, con una sólida base constructivista, para trabajar actividades que favorezcan la alfabetización inicial en niños de educación preescolar con el fin de analizar la efectividad del software como herramienta para la enseñanza de la lengua escrita.

El análisis se enfocará en una comparación entre un grupo experimental que trabajará con el software y un grupo control que no lo hará.

Las hipótesis de trabajo son:

1. En el mismo número de sesiones de intervención, el avance logrado en el grupo de niños que usen el software será mayor al logrado por los niños que no lo hacen.

2. Los niños del grupo experimental invertirán menos tiempo en transitar de un momento de menor conocimiento que los niños del grupo control, debido a que los primeros tendrán un contacto con actividades tecnológicas lo que les permitirá hacer más reflexiones sobre la lengua escrita.

3. Un software con enfoque psicogenético permitirá que el grupo experimental amplíen su conocimiento acerca del funcionamiento del sistema de escritura y avance hacia la comprensión del principio alfabético y la producción de textos. El desempeño de los niños está relacionado con su nivel de conceptualización de la lengua escrita. A mayor nivel de conceptualización en la escritura habrá mayores posibilidades para desempeñarse con éxito en las tareas.

Los resultados de la investigación buscan comprobar que los niños del grupo experimental obtendrán resultados significativamente mejores en el proceso de alfabetización inicial que los niños del grupo control. En ese sentido, este trabajo mostrará cómo la tecnología favorece de forma significativa el proceso de alfabetización además de convertirse en una herramienta para la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: textos, lengua escrita, enseñanza, software, constructivismo, alfabetización, intervención

ABSTRACT:

The present research is focused on children's literacy processes and the main objective is to design a software, with a solid constructivist base, to work

activities that favor initial literacy in preschool children in order to analyze the effectiveness of the software as a tool for teaching written language.

The analysis will focus on a comparison between an experimental group that will work with the software and a control group that will not.

The working hypothesis are:

1. In the same number of the intervention sessions, the progress achieved in the group of children using the software will be greater than the children who do not use the software.

2. The children in the experimental group will spend less time in moving from a moment of less knowledge than the children in the control group, due to the fact that the first group will have contact with technological activities, which allow them to make more reflections on the written language.

3. A software with a psychogenetic approach will allow the experimental group to expand their knowledge about the functioning of the writing system and advance towards the understanding of the alphabetic principle and the production of texts.

Children's performance is related to their level of conceptualization of written language. At a higher level of conceptualization in writing, there will be greater possibilities for successful performance in the tasks.

The results of the research seek to prove that the children in the experimental group will perform significantly better in the initial literacy process than the children in the control group. In that sense, this work will show how

technology remarkably favors the literacy process in addition to becoming a teaching tool.

KEYWORD: texts, written language, teaching, software, constructivism, literacy and intervention.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización es un derecho humano fundamental que desempeña un papel trascendental en la formación de un individuo (Infante y Letelier, 2013). Su logro tiene un impacto en la participación social y política, en la vida económica, en la salud pública y en el desarrollo personal y profesional (UNESCO, 2020). Es, además, un factor esencial para erradicar la pobreza (INAFED, 2018), sin embargo, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2018) –PISA por sus siglas en inglés- indican que México se encuentra por debajo del promedio de los países (487 puntos) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE- al alcanzar tan solo 420 puntos en lectura.

A partir de los resultados anteriores la pregunta es: ¿qué sistema de enseñanza se debe adoptar para lograr que los niños del siglo XXI adquieran de forma eficiente y rápida las competencias de lectura y escritura?

La psicología y la didáctica son disciplinas que han buscado dar respuesta a diferentes interrogantes: ¿Cómo aprendemos?, ¿Cómo debe ser la enseñanza?, ¿Cuál es el papel del sujeto que aprende? ¿El sujeto que aprende es pasivo y se limita a responder al entorno o por el contrario es activo y constructor de su aprendizaje? ¿Cuál es el papel del objeto de conocimiento?

¿Todo objeto de conocimiento se aprende de la misma manera o las características de éste determinan de alguna forma el aprendizaje y la enseñanza que debe proponerse?

Las interrogantes son muchas y a la vez se circunscriben a un punto nodal: el acto cognoscitivo. Esta pregunta ha sido respondida por varias teorías entre las que destaca el conductismo y el constructivismo.

El constructivismo, asume y desarrolla este último planteamiento, y ha permeado las investigaciones en torno a cómo se construyen diversos conocimientos, la lengua escrita no ha sido la excepción. Desde la aparición en México del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en 1979, ha habido una intensa reflexión y discusión sobre cómo los niños adquieren este objeto de conocimiento.

La investigación ha ido desde la alfabetización inicial hasta la adquisición de las convencionalidades del sistema, desde las propiedades inherentes a la escritura (en este caso alfabética) hasta el uso social de la escritura.

A partir de dichas investigaciones, el análisis de cómo se conquista y domina el principio alfabético ha cobrado importancia en los últimos años modificando radicalmente la concepción del alumno, del docente y del objeto de conocimiento.

En investigaciones posteriores se amplió el campo de indagaciones a problemas como la construcción de textos en edades infantiles y la relevancia del trabajo de textos en las aulas.

Se mostró que los niños pequeños (4 - 5 años) ya tienen ideas claras sobre las características de diversos tipos de textos: pueden tanto reconocer de qué tipo de texto se trata cuando alguien lo lee como plasmar muchas de esas cualidades en sus producciones escritas (Castedo, 2003. Pág. 16).

Los trabajos de Ana Teberosky mostraron que, en situaciones de recuento oral de historias conocidas, los preescolares eran capaces de producir textos con las características propias del lenguaje escrito.

A partir de dichas investigaciones se ha promovido una didáctica donde no se desvincule la lectura y la escritura de textos de la alfabetización inicial.

Prácticas en las que los aprendices tengan diversas oportunidades para atribuir significado a los textos escritos según sus competencias, escuchen textos leídos en voz alta y hablen sobre los mismos, los parafraseen, comenten, resuman, recuenten, citen, reformulen o expliquen de nuevo; prácticas que den lugar a que los textos se visualicen y sea posible reparar en sus características gráficas y de formato (Castedo, 2003).

Por otro lado, la inserción de la tecnología en las aulas es relativamente reciente y ha cobrado importancia de esta manera se ha recurrido, desde inicios del siglo XX, a la aplicación de la tecnología mediante proyectos de carácter educativo en los que las computadoras, han tenido un papel central en los últimos años.

En el caso concreto de la enseñanza de la lengua escrita, los aportes tecnológicos son varios; sin embargo, los programas educativos (software)

utilizados en muchas instituciones educativas mexicanas generalmente muestran las siguientes características ver Tabla 1.1:

Tabla 1.1

Software para aprender a leer y escribir

Nombre de la Aplicación	Año	País	Descripción	Página de internet
Aprender a leer con pipo	2018	España	Enseña el trazo de las letras, muestra las letras de manera aislada, se trabajan y se forman palabras por sílabas.	https://www.youtube.com/watch?v=z3K67YKoC90
My ABC Kit	2016	España	Enseña el trazo de las letras. Hay actividades donde no se dan la respuesta.	https://www.youtube.com/watch?v=tsXu0SsWoSY&t=5s
Colorín y el abecedario	2014	México	Enseña el trazo y la fonética de las vocales y las consonantes en español usando animaciones 3D y sonidos.	https://colorin-y-el-abecedario.waxoo.com/
Capitán Mono	2014	Chile	Muestra las letras aisladas. Se trabaja con sílabas, da importancia al sonido de las letras. Los niños arman palabras teniendo la palabra escrita (referente) Las palabras utilizadas son de todo tipo	https://www.youtube.com/watch?v=28PtDf1SOqM

			de estructuras silábicas (monosílabos, bisílabos, trisílabos, etc.). Es decir, involucran distintos niveles de complejidad y se presentan simultáneamente en un mismo ejercicio	
Buba	2012	E.U.A	Se enfoca en la memorización del nombre de las letras. Formación de palabras con sílabas.	https://cappaces.com/2012/09/03/leer-y-jugar-aprende-a-leer-y-escribir-con-buba/

Fuente: Elaboración Propia

El diseño de los softwares descritos anteriormente está muy lejos de introducir a los niños en una cultura escrita digital “Software creados expresamente para realizar actividades de entrenamiento motriz, de memoria. En suma, recrea en formato digital los mismos ejercicios de cuadernillos impresos para preparar a los niños en el aprendizaje de la escritura” (Kriscautzky, 2012), por lo tanto, es importante que si pensamos en la importancia de introducir la tecnología en las escuelas cambiemos el enfoque y permitámos que los alumnos trabajen en actividades reales de escritura que les permitan reflexionar y aprender.

Considerando lo anterior, esta investigación se centra en generar una propuesta didáctica tecnológica de trabajo de textos para los alumnos en proceso de alfabetización, probarla y dar a conocer sus resultados.

Dicha propuesta contará con bases conceptuales sólidas, que, a propósito de la alfabetización inicial, coadyuvará a mejorar la enseñanza de la lengua escrita y por ende, a elevar los índices de alfabetización en los inicios de la escolarización –como lo es en preescolar.

De esta manera, en este trabajo se enfatiza en la intervención didáctica que parte de investigaciones psicogenéticas, como la única solución de fondo al problema de las medidas didácticas remediales en torno a la alfabetización. Aunado a ello, se propondrá el uso de las nuevas tecnologías, pero, como ya lo hemos señalado, a partir de un planteamiento conceptual claro, en el que se considere la realidad lingüística y social de los alumnos y que tenga como pilares las características psicológicas del niño, del proceso de alfabetización utilizado textos y de las propiedades de la lengua escrita, como objeto de conocimiento.

Sin duda, si se generan los cimientos de una buena educación y una mejor alfabetización, nuestro país podrá remontar las dificultades que en materia de adquisición de lectura y escritura alfabetización, con todo el beneficio educativo, social, económico, tecnológico, incluso cultural y político que esto supone para los niños –quienes, gracias a un software con una base constructivista, movilizarán y reconstruirán esquemas cognitivos apoyados por las actividades digitales-. Por su parte, los profesores podrán tener en el software un gran aliado para potenciar su acción al interior de las aulas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El enfoque constructivista ha permeado la educación contemporánea convirtiéndose en el marco teórico y metodológico que orienta la mayoría de las investigaciones en la enseñanza y el aprendizaje y que ha llevado al desarrollo de diferentes enfoques y estrategias dentro del aula en los últimos años.

La concepción constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje centra su atención en el alumno y en el maestro, éste último ya no como un transmisor de conocimientos sino como guía en el proceso de construcción de significados. El constructivismo se basa esencialmente en el cambio de concepción en la relación que se establece entre el objeto de conocimiento, el sujeto que aprende y el docente que da sentido a lo que se aprende.

La teoría constructivista lo que nos enseña es que los sujetos forman sus conocimientos que ya tienen, poniéndolos a prueba y contrastándolos con la realidad, que es tanto la realidad física como la realidad social, lo que el profesor puede hacer para promover el progreso en el conocimiento, es facilitar que los alumnos hagan anticipaciones a partir de sus representaciones y las pongan a prueba con lo que sucede o con las concepciones de otros (Delval, 2001, pág.79)

La finalidad de la escuela es y será siempre promover la construcción de nuevos conocimientos. En ese sentido, la pregunta de quienes están inmiscuidos en temas educativos va encaminada a ¿cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación a cada uno de los contenidos escolares? Si somos consistentes tenemos que analizar el acto educativo y sus actores bajo una visión psicogenética.

Antes de los aportes constructivistas de tipo psicogenético ya se había puesto cierta atención al niño y al docente, en ese sentido ya se había debatido acerca de cuál es el papel del docente y del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, sin embargo, Ferreiro señala acertadamente: “Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje” (Ferreiro,1997, pág.13). De esta forma, una de las grandes aportaciones que la perspectiva psicogenética ha puesto en relevancia y que resulta fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento es el análisis profundo en torno a la escritura, a sus características y propiedades, a su historia y evolución dentro de las sociedades.

Aprender a escribir resulta un reto cognitivo para los sujetos que se enfrentan a ella, ya que constantemente se pone en juego la movilización de esquemas que llevarán a la adquisición del sistema de escritura. Esta constante movilización de esquemas es resultado del intenso proceso de reconstrucción que debe llevar a cabo el niño, ya que no se trata de que se aprenda los sonidos y su codificación en grafías como si fuera un sencillo código de transcripción.

Un código de transcripción como se ha planteado en reiteradas ocasiones. Un código, a diferencia de un sistema, supone que todas las relaciones entre los elementos que lo conforman están predeterminadas –por un sistema previo– y la única novedad que propone el código es la sustitución de los elementos por otros, como cuando se hace en el código Morse la sustitución de a por .- , b

por -..., y la construcción escrita de baba sería ahora -.....-.....-, sin que haya la generación de nuevas formas de relación entre las nuevas formas propuestas por el código.

Considerar a la escritura como un código de transcripción tendrá efectos y consecuencias muy profundas en la actividad didáctica (Ferreiro, 1997). Así, si se parte de la idea de código de transcripción los niños únicamente deberán aprenderse las letras y a qué sonidos representan para aprender a leer y escribir. Por el contrario, si se parte de la idea de un sistema de representación, se entenderán todas las dificultades por las que estos atraviesan para comprender el principio alfabético, y por lo tanto, las decisiones didácticas estarán muy lejos de la repetición de planas de letras como forma de alfabetizar a las nuevas generaciones.

En ese sentido, el rol del docente, sus actividades de planeación y los materiales tecnológicos o no que puedan proponerse resultan fundamentales en el proceso de alfabetización. El docente deberá tomar decisiones en cómo y por qué se proponen ciertas actividades o no a los niños, el tipo de intervención que tendrá y la forma de evaluar los avances de sus alumnos. Asimismo, los materiales bien planteados (que tengan como base la acción de los niños y la complejidad de la escritura) pueden ayudar la labor didáctica del profesor en gran medida.

Los métodos para alfabetizar alumnos, han sido protagonistas de grandes debates, muchos de ellos se venden como la fórmula mágica para lograr en menor tiempo la alfabetización del sujeto; sin embargo, los métodos más utilizados actualmente, no toman en cuenta las conceptualizaciones que los

niños tienen en torno al sistema de escritura. De hecho, el problema fundamental de situar la discusión en el método, radica en que aleja a los profesores y a los investigadores de la comprensión de los procesos de los niños y de la comprensión de las características de los objetos de conocimiento. Es decir, desde una postura psicogenética, el debate va más allá del método, lo que no quiere decir que si se consideran las aportaciones constructivistas en torno al niño y a la escritura, no se pueda proponer una forma de abordaje más consistente y sólida para la alfabetización.

Entre las aportaciones constructivistas más importantes que guían la presente investigación se encuentra la siguiente:

El sujeto que aprende no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo “fácil” y lo “difícil” no puede definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende” (Ferreiro, 1997, pág. 21)

De esta forma, toda propuesta que pretenda favorecer la alfabetización inicial debe considerar al niño como un constructor activo, un sujeto que se pregunta sobre el mundo que le rodea y genera explicaciones en torno a cómo funciona ese mundo. Los adultos debemos ser cuidadosos en el tipo de actividades que proponemos porque en definitiva lo que a nosotros, como alfabetizados, nos puede parecer sumamente sencillo (como ir del sonido a la letra, de la letra a la palabra y así sucesivamente hasta llegar al texto), no necesariamente lo es para el niño.

Las investigaciones de corte constructivista han mostrado que los niños desde pequeños, en su proceso de desarrollo, producen marcas; marcas que tienen significado y que dan a conocer las construcciones de conceptualizaciones que tienen sobre la escritura. Estas marcas irán evolucionando hasta alcanzar un conocimiento socialmente aceptado y validado, lo cual no significa que todas esas marcas previas no sean escrituras en sí mismas para el niño y, en ese sentido, hay que darles su lugar en el proceso de construcción de la lengua escrita:

Desde el punto de vista constructivo, la escritura sigue una línea de evolución sorprendentemente regular que ha llevado a establecer diferentes periodos previos a la comprensión del sistema alfabético que rige nuestro sistema de escritura (Alvarado, 2002, pág.1).

Los periodos a los que se hace referencia se mencionan a continuación. Cabe señalar que dichos periodos presentan siempre el mismo orden de evolución aunque las edades variarán dependiendo del acercamiento de los niños al sistema de escritura:

- Escritura pre silábica: A un todo oral le corresponde un todo escrito, en ese sentido los niños “no intentan establecer ningún tipo de correspondencia entre letras y unidades de sonido”. (Vernon, 2004, pág. 26).

- Escritura silábica: Los niños van dándose cuenta de que las letras tienen valores sonoros convencionales, y van incorporándolos a su sistema silábico de escritura.” (Vernon, 2004, pág. 26). Los valores sonoros convencionales se

refieren a que el niño empieza a pensar que cierta letra representa a cierto fonema y dicha representación coincide con la visión convencional.

- **Escritura Silábica-Alfabetica:** Los niños empiezan a usar un sistema aparentemente mixto de representación: en algunos casos representan cada sílaba con una letra, mientras que en otros empiezan a representar unidades subsilábicas” (Vernon, 2004, pág.27).

- **Escritura Alfabetica:** De manera consiente, las niñas y los niños empiezan a usar el principio alfabético” (Vernon, 2004, pág.27), es decir, empiezan a representar consistentemente un fonema a través de una grafía.

Siendo congruentes con una perspectiva constructivista, es necesario abordar el papel que juega el profesor en la construcción de dicho conocimiento. En ese sentido, en el contexto escolar el reto principal, para el profesor, generalmente recae en el tipo de intervención docente que realiza durante la adquisición de la lengua escrita, ya que el maestro tiene un papel fundamental, pues es quien plantea las actividades, interviene y evalúa a los alumnos; el hacerlo desde un concepto empobrecido o mal entendido del objeto de conocimiento o del sujeto que aprende, tendrá como consecuencias actividades poco retadoras donde generalmente no se plantean situaciones que generen conflictos cognitivos a los alumnos y en las que aprender a escribir y a leer se traduzca únicamente en codificar y decodificar los sonidos.

Una intervención didáctica adecuada será aquella que dé cabida al análisis y la reflexión de la información extra escolar a la que el niño tiene acceso; es aquella que da la oportunidad de interpretar y producir aquello que observa

dándole un uso funcional. Lo anterior nos lleva a plantear que resulta necesario redefinir el papel que tiene el docente en el proceso de adquisición del sistema de escritura, así como otorgar un peso importante a la definición que sobre la escritura tenemos. Dicha definición, determinará sin duda, las actividades y secuencias didácticas que se propondrán al niño.

Además de promover ciertos aprendizajes específicos en torno a la lengua escrita, la intervención docente deberá centrarse en el reconocimiento de que la escritura está lejos de ser un objeto escolar y es en su sentido más pleno un objeto social. Esto significa que tiene encomiendas y fines importantes para un grupo social –se escribe para alguien, se lee con un propósito real- y que ha sido resultado de un desarrollo histórico: “El objetivo no es simplemente mostrar cómo funciona el sistema alfabético sino introducir a los niños a una cultura letrada. Por ello las actividades deben estar centradas con un propósito y un destinatario real” (Vernon, 2004, pág. 223).

A través de actividades como: escribir la lista de invitados a una fiesta, escribir un recado para los papás, leer canciones, hacer un listado de ingredientes para una receta o experimento, etc., se logra que los niños también escriban con propósitos reales y además reflexionen en torno a cómo funciona el sistema de escritura. De esta manera, una visión constructivista que ponga en tensión la intervención del docente (la cual va desde la planeación de actividades) debe centrarse no en la codificación y decodificación de grafías y sonidos sino en una didáctica que tenga como medio y fin la interpretación y producción de textos.

Lo anterior nos lleva a redefinir, no sólo el papel que tiene el docente en el proceso de adquisición del sistema de escritura, sino también el de los materiales didácticos utilizados como medios para lograr la alfabetización. Esta situación resulta urgente ya que los materiales actualmente utilizados en las aulas –incluso los digitales- poco tienen que ver con las aportaciones que han hecho las investigaciones en este campo.

Al hablar de alfabetización inicial y propuestas didácticas en torno a la psicogénesis de la lengua escrita, una de las posibilidades que se tiene es el uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, la tecnología debe permitir a los docentes optimizar sus tiempos en el aula y realmente ser una herramienta capaz de apoyar la labor docente.

MÉTODOS

En la presente sección se expone el diseño experimental que se desarrollará para cumplir con los objetivos de esta investigación los cuales son:

Objetivo General:

► Diseñar y evaluar actividades tecnológicas (software) para la producción de textos en educación preescolar tomando en cuenta los niveles de conceptualización de la lengua escrita y las características de los textos.

Objetivos específicos:

• Investigar las características de los diferentes portadores de texto para el diseño de actividades didácticas

- Describir las actividades para trabajar la producción de textos, así como los aprendizajes que se esperan alcanzar.
- Evaluar los cambios producidos por los niños en los textos escritos que constituyan evidencias de los aprendizajes sobre la escritura de textos.

Hipótesis

1. En el mismo número de sesiones de intervención, el avance logrado en el grupo de niños que usen el software será mayor al logrado por los niños que no lo hacen.

Los niños del grupo experimental invertirán menos tiempo en transitar de un momento de menor conocimiento que los niños del grupo control, debido a que los primeros tendrán un contacto con actividades tecnológicas lo que les permitirá hacer más reflexiones sobre la lengua escrita.

2. Un software con enfoque psicogenético permitirá que el grupo experimental amplíen su conocimiento acerca del funcionamiento del sistema de escritura y avance hacia la comprensión del principio alfabético y la producción de textos.

3. El desempeño de los niños está relacionado con su nivel de conceptualización de la lengua escrita. A mayor nivel de conceptualización en la escritura habrá mayores posibilidades para desempeñarse con éxito en las tareas.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un diseño longitudinal. Su alcance es correlacional, ya que mide el grado de relación entre el nivel de conceptualización de la lengua escrita, las actividades presentadas en el software. El enfoque del estudio es cuantitativo ya que se llevarán a cabo análisis estadísticos de los datos para conocer el avance logrado por los participantes a partir de sus respuestas en el Pre-test y Post test

MUESTRA Y MÉTODO

Se pretende seleccionar a 16 -20 alumnos de un jardín de niños público de la ciudad de Querétaro, Qro., cuyas edades se encuentren entre los 5 y 6 años y deberán estar cursando el 3° grado de educación preescolar.

Se aplicará a los alumnos las siguientes pruebas diagnósticas:

Instrumentos Previamente Diseñados: Producto de otros Estudios cuya validez confiabilidad ha sido comprobada	
Tarea	Vertiente
Escritura de sustantivos y frase (Ferreiro y Taberosky, 1979)	Aprendizaje del sistema de escritura
Manual de exploración de habilidades básicas de lectura y escritura (Alvarado, 2018)	Relación con el uso y las funciones de los textos

Escritura de sustantivos y una frase. (Ferreiro y Taberosky, 1979)

Se le pide que escriba, en forma de listado vertical, las palabras y la frase que se le dictarán. Durante de la escritura de cada palabra, el evaluador deberá anotar todo lo que el niño dice y hace. Se recomienda que se emplee una grabadora de audio para recuperar la mayor cantidad de información posible. Una vez que el niño ha terminado de escribir una palabra, se le solicita que justifique su escritura. Es decir, que interprete cada letra o pseudo-letra que haya plasmado y trate de interpretarla de acuerdo con lo dictado. Esto también se anota en la hoja de registro.

Análisis de la producción escrita. - a partir del análisis del registro de escritura, se completa el informe de esta sección

Palabra o frase dictada	Escritura y justificación del niño	comentarios
Mariposa		
Gusano		
Venado		
perico		
Toro		
Sol		
El gato bebe leche		

La serie de sustantivos que se emplean poseen estructuras silábicas distintas; asimismo es importante enfatizar que son palabras de contenido y no palabras función. Se tienen una palabra bisílabas CV-CV (consonante-vocal) y tres trisílabas CV-CV-CV. Esto responde al hecho de que en español la frecuencia más alta de palabras de contenido responde a estas dos estructuras silábicas. Hay un tetrasílabo CV-CV-CV-CV, un monosílabo CVC, y una oración.

El análisis se hace también en relación con los resultados obtenidos en la prueba del manual de exploración de habilidades básicas de lectura y escritura.

A partir de la revisión de los resultados, se observará los niveles en que los alumnos se encuentran y se formará un grupo experimental y un grupo control; cada uno compuesto por 8- 10 alumnos que partirán de características similares en su conceptualización en torno a la lengua escrita.

La implementación consistirá, en un primer momento en que el grupo experimental trabajará con el software, diferentes actividades de producción de textos tomando en cuenta su nivel de escritura en sesiones individuales y grupales de 30-45 minutos.

Finalmente se aplicará la evaluación, con el fin de analizar y comparar los resultados iniciales y finales de ambos grupos.

Los resultados de los niños frente a la tarea propuesta serán clasificados de acuerdo con los niveles de escritura:

- a) pre silábico
- b) silábico
- c) silábico -alfabético
- d) alfabético

En ese sentido, el propósito fundamental de la aplicación de la prueba será determinar si el nivel de avance de los niños del grupo experimental es distinto que el de los niños del grupo control.

Así mismo si los niños del grupo experimental presentan un nivel de escritura más evolucionado –después de interactuar con el software- tendremos pruebas de que nuestra propuesta es adecuada, es decir, de que el software constituye una herramienta efectiva para favorecer la enseñanza de la lengua escrita.

Se obtendrá la frecuencia relativa, absoluta y porcentual, así como gráficos para poder realizar este análisis.

Se contrastarán los resultados alcanzados por los grupos para determinar la fuerza de los hallazgos, así como la validez y nivel de significancia de estos. Se empleará una prueba de correlación –relación lineal entre dos variables estadísticas- entre las siguientes variables: exposición o no exposición al software y nivel de escritura. La prueba empleada será una correlación de Pearson.

La propuesta requiere una descripción previa del trabajo con producción de textos en las aulas, así como de las conceptualizaciones que se tienen entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

CONCLUSIONES

Los objetivos generales de este trabajo son diseñar un software, con una sólida base constructivista, para trabajar actividades que favorezcan la alfabetización inicial en niños preescolar a través del textos.

El reto principal es el diseño del software, ya que requiere conocer el proceso de alfabetización de los niños y buscar variables que permitieran a los

sujetos que trabajaran con él, encontrar actividades retadoras acordes a su nivel de conceptualización de la escritura.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, el software surgió como una necesidad del siglo XXI de generar propuestas didácticas tecnológicas bien planeadas que permitan una mejor enseñanza, con el fin de elevar los índices de alfabetización en nuestro país.

Como vimos, los softwares diseñados en los últimos años, son propuestas importadas de otros países además de que la mayoría de los que existen en el mercado no toman en cuenta el proceso de construcción del sistema de escritura.

Promover el uso de herramientas tecnológicas para aprender a leer y escribir es una necesidad del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2002). La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético. DIE-CINESTAV. México.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). "La escritura, irreductible a un código". En. Ferreiro, E. (comp.). Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.

- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo específico. *Infancia y aprendizaje*, 62- 63, 209-217.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 16, 3, 5-24.
- Castedo, M. (2000). "Leer y escribir en el Primer Ciclo de la EGB". En Castedo, M.; Molinari, C. y Wolman, S. *Letras y números*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Castedo, M. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares, Tesis de Doctorado, México, IPN-CINVESTAV-Departamento de Investigaciones educativas.
- Coll, C & Sole, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano. Siglo XXI*. Madrid.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre constructivismo. En: *La construcción del conocimiento escolar. Temas de Psicología*. Paidós. Barcelona.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (comp.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. (1991). *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Documentos México: DIE-CINVESTAV.

- Ferreiro, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño." Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida). Año 12, 3, 30-61
- Ferreiro, E.; Pellicer, A.; Rodríguez, B.; Silva, A.; Vernon, S. (1991). Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. México: Sep-Libros del Rincón.
- Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En Alfabetización teoría y Práctica, Cap. 1. Siglo XXI. México.
- Ferreiro, E. (1999). Psicogénesis y Educación. En Vigencia de Jean Piaget, Cap. 7 Siglo XXI. México.
- Gutiérrez Duarte, Socorro Alonso, & Ruiz León, Mara (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17) ,33-51. [Fecha de Consulta 24 de Septiembre de 2020]. ISSN: 2007-4336. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521655454003>
- INEE (2017a). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2016. Educación Básica y Media Superior. Disponible en <http://publicaciones.INEE.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- INEE (2017b). La educación obligatoria en México. Informe 2017. Disponible en <http://publicaciones.INEE.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- Kriscautzky M. (2012). Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: la pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial en Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Océano Travesía.. México
- Lerner, D. (2002): Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económico.

Lerner, D. (2012). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura en Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Océano Travesía. México

Linne, Joaquín (2018). En torno a la integración tecnológica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones? Propuesta Educativa, 1 (49), 73-83. [Fecha de Consulta 24 de Septiembre de 2020]. ISSN: Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403060198008>

Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Paidós.

Nemirovsky, M. (2006). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? En Cero en conducta. Educación preescolar: obligatoriedad y reforma pedagógica. México.

OCDE. (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Rodríguez, Blanca (2015). Estudio microgenético de la redacción de textos en pantalla que realizan estudiantes de primaria y secundaria, Tesis de Doctorado, México, UNAM

Pellicer, A. y Vernon, S. (2004). (Coords.). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: Ediciones SM.

Sampson, G. (1999). Sistemas de escritura. Gedisa. Barcelona.

Schelmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

SEP. (2017). Aprendizajes Clave. Para la educación integral. In Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio para la educación básica.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP (2018). Manual: Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Educación preescolar. México

Teberosky, A. (1992). Aprendiendo a escribir. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona

Vernon, S. y Alvarado, M. (2004). Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad. En Aprender y Enseñar la Lengua escrita en el aula. SM. México.

Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? En Aprender y Enseñar la Lengua escrita en el aula. SM. México.

Zamudio, C. (2010). Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística. El Colegio de México.

RESEÑA

ELIZABETH POHLS DÍAZ

Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Normal del Estado "ANDRES BALVANERA". Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares por la Universidad Autónoma de Querétaro. Maestría en Educación por la Universidad UCO-MONDRAGON.

Actualmente estudiante del doctorado en Innovación tecnológica Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro

Diplomada por el ITESM, en Competencia Lectora un enfoque para la vida y el aula y en Educación ambiental Comunitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para un Futuro Sustentable por Grupo Sierra Gorda.

Educadora y maestra de Universidad en áreas de Psicología y Pedagogía.
Asesor docente en procesos de aprendizaje y didáctica.

Actualmente Supervisora de educación preescolar de la zona 34 de San Juan del Rio, Querétaro, México.



LA FIGURA DEL DIRECTOR COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

THE PRINCIPAL AS A KEY ELEMENT FOR THE IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PRACTICES.

Cialett Itzel Camacho Herrera.

Universidad Autónoma de Querétaro.
México



RESUMEN.

El trabajo de un director es muy complejo, incluye funciones administrativas, organizacionales, de gestión, pero sobre todo de asesoría y acompañamiento docente. Estas últimas, son de gran importancia para el buen funcionamiento de las escuelas, sin embargo son las más complicadas de llevar a cabo, ya que depende no solo de sus conocimientos con los que cuente la directora, sino de las habilidades para poder transmitirlos y del tiempo para hacerlo.

El problema principal al que nos hemos enfrentado, es que la mayoría de directores no hacen visitas áulicas de realimentación, por diferentes motivos como: la carga administrativa que les absorbe la mayoría de su jornada laboral, la falta de argumentos teóricos para poder realimentar a los docentes, el no

contar con un instrumento propicio y sencillo para la sistematización de la información, entre otros.

El problema general es: ¿Cómo promover en los directivos la asesoría y seguimiento a sus docentes a través del uso de la tecnología con una aplicación de observación áulica?

Queremos lograr que a partir de una aplicación los directivos puedan hacer de forma más eficaz su visita áulica y fomentar en ellos la realimentación pedagógica y sistematización de la información obtenida, con el principal objetivo de mejorar las prácticas de los docentes, buscando construir con ellos estrategias y soluciones a los problemas que enfrentan día a día en aula. Desarrollando un ambiente de cordialidad y trabajo colaborativo con todos los integrantes de la institución.

PALABRAS CLAVE: Director, realimentación productiva, gestión, líderes académicos, orientar, asesorar, innovar, prácticas, educativas, métodos, técnicas, procesos de adquisición del conocimiento.

ABSTRACT

The job of a director is very complex, it includes administrative functions, organizational, management but above all, advisory and teacher accompaniment. These above, are of great importance for the function of the schools, but without doubt, they are the most complicated to carry out because it depends on one's own knowledge which the director depends on, but with the abilities to be able to transmit them and over time be able to apply them.

The main problem which we have come across is that the majority of directors do not give feedback in their classes for different reasons: the heavy administrative load that absorbs them as their as part of their workload duties, the lack of theoretic arguments to be able to provide feedback in their classes, the lack of not being able to count on a favorable and simple instrument to systemize the information among other things.

The problem in general is: How do we promote in the directives the assurance that they see through in their classes using technology with an application of observation?

We want to accomplish through an application that the directives will be a more efficient within their classroom visits and promote within them the pedagogical feedback and systemizing the information obtained with the main objective being to improve the current practices on the classroom, searching for constructive strategies and solutions to the problems faced day by day. Developing an ambiance of cordiality and collaborative work with other members of the institution.

KEYWORDS: Director, productive feedback, management, academic leaders, orientation, advise, innovate, practices, educational, methods, techniques, processes of acquisition of knowledge.

INTRODUCIR/DEFINIR:

Cuando hablamos de la función directora en las escuelas, lo relacionamos directamente con una figura de autoridad, la cual pone reglas y orden en la institución a la que dirige. Sin embargo, esto va mucho más allá, ya que se

requiere de una persona capacitada que desarrollo no solo la función de autoridad, debe gestionar, proponer proyectos, resolver problemas, pero sobre todo orientar y asesorar a los docentes a su cargo. Debe ser un elemento importante para cambiar las prácticas educativas e innovar en los métodos utilizados dentro de las escuelas.

El desarrollar técnicas de realimentación productiva para docentes, promoverá la confianza de los mismos y comprometerá a los directivos a estar pendiente de lo que sucede en cada aula de la escuela en la que trabaja. Siendo líderes académicos que guían de forma correcta y con elementos claros a los maestros sobre los procesos de adquisición del conocimiento de los alumnos.

Los directores son pieza clave en el trabajo armónico de las escuelas, tanto en la praxis cotidiana como también cuando a nivel discursivo se justifican las políticas educativas bajo el concepto de “Escuela de excelencia”. Pues cuando se apunta a ello, nos referimos a que todas las partes del entorno escolar trabajen de forma integral buscando principalmente el aprendizaje de los alumnos. No obstante, eso sólo es posible a partir del trabajo colaborativo entre docentes y director, puesto que se espera un resultado en el que el equipo emerja con una actitud proactiva; es decir, no ya con la intención de enseñar y consolidar la imagen de una pedagogía central y absoluta, sino que al mismo tiempo los docentes estén abiertos a aprender de sus alumnos y de sus colegas. Esto solo se logra con la orientación de un buen guía en este caso el director del proyecto, un buen líder que convenza con el ejemplo y arrastre con las acciones, a sus docentes de hacer cambios en las prácticas tradicionales.

Una política educativa que impulse el trabajo en equipo necesita tener conocimiento de las características individuales que definen las actitudes de los docentes. No se trata de hacer una valoración de cada docente, lo cual puede ser inútil, pero sí se pueden ofrecer programas con apoyos que faciliten la conformación de grupos de trabajo cuyas preferencias estén alienadas con los objetivos educativos. (Santizo Rodall, 2016 p.155)

Las escuelas son un factor muy importante en la sociedad, pero, como nos comenta Santizo en la cita anterior, es necesario adecuarlas al contexto social en donde están incluidas, buscando motivar al equipo que las conforma, conociendo sus características, fortalezas y debilidades, para desarrollar proyectos colaborativos en donde todos tengan una meta común y sean guiados por el director al frente de la institución.

En 1898 surge en España la figura del director, que entonces no realizaba las funciones que al día de hoy realiza, solo era la persona encargada de salvaguardar la institución, dejando de lado el trabajo docente y el liderazgo del personal a su cargo, sin embargo esto sentó las bases de lo que el día de hoy conforma este icono escolar.

El director, como líder pedagógico, es el sujeto clave y decisivo para conducir este proyecto. Gestionar implica hacer una reflexión crítica de la cultura institucional, analizando su historicidad y mandatos funcionales, en función de intervenir para transformar

las prácticas instituidas, desde un modelo de gestión que se posicione en la perspectiva de derechos, de inclusión y con una fuerte impronta desde lo curricular. (Educación et al., 2019)

Un buen director debe conocer a sus docentes, así como las prácticas educativas que llevan a cabo dentro de sus aulas. Debe estar preparado para dar asesoría y seguimiento a los proyectos que los maestros proponen y tener los argumentos teóricos para analizar y mejorar las planeaciones pedagógicas de los mismos.

Cuando hablamos de cambios en la educación debemos pensar en todas las partes involucradas, en lo de fondo y no en lo de forma, los planes y programas son la base de las prácticas pedagógicas, traducidos en el ¿Qué?, pero más importante es hablar del ¿Cómo?, esto tiene que ver con la acción y la guía que se brindan en el desempeño docente. El director es el encargado de guiar y dar herramientas para fortalecer el trabajo pedagógico, buscando involucrar a los maestros y hacerlos conscientes de sus prácticas.

Nuestra propuesta, va encaminada a analizar que debe realizar un director para poder fortalecer a los maestros y obtener mejores resultados en los aprendizajes esperados de los estudiantes.

REVISIÓN DE LA LITERATURA.

Tal como sucede en otras regiones del mundo, en México la educación constituye uno de los pilares más importantes para el avance del país. Especialmente cuando ésta adquiere el rango de necesidad, en los términos en los que la describe el Banco Mundial:

Congresos PI by Psychology Investigation

La educación es un derecho humano, un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Además de generar beneficios elevados y constantes en términos de ingreso, constituye el factor más importante para garantizar la igualdad de oportunidades. (Banco mundial, 2020)
(Banco mundial, 2020)

Si nos concentramos en el contenido de este texto podemos advertir porqué la educación es uno de los mayores retos y necesidades pendientes en todo el orbe. Especialmente porque el desarrollo social y económico depende en gran medida de la evolución positiva que puede tener el entorno educativo. Por lo que resulta comprensible que en la mayoría de los países en los que el discurso que vincula educación y desarrollo económico, se puedan identificar intentos de implementación de lo que en cada caso se puede considerar un “mejore modelo educativo”, como parte de una apuesta por elevar la calidad de vida de sus ciudadanos.

En México se han sufrido en los últimos veintiséis años cuatro grandes reformas educativas: “La Reforma de la Modernización”, “Reforma integral de la Educación básica”, “La Reforma Educativa” y la “Nueva Escuela Mexicana” siempre con el objetivo de mejorar y desarrollar un modelo pertinente para el contexto social, que en el caso de México es hartamente diverso. La última gran transformación está ocurriendo justo ahora con el nombre de “La nueva escuela mexicana” propuesta del gobierno actual, ésta no se ha podido concretar, ya que en este momento todos los esfuerzos gubernamentales están dirigidos a la prioridad mundial que es la pandemia del Covid 19, por lo cual

planes y programas se han puesto en pausa y se está trabajando con los currículos anteriores, los cuales son: “Aprendizajes clave 2017” y “Reforma integral de educación básica 2011”.

Los sistemas educativos, de manera cíclica, diseñan e instrumentan reformas con el propósito de ofrecer formación oportuna y pertinente a las necesidades económicas, sociales y culturales de su país. De acuerdo con Popkewitz (2000: 25) son “un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional”. Una reforma educativa se constituye de cambios globales en el ámbito jurídico, la organización del sistema escolar, el modelo de escolarización y, sobre todo, en la práctica educativa. Esto último se refleja en el modelo pedagógico y el plan de estudios, ya que es donde se dictan pautas de escolarización que intentan trastocar la práctica educativa en la escuela. (Cuevas Cajiga, 1969)

A partir de los retos reales que se enfrentan en la actualidad, como lo son: brindar una educación de excelencia, desarrollar proyectos innovadores y creativos, sin dejar de lado los contenidos obligados por el currículo inflexible, encausar a los alumnos a vivir con valores aunque su realidad este llena de violencia, trabajar a distancia, buscando el contacto con padres de familia para involucrarlos en la educación de sus hijos, incluir las tecnologías sin caer en las mismas prácticas arcaicas con diferentes herramientas, trabajar en circunstancias adversas como lo es el coronavirus, entre otros, es que el trabajo de una escuela se advierte como una empresa sumamente complicada.

Los directores son pieza clave en el trabajo armónico de las escuelas, tanto en la praxis cotidiana como también cuando a nivel discursivo se justifican las políticas educativas bajo el concepto de “Escuela de excelencia”. Pues cuando

se apunta a ello, nos referimos a que todas las partes del entorno escolar trabajen de forma integral buscando principalmente el aprendizaje de los alumnos. No obstante, eso sólo es posible a partir del trabajo colaborativo entre docentes y director, puesto que se espera un resultado en el que el equipo emerja con una actitud proactiva; es decir, no ya con la intención de enseñar y consolidar la imagen de una pedagogía central y absoluta, sino que al mismo tiempo los docentes estén abiertos a aprender de sus alumnos y de sus colegas. Esto solo se logra con la orientación de un buen guía en este caso el director del proyecto, un buen líder que convenza con el ejemplo y arrastre con las acciones, a sus docentes de hacer cambios en las prácticas tradicionales.

Una política educativa que impulse el trabajo en equipo necesita tener conocimiento de las características individuales que definen las actitudes de los docentes. No se trata de hacer una valoración de cada docente, lo cual puede ser inútil, pero sí se pueden ofrecer programas con apoyos que faciliten la conformación de grupos de trabajo cuyas preferencias estén alienadas con los objetivos educativos. (Santizo Rodall, 2016)

Las escuelas son un factor muy importante en la sociedad, pero, como nos comenta Santizo en la cita anterior, es necesario adecuarlas al contexto social en donde están incluidas, buscando motivar al equipo que las conforma, conociendo sus características, fortalezas y debilidades, para desarrollar proyectos colaborativos en donde todos tengan una meta común y sean guiados por el director al frente de la institución.

En 1898 surge en España la figura del director, que entonces no realizaba las funciones que al día de hoy realiza, solo era la persona encargada de

salvaguardar la institución, dejando de lado el trabajo docente y el liderazgo del personal a su cargo, sin embargo esto sentó las bases de lo que el día de hoy conforma este icono escolar.

El director, como líder pedagógico, es el sujeto clave y decisivo para conducir este proyecto. Gestionar implica hacer una reflexión crítica de la cultura institucional, analizando su historicidad y mandatos funcionales, en función de intervenir para transformar las prácticas instituidas, desde un modelo de gestión que se posicione en la perspectiva de derechos, de inclusión y con una fuerte impronta desde lo curricular. (Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Primaria, s/f)

Un buen director debe conocer a sus docentes, así como las prácticas educativas que llevan a cabo dentro de sus aulas. Debe estar preparado para dar asesoría y seguimiento a los proyectos que los maestros proponen y tener los argumentos teóricos para analizar y mejorar las planeaciones pedagógicas de los mismos.

Es por eso que a lo largo del tiempo se han propuesto instrumentos de observación a la práctica docente, en México uno de los más significativos se crea en el 2015, como parte de las herramientas a los supervisores, destinado principalmente al uso de estos agentes educativos, pero adaptado a la observación de directores a docentes.

El objetivo de este instrumento es: “Que el supervisor observe, registre y sistematice información relacionada con el uso del tiempo, las actividades académicas más usuales, el empleo de materiales, y detecte a los alumnos en riesgo de exclusión, para

establecer un diálogo profesional con el docente y el directivo escolar.” (Dirección general de Desarrollo de la gestión e Innovación Educativa, 2015)

Este instrumento provocó críticas, debido a que su uso, solo proporcionaba una observación general del uso del tiempo, materiales utilizados y alumnos involucrados. Su sistematización se hace a partir de Excel y se vuelve carga administrativa para los directores y supervisores, aparte de ser muy cuadrado en su aplicación, razones por las cuales no es tan utilizado.

Otro ejemplo en un país latinoamericano puede hallarse en Perú, donde se puede identificar también el uso de un instrumento para la observación de la práctica docente. En este caso, funciona a partir de una lista de cotejo donde se realiza el concentrado de información, pero se limita a ser un instrumento cuantitativo en el cual no se le da una retroalimentación oportuna a los docentes que les sirva no solo para saber sus debilidades, sino como mejorar. De manera que ahí nos encontramos frente a un instrumento que solamente concentra información pero que no permite identificar con claridad el lugar que tienen esos datos en el cumplimiento de los objetivos escolares y tampoco permite interacción.

La Rúbrica, considera diferentes aspectos como son: el clima de la clase, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, recursos didácticos, evaluación del aprendizaje. (Vargas, 2018) (Vargas Arboleda & Salazar Mera, 2018, p. 80)

A partir de este análisis de algunos instrumentos es que se decide realizar este proyecto buscando que la plataforma mejore la actitud de los directivos hacia la observación docente y desarrolle una sistematización y

retroalimentación concreta y precisa en menos tiempo. La apuesta central de esta investigación en relación específica con el desarrollo de un instrumento de apoyo está fincada precisamente en el objetivo de que pueda consolidarse como un apoyo al nivel educativo y no que sea una réplica de instrumentos que suman carga administrativa para directivos y docentes. Por ende, se pretende llevar al nivel de una aplicación las necesidades que en la experiencia de esa interacción no pueden obviarse cuando se pretende innovar tecnológicamente en ese entorno educativo.

MÉTODOS

El enfoque utilizado en esta investigación será mixto, al adoptar tanto el enfoque cuantitativo (que nos permita recoger datos específicos) como también un enfoque cualitativo. Esto con la finalidad de acercarnos a una interpretación lo más integral posible de los fenómenos estudiados dentro de nuestra labor investigativa.

Por un lado, el enfoque cuantitativo recolecta datos susceptibles de ser analizados, contesta preguntas de investigación de naturaleza numérica y formula hipótesis que serán contrastadas mediante la medición numérica y las fórmulas estadísticas que permiten establecer patrones de comportamiento.

El enfoque cualitativo de la investigación aporta una utilidad importante al momento de escudriñar en un tema o problema partiendo de la innovación. Esta perspectiva posibilita la exploración de la experiencia humana, así como el contenido de nuevas teorías que pretendan explicar su vinculación con los

fenómenos estudiados. Como fenómeno humano, la educación no se puede permitir prescindir de este enfoque.

La combinación de esos dos enfoques, permite responder a la demanda científica que supone realizar una investigación dentro del campo de la Innovación en Tecnología Educativa. Pues para incursionar en este campo disciplinario es necesario buscar un impacto pragmático en la realidad educativa concreta. Asimismo, es imperativo comprender las posibilidades y proyecciones que un impacto de esa naturaleza puede aportar en otros horizontes educativos, ya que la solución a los problemas puede ser también mixta, como lo es nuestro enfoque de investigación.

El tipo de investigación en el que se trabajará, será a partir de una investigación acción (IA), ya que es la más adecuada al ser una forma de investigación en donde el investigador participa activamente y analiza la misma práctica para hacer mejora sobre esta.

Conviene aclarar que la investigación IA no es el conocimiento en sí, es interpretar y entender las propias prácticas y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o sea su cualificación. Bien lo afirma Elliott (1991): “El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objeto fundamental y está condicionado por el”(Niño Rojas, 2011, p. 37)

Las técnicas o métodos que se utilizarán serán: la observación, encuestas y las entrevistas, a partir de instrumentos de aplicación como serían: el cuestionario para las entrevistas, la escala Likert para las encuestas.

a) Recursos materiales y humanos:

Población: Se trabajará con los directores de los jardines de niños federales y particulares de la zona 8 de preescolar ubicada en el municipio de Corregidora en el estado de Querétaro.

Tiempo: Se realiza durante su tiempo laboral, como parte de las funciones que deben realizar.

Espacio: Jardín de niños adscritos durante el ciclo escolar.

Cantidad: Dentro de la zona escolar 08 de preescolar, se atienden 27 jardines de niños de los cuales 24 tienen directora efectiva. Sería ésta la cantidad real con la cual se trabajará.

Muestra: La muestra que se tomará es sistemática, ya que solamente se trabajará con las directoras que estén laborando en los jardines de niños adscritos a esta zona escolar.

Al ser una Investigación acción (AI), la muestra será pequeña. De aproximadamente 24 directores.

Se entiende por Investigación Basada en Diseño un tipo de investigación orientado hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación. Este tipo de investigación trata de responder a problemas detectados en la realidad educativa recurriendo a teorías científicas o modelos disponibles de cara a proponer posibles soluciones a dichos problemas. A este fin, se diseñan programas, paquetes didácticos, materiales, estrategias didácticas, etc., que se someten a pruebas y validación, y, una vez mejorados, se difunden a la realidad escolar. (de Benito Crosetti & Salinas Ibañez, 2016, p. 42)

Este es el tipo de investigación que se realizará, ya que parte de una necesidad concreta en el espacio educativo, a saber, la de sistematización de las visitas que realizan las directoras a las docentes para observar su práctica y herramientas utilizadas en su labor pedagógica.

Otro punto angular en la propuesta de la Investigación Basada en Diseño para la presente, radica en su proceso. Éste comprende dos momentos: en una primera etapa, se investiga hasta crear un nuevo producto con sus mejoras, mientras que en la segunda se pretende aportar conocimientos bajo el formato de principios que sean capaces de abonar a nuevos procesos de diseño. El interés central de esta metodología consiste en superar los esquemas de la investigación que se hacen basados en condiciones puras de laboratorio.

TECNICAS:

Debido a la contingencia sanitaria que se vive en la actualidad, la investigación se desarrollará de manera virtual. Los instrumentos se componen por herramientas como google forms, mediante las cuales se generarán encuestas basadas en la escala Likert, así como una entrevista que se realizará a partir de ZOOM.

Se utilizarán dos tipos de escala Likert: una para directores y otra para educadores, las cuales tienen como objetivo principal conocer la realidad que se vive dentro de las visitas que se realizan a los salones de clase. Saber qué es lo que piensan no sólo los directores, sino también los educadores de este acompañamiento y con esto comprobar la pertinencia de nuestra aplicación (Anexo 4 y 5).

Uno de los aciertos de esta escala Likert es la facilidad con la que permite diseñar un cuestionario para su posterior análisis. Es una forma sencilla de sistematizar la información, cuando es un estudio mixto, es una prueba psicométrica, teniendo ítems con 5 respuestas probables. La muestra a la que se le aplicará dicho cuestionario será todos los directores pertenecientes a la zona 8 de preescolar en el estado de Querétaro, teniendo una cantidad total de 25.

El segundo instrumento consiste en una entrevista dirigida con un guion de preguntas generales para obtener la información requerida, como lo propone Carlos Arturo Monje A. en “Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica”. Esta entrevista se realizará a 5 directoras de escuela federal y 5 de escuela particular. Dicha entrevista, ayudará a conocer qué es lo que realizan y qué les gustaría que contuviera este software para ser útil dentro de su función.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS.

Se pretende que los directores utilicen regularmente la aplicación y vean las bondades de la misma, siendo una herramienta principal en su trabajo, aparte de entender la importancia de su función y desarrollar un ambiente de colaboración, en donde sean ellos un guía en la labor docente.

Se busca que este proyecto tenga un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, al haber una considerable mejora en las prácticas educativas de los docentes. Por otra parte, se pretende que esto se vea reflejado en las evaluaciones generales, teniendo mejores

resultados y haciendo un cambio profundo en las políticas educativas actuales, en donde hasta ahora, no se valoran ni se permiten las experiencias educativas innovadoras y creativas, por cumplir con un currículo estricto y cerrado.

La investigación en Tecnología Educativa, lo mismo que ocurre con la investigación en el campo educativo en general, debería orientarse a lograr impacto real en las políticas educativas, a avanzar en el conocimiento de cómo ocurre el aprendizaje en los nuevos escenarios de aprendizaje, a estudiar los cambios que ocurren en las prácticas, a solucionar problemas educativos y proporcionar pautas y recursos a los profesionales implicados en la práctica, entre otras (Salinas, 2012). (de Benito Crosetti & Salinas Ibañez, 2016, p. 45)

Otro resultado esperado es la promoción de buenas prácticas pedagógicas en las docentes, buscando la innovación y el trabajo colaborativo entre todo el colectivo docente, entendiendo la función de dirección como un líder que guía al mejoramiento y fortalecimiento de todo el equipo.

Sus posibles aplicaciones se darían dentro de las escuelas de la zona 8 de preescolar y en un futuro en toda educación preescolar del estado de Querétaro y haciendo algunas adecuaciones en el instrumento de evaluación docente, compartirla con los directivos de educación básica en el Estado.

Nuestro producto final, será la aplicación que se podrá descargar para dispositivos móviles y computadoras.

BIBLIOGRAFÍA:

Banco mundial. (2020). No Title. Educación.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#:~:text=La>
Congresos PI by Psychology Investigation

educación es un derecho, la paz y la estabilidad. A nivel de las personas, la reducción de la pobreza.

Cuevas Cajiga, Y. (1969). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 68. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.147.47264>

de Benito Crosetti, B., & Salinas Ibañez, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria en Tecnología Educativa*, 44–56.

Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Primaria. (s/f). *LIDERAZGO DIRECTIVO Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica.*

Dirección general de Desarrollo de la gestión e Innovación Educativa. (2015). *Observación de clase.* SEP.

Educación, D. G. de C. y, Educación, S. de, & Primaria, D. de E. (2019). *El liderazgo del director en la escuela.*

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación* (Ediciones).

Santizo Rodall, C. A. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 38(153), 154–167.

Vargas Arboleda, M. B., & Salazar Mera, J. V. (2018). *Guía de evaluación para el acompañamiento pedagógico en la unidad educativa "hispano américa".* Universidad Tecnológica Indoamericana.

RESEÑA

CIALETT ITZEL CAMACHO HERRERA

Licenciada en educación preescolar por la “Centenaria y Benemérita Normal del Estado de Querétaro”.


Maestra en Educación por la universidad UCO Mondragón, Campus Querétaro.

Estudiante del segundo semestre del Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa por la “Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ”

Trabajo como educadora frente a grupo 3 años para la secretaria de educación pública.

Actualmente se desempeña como supervisora de educación preescolar para la secretaria de educación pública, estando al frente de la zona 08 de preescolar en el estado de Querétaro.

Congreso Iberoamericano de



Mental Health
Salud Mental

10/21

En búsqueda de las subjetividades
Mod. Virtual Dif.