

# Tesis doctorales

Aportes a la investigación desde el  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
de la Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo

IDA LUCÍA MORCHIO  
HILDA DIFABIO DE ANGLAT  
ROXANA GRACIELA MARSOLLIER  
MARÍA GISELLA BOARINI



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS

CIENCIA Y TÉCNICA  
SECRETARÍA DE CIENCIA,  
TÉCNICA Y POSGRADO

# **Tesis doctorales**

Aportes a la investigación  
desde el Doctorado en Ciencias de la  
Educación de la Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo

Ida Lucía Morchio  
Hilda Difabio de Anglat  
Roxana Graciela Marsollier  
María Gisella Boarini

2018

Tesis doctorales.

Aportes a la investigación desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; coordinación general de Ida Lucía Morchio; editado por Hilda Difabio de Anglat; Roxana Graciela Marsollier; María Gisella Boarini; Ida Lucía Morchio; prólogo de Daniel Prieto Castillo. – 1ª. Edición para el profesor – Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2018. Libro digital, PDF. Archivo Digital: on line

EDIFYL (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo)

Mendoza, 2018

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN: 978-950-774-327-6

Diseño gráfico: Clara Luz Muñiz – Cristián David Expósito

Centro Universitario, Ciudad de Mendoza (5500)

Tel: (261) 4135000

Interno Editorial: 2240

[editorial@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:editorial@ffyl.uncu.edu.ar)

[edifyl.UNCuyo@gmail.com](mailto:edifyl.UNCuyo@gmail.com)

Web: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Autoridades**

Decano: Dr. Adolfo Omar Cueto

Vicedecano: Dr. Víctor Gustavo Zonana

Secretario de Ciencia, Técnica y Posgrado de la FFyL: Dr. Raúl Alejandro Mikkan

Subsecretaria de Posgrado: Dra. Claudia Marcela Polimeni

Subsecretario de Ciencia y Técnica: Dr. Oscar Enrique Santilli

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Comité Académico de la Carrera**

Integrantes período 2014-2017

Dra. Ida Lucía Morchio (Coord.)

Dra. Hilda Difabio de Anglat

Dr. Francisco Muscará

Dr. Santiago Gelonch Villarino

Dr. Daniel Prieto Castillo (hasta diciembre/2016)

Integrantes invitadas:

Dra. Roxana Graciela Marsollier

Dra. María Gisella Boarini



# Índice

Índice.....	5
Prólogo. <b>Dr. Daniel Prieto Castillo</b> .....	9
Introducción.....	15
<b>1. Tesis en el campo de la Psicología Educacional .....</b>	<b>23</b>
Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario. <b>Dra. Hilda Difabio de Anglat</b> .....	25
Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio. <b>Dra. María Soledad Aguilera</b> .....	39
Hacia un cambio en las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios. <b>Dra. Yanina Elizabet Boatto</b> .....	53
Hacia un modelo multidimensional de la perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado. Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación e Ingeniería Agronómica. <b>Dra. Mariela Lourdes González</b> .....	65
La imaginación gnoseológica. Su lugar en la propuesta pedagógica de la educación media. <b>Dr. Horacio F. Mendez</b> .....	81

**2. Tesis en el campo de las Didácticas Especiales..... 93**

Sistema Autopoiético: El arte y el psicodrama, un sistema articulado en la educación integral. Un estudio cuali-cuantitativo con alumnos del 1<sup>er</sup> Ciclo de la Escuela Municipal “Helena Antipoff” en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. ***Dra. Maria das Graças Do Carmo*** ..... 95

La alfabetización escolar en alumnos brasileños de 6 años. El espacio físico, metodológico y la formación de profesores. ***Dra. Roberta E. De Mello Francatto*** ..... 105

Prácticas Pedagógicas y Artes Visuales: un estudio de la cultura visual local y su aplicación en las escuelas de enseñanza media en Itapuã. ***Dra. Mônica Lemos Bitencourt*** ..... 115

Conformación del conocimiento simbólico desde la obra literaria para jóvenes y su transferencia didáctica. ***Dra. Celia Alejandra Chaab Abihaggle***..... 129

Simbiosis Didáctica Curricular entre el número irracional y la fracción continua en educación secundaria: restricciones, interacciones e idoneidad. ***Dr. Luis Darío Reina*** ..... 145

La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina. ***Dra. Patricia Alejandra Muñoz*** ..... 159

**3. Tesis en el campo de la Filosofía y la Historia de la Educación. .... 169**

La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo. ***Dra. Ana Ramona Isabel Domeniconi*** ..... 171

Las Ciencias de la Educación desde una mirada epistemológica: la historicidad como criterio de comprensión. ***Dra. María Gisella Boarini*** ..... 185

La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936). Movimiento pedagógico y político administrativo. <b>Dra. Elizabeth Lúquez</b> .....	199
<b>4. Tesis en el campo de la Evaluación en Educación</b> .....	<b>211</b>
La evaluación didáctica desde las representaciones de los docentes: un análisis de caso en una unidad académica de la UNCuyo. <i>In memorian. Dra. Sandra Del Vecchio</i> .....	213
Evaluación Comunicativa: Un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía “Enlazando Mundos”. <b>Dr. Miguel Del Pino Sepúlveda</b> .....	231
Formación universitaria y proyectos de extensión socioeducativos: la construcción de un instrumento de valoración de las habilidades de interacción social de los estudiantes universitarios. <b>Dra. Maura Esandola Tavares Quinhões</b> .....	245
<b>5. Tesis en el campo de la Gestión y las Políticas Educativas</b> .....	<b>255</b>
Derecho a la educación y su financiamiento en Brasil. Contribución de las políticas de fondos para el acceso y permanencia de los alumnos en las escuelas públicas de Educación Básica en el Agreste Paraibano. <b>Dr. Wolfagon de Costa de Araujo</b> .....	257
La igualdad de posibilidades a través del modelo organizacional <i>multicampi</i> de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Brasil. <b>Dr. Jeferson Diel</b> .....	269



# Prólogo

*En torno a la tarea de hacer pedagogía con  
la comunicación de puntos fundamentales de  
las tesis de doctorado*

**Dr. Daniel Prieto Castillo<sup>1</sup>**

Escribo estas líneas por pedido del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Durante más de seis años compartí con sus integrantes las tareas encomendadas por la Facultad de Filosofía y Letras en un constante clima de diálogo y de respeto mutuo. Fueron tiempos de mucho aprendizaje entre nosotros y, de manera especial, de lo que aportaron los tesisistas con el desarrollo de sus trabajos. De eso se trata, siento, la labor de un Comité Académico: de aprender y de colaborar con los aprendizajes de quienes transitan los arduos caminos de la investigación para lograr el doctorado.

Este libro ofrece logros de los participantes en el marco de esa tarea con el apoyo de sus respectivos directores y del Comité Académico. La estructura propuesta para cada uno de los materiales resulta para nosotros familiar, desde ella se establecía, y se establece, el seguimiento de las investigaciones: la teoría en relación con el campo trabajado, el método, los resultados, las proyecciones y la bibliografía.

Una obra como ésta no suele figurar en las universidades. Siempre es necesario estar alerta ante las generalizaciones, pero no es difícil sostener la afirmación anterior. Los productos de tantos esfuerzos terminan en algún anaquel de la biblioteca, destinados al olvido. Con ello se pierden preciosas oportunidades de aprender de esos caminos. Digámoslo así: en general las instituciones no hacen pedagogía con sus tesis, no ofrecen materiales para promover y acompañar aprendizajes de nuevos investigadores.

---

<sup>1</sup> Agradezco la lectura y las sugerencias de María Teresa Guajardo. La clave de la escritura es la relectura.

Obra pedagógica la que estoy prologando.

En 1968 Jorge Luis Borges vino a Mendoza a dar conferencias en el salón de los espejos del entonces Plaza Hotel. Eran aquéllos mis años de periodista y tuve la fortuna de pasar muchas horas acompañando al escritor; la consigna del diario fue así: producir una nota cada día. En una de las charlas Borges me dijo: “la literatura solo se alimenta de literatura”. El maestro era rápido en sus reacciones y amigo de las ironías, pero pronunció las palabras muy en serio. “¿Y Emma Zunz?”, pregunté. Hizo un silencio y luego: “Emma Zunz... Alguien me lo contó y me dijo que era verdad”. “Era un tema muy actual por lo que entiendo”, apunté. “Sí... Pero para poder pensar un tema primero lo mando 40 o 50 años atrás”.

No sé qué me deslumbró más, si esto último o la primera afirmación. Es un hecho que la buena literatura se alimenta de literatura, de lo contrario termina uno por escribir, por ejemplo, como Bécquer. Lo que no permite matices es el término “solo” dedicado a una tradición humana de siglos y siglos. En la obra de Borges hay siempre un largo camino por recorrer para apreciar las referencias a otros textos, producto de su infinita erudición y de su creatividad. Tal vez pudo decir: “mi literatura solo se alimenta de literatura”, pero no me corresponde poner palabras en sus labios.

¿Y la ciencia? Newton lo sabía muy bien “Si yo he sido capaz de ver más allá, es porque me encontraba sentado sobre los hombros de unos gigantes”. En cualquier disciplina las referencias y de modo particular el discurso autorreferido son la base para intentar ver más allá. Siempre con un límite, sin duda. En julio del año pasado, cuando desde el planeta se hacían maniobras para colocar a la nave Juno en órbita en torno a Júpiter, uno de los científicos encargado de esa tarea se refería a las dificultades que podían producirse con la siguiente afirmación: “hay cosas que no sabemos que no sabemos”, expresión en la que resuenan antiguas búsquedas en el campo de la ciencia y de la filosofía.

Desde lo que sabemos hacia lo que podemos saber y como horizonte de esos que llaman a caminar (diría Galeano) las cosas que no sabemos que no sabemos. De saberes se trata, entonces, pero el límite planteado por Borges no resiste en las búsquedas de la ciencia. Resulta claro lo siguiente: sin hombros de gigantes, sin

referencias y discursos autorreferidos no se puede transitar por esos espacios. En ese primer sentido la ciencia se alimenta siempre de ciencia. Pero hay mucho más.

Recurso privilegiado en todo esto: el método. Nuestro autor tenía el suyo: “para poder pensar un tema primero lo mando 40 o 50 años atrás”. Seamos prudentes, estamos ante un detalle; al escritor de literatura le cabe el privilegio de ocultar su método, apenas la cresta de una profunda ola fue lo que nos expresó Borges. En ciencia esto no es posible: cualquier intento de avanzar en ella necesita legitimarse por el método, para llegar aquí di estos pasos y no otros; entonces todas las miradas se dirigirán hacia ese caminar para constatar si el mismo posibilitó tal o cual hallazgo.

Y la teoría: estos son los conceptos que sostienen mis búsquedas, mis hallazgos, mis afirmaciones. Diálogo con la propia ciencia, método, teoría, desde allí será posible construir algo que puede uno atisbar desde hombros de gigantes. Hasta aquí continuaríamos en lo abierto por las palabras de Borges, tal vez podríamos decir: “la ciencia se alimenta solo de ciencia, en diálogo consigo misma en sus diversas variantes, y por la teoría y el método”.

Si revisamos los reglamentos de elaboración de tesis doctorales de distintas universidades encontraremos esos elementos como una suerte de constante. Sin embargo en algunos casos la palabra ciencia no tiene mucha presencia. En la Ordenanza N° 49/03 de nuestra Universidad el término “científico” figura para referirse a la trayectoria de alguien para integrar el cuerpo académico de una carrera, para hablar de intercambios de avances producidos en distintos campos y para aprovechar el potencial académico de dos o más carreras asociadas. Y cuando toca aludir al espacio donde tradicionalmente espera uno la exigencia de construir ciencia, se dice:

“DOCTORADO: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de excelencia académica. Conduce al otorgamiento del título académico de Doctor”.

Cierto es que en la “obtención de verdaderos aportes originales” y en la aspiración de procurar una “universalidad” resuenan condiciones fuertes de un proceso científico,

pero nos toca preguntarnos por qué los autores de esa reglamentación no utilizaron directamente la palabra ciencia. Una posible interpretación pasa por lo que significan los avances en el campo de la física, de la matemática, de la cibernética, por dar solo algunos ejemplos, con respecto a lo que puede construirse en el espacio de las humanidades. Aquéllos serían grandes hallazgos, los nuestros aportes originales en un área del conocimiento.

No hago con estas últimas líneas ningún ejercicio de ironía, ni tampoco intento entrar en los juegos de ciencias más ciencias que otras. Trato de explicar el tipo de tesis que se genera en nuestros espacios académicos, con especial referencia a las incluidas en esta obra. Puedo ser injusto, pero ninguna de ellas ha producido una revolución científica, un avance profundo en alguna de las áreas trabajadas, y sin embargo todas, con una dignidad académica indudable, han generado aportes originales en un campo del conocimiento (dejo fuera lo de la aspiración a “procurar una universalidad”, tema que merece un debate en tiempos de creciente toma de conciencia de la irreductible complejidad de la naturaleza y la sociedad). Y lo han hecho, en su esfuerzo de clarificar un espacio de relaciones sociales, en diálogo con la propia ciencia, teoría y método, tarea que va más allá de lo que podría significar una ciencia solo alimentada por ciencia, siguiendo lo planteado por Borges con respecto a la literatura.

La cuestión es, a nuestro entender, capital: hablamos de tesis doctorales que no caben dentro de aquello de “con esta obra cambio la manera de hacer, pensar ciencia”, sino en una práctica fundamental: “con esta obra trabajada científicamente amplió los conocimientos de determinados espacios de relación educativa, esos son mis aportes originales”.

¿Ciencia aplicada, entonces? No quepa duda alguna. Los escritos aquí incluidos, y prácticamente la totalidad de los recibidos en el doctorado, se refieren a cuestiones a aclarar en el seno de determinadas relaciones sociales. Basta asomarse a los títulos de las investigaciones para comprobar eso, como puede apreciarse en el índice del texto. Ciencia aplicada a profundizar en el saber de determinadas relaciones sociales en el marco de instituciones, de espacios más amplios, de intentos de comprender ciertos contextos históricos, por mencionar algunas de esas búsquedas.

Tal horizonte de trabajo nos lleva a la problemática del campo de determinado saber; en nuestro caso se trata de un doctorado en Ciencias de la Educación. En el seno del Comité Académico hemos dialogado casi hasta la afonía en torno a qué cabe en el campo y que debería quedar fuera de él. Vivimos en épocas de límites difusos, lo sabemos, pero en cada proyecto de tesis nos tocaba la tarea de evaluar si la propuesta en cuestión correspondía a un doctorado en Ciencias de la Educación o bien, por ejemplo, a una iniciativa ligada más bien a la lingüística, a la psicología, a los preciosos juegos de la matemática.

Revisemos esto en los materiales que figuran en el libro. Su distribución está basada en campos/líneas de investigación en el Doctorado:

- Tesis en el campo de la Psicología Educacional.
- Tesis en el campo de las Didácticas Especiales.
- Tesis en el campo de la Filosofía y la Historia de la Educación.
- Tesis en el campo de la Evaluación Educativa.
- Tesis en el campo de la Gestión y las Políticas Educativas

Podríamos agregar un etc. pero traducido así: "... y todo lo demás".

Campo con una extensión cada vez más amplia y siempre en constante crecimiento; hasta no hace muchos años, por ejemplo, apenas si asomaban en el mismo las búsquedas en lo que significa la gestión educativa.

La pregunta es inevitable: ¿cuál es el hilo que une los trabajos de las cinco líneas incluidas en el libro? Vuelven a resonar las palabras de Borges: no se puede construir literatura sin alimentarse de ella; ni ciencia, sin duda. De ello se deriva otro interrogante: ¿con qué vamos al campo? Digámoslo así: dado un espacio de relaciones educativas (porque de eso se trata en todos los casos), ¿con qué vamos a ellas para "obtener verdaderos aportes originales en un área del conocimiento?". En todas las tesis presentadas los aportes originales consistieron en ampliar el conocimiento de determinadas relaciones educativas, en diálogo con la ciencia (búsquedas anteriores por empezar), sobre la base de una teoría y con el trabajo sostenido en un método.

Los documentos incluidos en esta obra muestran cómo se pueden conjugar ciencias, teoría y método en el intento de ampliación de conocimientos del campo de las ciencias de la educación. Cada uno de los textos propone caminos ya cumplidos, lo que permite reconocer una trayectoria de los tesisistas con el apoyo de sus directores, pero también del Posgrado y de la voluntad de diálogo del Comité Académico.

Así se viven estas búsquedas científicas dedicadas a construir conocimientos en torno a experiencias propias de las relaciones educativas, dentro de un campo que no cesa de desafiarnos con su crecimiento y su riqueza. Así se aprende y se apoya a quienes transitan caminos de aprendizaje.

Obra pedagógica la que abre este prólogo.

# INTRODUCCIÓN

*Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie más ha pensado*  
Albert Szent-Györgyi

*Tesis doctorales. Aportes a la investigación desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo* pone a disposición del lector una síntesis de tesis defendidas en el Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

Esta carrera “responde a demandas científicas, educacionales y sociales de los últimos años tanto a nivel local como nacional, regional e internacional” (Ord. N°14/2012-CS). Se desarrolla bajo la modalidad personalizada, esto es, el postgraduando con el aval de su Director y Codirector –si lo hubiere–, se postula con la temática elegida, la perspectiva adoptada, los objetivos por lograr y un plan de trabajo. El Comité Académico pondera su pertinencia e informa a la Secretaría de Posgrado de la Unidad Académica al respecto. El estudio por realizar refiere a distintas disciplinas del campo educativo, las que se organizan en las siguientes líneas: Filosofía de la educación, Política educativa, Gestión de la educación – Organización escolar, Formación del docente, Psicología de la educación, Sociología de la educación, Didácticas Especiales, Educación comparada, Educación de nivel inicial, Educación primaria, Educación especial, Educación superior, Informática educativa – Educación a distancia.

Acceder al título de Doctor, implica un laborioso recorrido, por eso, para los egresados, los directores y codirectores que los acompañaron en el trayecto, el Comité Académico y la Secretaría de Posgrado esta obra representa un *tiempo de vendimia* (término caro al mendocino) de años fructíferos y metas alcanzadas. A veces en el andar se olvida el valor de lo hecho: elaborar y defender con éxito una tesis doctoral es uno de los desafíos más complejos del nivel universitario. Supone organizar el conocimiento previo del autor, circunscribir el problema para constituirlo en objeto de investigación,

problematizarlo, pasar revista al estado de la cuestión en la temática, distinguir fuentes, enfoques, aproximaciones, referentes clásicos y contribuciones recientes, definir objetivos y elaborar un diseño metodológico coherente con ellos, registrar, analizar, informar resultados, extraer conclusiones y llegar a una producción escrita que se distingue por la completitud y la consistencia. En la defensa, el tesista comunica, informa, persuade, fundamenta, muestra el logro de un desarrollo significativo del conocimiento y el aporte original al campo del saber en el que se inscribe su trabajo, como así también los límites y las líneas futuras (“pasa la posta”).

No obstante, esta instancia académica tan vigente y de crecimiento acelerado en la Argentina, es poco conocida en sus producciones; son escasas las publicaciones que las difunden y que –por esa vía– las sostienen en el tiempo y les permiten superar fronteras institucionales y geográficas. En ese sentido, la motivación que subtiende a *Tesis Doctorales* es darle visibilidad, fácil acceso y permanencia a investigaciones realizadas en diversas áreas de las Ciencias de la Educación, en distintos países, en diferentes niveles educativos y con variadas propuestas metodológicas.

Se trata de efectivizar una máxima de oro de la investigación: esta no termina hasta que no se publicitan sus resultados. Una tarea de tan largo aliento debe compartirse, socializarse, en este caso, en un espacio privilegiado del intercambio científico, un libro electrónico, disponible en el Repositorio Digital de la UNCuyo. Representa, entonces, un esfuerzo por neutralizar el riesgo de entropía –pérdida de información en un sistema–, situación frecuente en carreras de posgrado en nuestro país. Luego de la defensa, en la que se expone y argumenta el producto de una rigurosa trayectoria investigativa, la Tesis –elegantemente encuadernada– *va a parar* al estante de una biblioteca, sin prever que el aporte original que conlleva, llegue a quienes están interesados en la temática, a quienes buscan antecedentes en la aplicación de ciertas metodologías, a quienes *piensan* en un doctorado y necesitan ejemplos que clarifiquen en qué consiste la tarea, entre muchas otras situaciones posibles.

En consecuencia, el **objetivo** de esta obra es exponer y fundamentar el corpus conformado por 19 investigaciones doctorales en Ciencias de la Educación defendidas en la FFyL, UNCuyo, desde 2005 hasta noviembre de 2017, el que presenta una interesante contribución a la dinámica del saber pedagógico, al tiempo que abre

caminos para el desarrollo de la práctica educativa. Superando la falsa dicotomía teoría-práctica, en el libro encontramos una sólida base teórica y en relación dialéctica con dicha teoría, hallamos también propuestas y recursos orientados a la praxis pedagógica, que nos muestran nuevas vías de análisis e interpretación y otras maneras de transitar los caminos de siempre, sin caer en rutinas y conductas repetidas.

La “buena” investigación es precisamente buena porque incrementa nuestra comprensión colectiva. La naturaleza compleja y muchas veces desordenada de los problemas en educación hace que la generatividad (habilidad para edificar desde los que nos precedieron) en nuestra área sea más difícil que en otras disciplinas. En las síntesis que se incluyen en esta obra, aparecen elaboraciones apoyadas en estudios consistentes. El lector apreciará la importancia de los temas y su vinculación con la realidad educativa de nuestro país, de Chile y de Brasil, la originalidad de las investigaciones, la solidez de los marcos de referencia, el recorrido histórico de los conceptos, la riqueza de los aparatos críticos (fuentes bibliográficas comprehensivas), la profundidad en el desarrollo conceptual, el orden y coherencia de la estructura interna, la trama argumentativa, el lenguaje científico y técnico, los diseños metodológicos y la implementación de variadas instancias empíricas, la adecuación de los instrumentos de investigación elaborados *ad hoc*, el análisis y la interpretación de los resultados, el planteo de propuestas educativas valiosas y viables; en síntesis, la producción de *auténtica teoría* con potencialidad cierta de transferencia.

En el Prólogo, Daniel Prieto Castillo advierte que no se puede construir ciencia ni literatura sin alimentarse de búsquedas anteriores, a la vez que señala que los aportes de las tesis presentadas se constituyen en insumos para ampliar el conocimiento de determinadas relaciones educativas, sobre la base de una teoría y con el trabajo sostenido en un método.

La **edición** estuvo a cargo de cuatro integrantes del Comité Académico de la carrera, Dra. Ida Lucía Morchio, Dra. Hilda Difabio de Anglat, Dra. Roxana Graciela Marsollier y Dra. María Gisella Boarini quienes unificaron el formato de los textos remitidos por los tesistas –en función de los apartados canónicos de este género discursivo–, organizaron su presentación en cinco campos disciplinares –Psicología Educacional,

Didácticas Especiales, Filosofía e Historia de la Educación, Evaluación Educativa, Gestión y Políticas Educativa– y los ordenaron por fecha de defensa.

Los textos están encabezados por los datos que los identifican y permiten situar la procedencia del estudio (título, autor, director y codirector con las respectivas instituciones de referencia, dirección de correo electrónico del posgraduado), un Resumen y las Palabras clave. El cuerpo del trabajo incluye, en todos los casos, Introducción, Encuadre teórico, Metodología, Resultados, Conclusiones y Bibliografía, y en algunos, referencia a Limitaciones y Proyecciones.

Esta estructura textual permite la lectura en forma independiente o en conjunto, brindando al lector la libertad de dirigirse a un desarrollo específico, de centrarse en un campo o de pasar revista a todos según la secuencia de presentación que se detalla seguidamente.

## **1. Tesis en el campo de la Psicología Educativa**

La Psicología educativa es hoy un campo en crecimiento exponencial por su función mediadora entre la ciencia psicológica y el arte de la enseñanza. Con formalidad psicoeducativa, se investigan cinco problemáticas de importancia:

Hilda Difabio de Anglat aborda la comprensión del texto escrito y el pensamiento crítico, en educación secundaria y superior, a través de evaluaciones diagnósticas y propuestas de aula orientadas a la mejora de las operaciones y habilidades cognitivas.

María Soledad Aguilera, mediante tres estudios empíricos complementarios, indaga sobre las relaciones entre la motivación para aprender de los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria y las tareas escolares que se desarrollan en los contextos de clase.

Yanina Elizabet Boatto, con base en una investigación cuasi-experimental, analiza el cambio de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, promovido mediante

el diseño e implementación de intervenciones instruccionales en el contexto del aula universitaria.

Mariela Lourdes González desarrolla un modelo multidimensional de la motivación en estudiantes universitarios, en el que integra dos líneas teóricas y de investigación: la perspectiva de tiempo futuro y la perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje autorregulado.

Horacio Fabián Méndez fundamenta la riqueza potencial de la imaginación gnoseológica como proceso mediador de los aprendizajes en estudiantes de escuela secundaria. Con un enfoque cuali-cuantitativo muestra los beneficios pedagógicos de la construcción de conocimientos desde dicha mediación.

## **2. Tesis en el campo de las Didácticas Especiales**

En esta área se agrupan tres de las seis tesis de egresados brasileños, las que conforman un panorama pleno de matices y aspectos diversos:

Maria das Graças Do Carmo, en niños de 6 a 8 años, evalúa el aporte de un proyecto –que conjuga el arte y el psicodrama– en la mejora del aprendizaje de la lectoescritura y del comportamiento disruptivo.

Roberta E. De Mello Francatto, mediante un abordaje empírico-longitudinal, identifica las estrategias didácticas que se emplean en la alfabetización de niños de 6 años y su impacto en el nivel de desempeño al final del primer año.

Mônica Lemos Bitencourt problematiza las prácticas pedagógicas en el área de las Artes Visuales en las escuelas medias estatales, las que dejan de lado la rica producción artística de la cultura local –barrio de Itapuã, ciudad de Salvador, Bahía–.

Los restantes tres trabajos refieren a Didáctica de la Literatura, de la Matemática y del Inglés como lengua extranjera:

Celia Alejandra Chaab Abihaggle, en alumnos de educación secundaria, aplica y evalúa una propuesta propia de mediación escolar, basada en la Poética Cognitiva, que se orienta a promover la conformación del conocimiento simbólico desde la obra literaria.

Luis Darío Reina, a través del enfoque ontosemiótico, en una investigación experimental, implementa una secuencia de actividades diseñada *ad hoc*, que recurre a la noción de fracción continua como medio de introducción de los números irracionales en el nivel secundario.

Patricia Alejandra Muñoz efectúa un estudio de casos, de cuño cualitativo y naturalista, a fin de describir y ponderar la enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumno sordo e hipoacúsico incluido en la educación común primaria y secundaria.

### **3. Tesis en el campo de la Filosofía y de la Historia de la Educación**

Los tres trabajos se “encuentran” en la historicidad como propiedad natural del hombre en su conciencia de la temporalidad. En efecto, la educación, en cuanto práctica antiquísima, ha tomado diferentes formas según los momentos históricos y los contextos; y el hombre ha procurado siempre comprender y normar dicha práctica. Por ello, si se estudia el devenir histórico de las prácticas y teorías pedagógicas, no como piezas estáticas de museo sino como el fundamento de las concepciones de *educación* y la clave de comprensión de la realidad educativa actual, el abordaje histórico es también necesariamente filosófico. En este marco se inscriben las siguientes investigaciones doctorales:

Ana Ramona Isabel Domeniconi analiza, desde el enfoque de la historia social de la educación, las particularidades de la enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo.

María Gisella Boarini lleva a cabo un estudio histórico-epistemológico orientado a develar la justificación de las Ciencias de la Educación, en cada momento y contexto, a fin de comprender en profundidad la situación actual de la investigación educativa.

Elizabeth Lúquez aborda la experiencia de la Escuela Nueva en la ciudad de Mendoza (1926-1936) como movimiento pedagógico y político-administrativo, a partir de fuentes primarias, secundarias y testimonios orales que le han permitido corregir y completar trabajos previos.

#### **4. Tesis en el campo de la Evaluación Educativa**

Las tres tesis que analizan la evaluación educativa, a pesar de su formalización en miradas epistemológicas muy disímiles, confluyen en la conceptualización de la tarea evaluativa como temática sensible, práctica conflictiva, de naturaleza controversial:

Sandra Del Vecchio (*In Memoriam*), en el marco de un estudio de caso con abordaje multimétodo, indaga las representaciones sociales sobre la evaluación del aprendizaje en los docentes titulares y asociados de la unidad académica en estudio (una Facultad de la UNCuyo).

Miguel Del Pino Sepúlveda elabora un modelo de evaluación comunicativa desde la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos”, el que –gracias a la construcción intersubjetiva entre todas las personas involucradas– posibilita proyectos orientados a la superación del fracaso escolar en contextos vulnerables.

Maura Esandola Tavares Quinhões valida un instrumento de factura propia destinado a ponderar las habilidades de interacción social que desarrollan los estudiantes de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) a través de los proyectos de extensión.

#### **5. Tesis en el campo de la Gestión y las Políticas Educativas**

Dos egresados brasileños concretan, en el ámbito universitario, la quinta y última línea de investigación que se reseña en esta obra:

Wolhfagon de Costa de Araujo efectúa un análisis valorativo de las políticas de financiamiento que permiten garantizar el acceso y permanencia de los alumnos en las escuelas públicas de educación básica en el Agreste Paraibano.

Jeferson Diel examina los ajustes necesarios para que el modelo organizativo *multicampi* de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) fortalezca la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a la educación superior pública.



# 1. Tesis en el campo de la Psicología Educativa



# Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario<sup>1</sup>

**Dra. Hilda Difabio de Anglat**

Centro de Investigaciones Cuyo (CIC), CONICET

[ganglat@gmail.com](mailto:ganglat@gmail.com)

Directora: Dra. Stella Maris Vázquez (Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, CONICET, Buenos Aires)

Codirector: Dr. Abelardo Pithod (CIC-CONICET, UNCuyo)

Campo disciplinar: Psicología Educacional

Fecha de defensa: 22 de setiembre de 2005

## Resumen

La tesis intenta presentar un estado de la cuestión en las temáticas de comprensión lectora y pensamiento crítico, dos dimensiones centrales de la educación media y universitaria. En la primera, se halla implicada toda una gama de operaciones y habilidades cognoscitivas que confluyen para producir un logro intelectual básico, la captación de los significados de un texto escrito. Pero, puesto que a la comprensión ha de seguir el discernimiento de su validez formal y contenido de verdad, se requieren habilidades y competencias más allá de las básicas, que, parcialmente, corresponden a las que la investigación aborda bajo el título de pensamiento crítico. Dados algunos

---

<sup>1</sup> Disponible en: [bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4624/difabiocompcomprtextnivuniv.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4624/difabiocompcomprtextnivuniv.pdf)

límites que, a nuestro juicio, manifestaban los enfoques entonces vigentes (que sintetizaríamos como formalismo-funcionalismo), en la segunda instancia del trabajo pretendemos, por una parte, mostrar nuestros propios modos e instrumentos para evaluar ambas competencias y, por otra, plasmar una propuesta de intervención pedagógica en la cual se contribuya a promover objetivos integrales de la educación intelectual, tratando de superar las limitaciones anotadas.

**Palabras clave:** comprensión de textos, pensamiento crítico, nivel medio, nivel universitario, educación intelectual

## 1. Introducción

Debido al papel central que las competencias lectora y crítica están llamadas a cumplir en la educación formal de nivel medio y universitario -en cuanto aquella privilegia el texto informativo o expositivo como recurso de adquisición del conocimiento-, y en la resolución de problemas tanto académicos como cotidianos, un objetivo tripartito anima el presente trabajo: 1) presentar un *estado de la cuestión* en las temáticas de comprensión lectora y pensamiento crítico en los niveles referidos; 2) efectuar *evaluaciones diagnósticas*; para ello, elaborar o adaptar instrumentos, aplicarlos, ponderar sus cualidades psicométricas, establecer las correlaciones entre las variables; 3) diseñar, implementar y evaluar *propuestas concretas de aula* que propicien una mejora en estas dos dimensiones medulares de la educación intelectual.

En la línea del primer objetivo, elaboramos un encuadre de compilación que no se conforma exclusivamente *a priori*, sino a través de un ir y venir desde la teoría a la práctica y viceversa, por la dinámica que nos exigía nuestro interés en “bajar” los planteos técnicos del cognitivismo a instancias áulicas a fin de formalizar el trabajo como una investigación *psico-educativa* necesariamente *aplicada* para avanzar la elaboración de instrumentos de diagnóstico -segundo objetivo- y el diseño de intervenciones pedagógicas -tercer objetivo-.

## 2. Breve encuadre teórico

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto -unidad *natural* de la comunicación verbal humana- mediante el cual el primero elabora el significado, construye relaciones semánticas. Esta afirmación suscita dos consecuencias principales: por un lado, exige la presencia de un lector activo, que lee “para algo” y que, si tiene claro *para qué lee*, adaptará la estrategia a dicha finalidad; por el otro, es él quien elabora el significado. Aunque la segunda consecuencia no postula que el texto en sí carezca de sentido o significado -por fortuna para los lectores, esta condición suele respetarse; los textos, dirá Ausubel, son *potencialmente significativos* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990)-, el significado de un escrito para el lector es una elaboración que, no solo implica el texto, sino también los objetivos con los que lo aborda, los conocimientos previos que pone en juego, las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que emplea antes, durante y después de la lectura.

Ordenamos la vasta producción en el tópico de la comprensión lectora mediante una categorización *ad hoc* que combinó, **en tres factores**, el modelo interactivo de la Psicología cognitiva (procesos de abajo-arriba y de arriba-abajo; cfr. Rinaudo, 1999) con una mirada pedagógico-didáctica: **1) del lector**, con los sub-factores: *conocimiento previo* (Bartlett, 1995), *memoria de trabajo* (Just y Carpenter, 1992) y *metacognición* (Allal y Saada-Robert, 1992; Difabio de Anglat, 2000; Vázquez, 1996), **2) del texto**, en las categorías: *coherencia y cohesión* (Halliday y Hasan, 1976; Louwerse, 2004; van Dijk y Kintsch, 1983), *patrones estructurales* (Meyer y Poon, 2001; Rinaudo y Galvalisi, 2002) y *lecturabilidad-comprensibilidad* (Alliende González, 1994) y **3) de la instrucción**, factor dividido en: *ayudas instructivas*, extratextuales -organizador previo (Ausubel et al., 1990; Ghiglione, 1983), objetivos (Muth, 1990) y preguntas (Peveryly y Wood, 2001)- e intratextuales -por ej., señalizaciones (León, 1995)-, *estrategias didácticas* -entre otras: organizador gráfico (Moore y Readence, 1984) y técnica de enseñanza recíproca (Brown, Palincsar y Armbruster, 1994; Difabio de Anglat, 2002)- e *instrumentos de evaluación* -test de cloze (Condemarin y Milici, 1988; Difabio, 1997) y técnica de verificación de oraciones (Royer et al., 1984)-.

Si bien la comprensión lectora es una competencia compleja (implica una serie de operaciones cognoscitivas: atención, concentración, observación, memoria,

inferencia, metacognición) es, al mismo tiempo, básica desde los objetivos integrales de la educación intelectual que no se agotan cuando se comprende lo que otro expresa; este es el primer paso, necesario mas no suficiente, puesto que a la comprensión ha de seguir el discernimiento tanto de la validez formal cuanto del contenido de verdad. Por ello, la educación intelectual debe procurar también el desarrollo de habilidades y competencias que van más allá de las básicas y que -parcialmente- son las que la investigación contemporánea aborda bajo la denominación *movimiento del pensamiento crítico*.

El Movimiento, que surge en Estados Unidos en el seno de la Psicología cognitiva, ubica su punto de partida en el reconocimiento de las deficiencias en los procesos cognoscitivos de orden superior que manifiestan los alumnos de nivel secundario y universitario: los informes de las comisiones nacionales de evaluación de la década del 80 -por ej.: *A Nation at Risk* (The National Commission on Excellence in Education, April, 1983)- mostraron que:

(...) el estudiante domina los hechos y las habilidades mecánicas pero carece de las estrategias necesarias para aplicar sus conocimientos, para pensar crítica y creativamente y para servirse de lo que ya sabe a fin de aprender un contenido nuevo (Newsome, 2000, p. 199).

Es una caracterización del egresado de la escuela media que aún hoy podemos válidamente asumir para nuestro sistema educativo en una proporción variable según contextos, modalidades y otros factores. Su enseñanza se vuelve, entonces, una parte tan esencial de la educación formal que George Hanford (1985) la llama “la 4ª R” (*cRitical thinking* se suma a las tres R de la educación básica estadounidense: *Reading, wRiting y aRithmetic*).

Suele sostenerse que el artículo “A Concept of Critical Thinking” de Robert Ennis (1962) actuó como detonante del estudio de la temática. El autor lo define como el “pensamiento razonable, reflexivo, centrado en decidir qué creer o hacer” (Ennis, 1987, p. 9); esto es, en oposición a la creencia arbitraria, se basa en buenas razones, por lo que conduce a la mejor o a las mejores conclusiones, a través de escudriñar la racionalidad de la propia argumentación y de la ajena, desde el foco en un propósito

al que se dirige de modo consciente: evaluar juicios o acciones -el segundo aspecto subraya el papel práctico de la competencia crítica-.

Los representantes del Movimiento (entre otros: Paul, 1990; Siegel, 1990) coinciden en distinguir dos grandes áreas en el pensamiento crítico: 1) la evaluación de razones y 2) ciertas disposiciones, hábitos intelectuales e incluso rasgos caracterológicos, que pueden ser incluidos en la denominación *espíritu crítico*, propio del pensador que rechaza la arbitrariedad, que se compromete con la evaluación objetiva de la evidencia relevante, que valora la honestidad intelectual, la consideración empática, la imparcialidad.

La segunda área adquiere tal importancia que Richard Paul (1990), a partir de la tendencia al egocentrismo, diferencia entre un sentido débil y otro fuerte de pensamiento crítico según el grado en que pueda removerse el yo del proceso de pensamiento. Si se enseña en el *sentido débil*, el estudiante se vuelve más sofista en lugar de menos, más hábil para racionalizar los sesgos que ya tiene. En su *sentido fuerte* es un nivel superior auto-reflexivo, involucra la comparación y el intercambio entre diferentes puntos de vista, interpretaciones, marcos de referencia, para evaluarlos, para examinar las fuerzas y debilidades de las visiones antagónicas, e integrar perspectivas. Son ejemplos paradigmáticos los procesos judiciales y la argumentación filosófica, particularmente los diálogos platónicos que manifiestan el modelo socrático del aprendiz “que se esfuerza por vivir una vida racional y reflexiva” (Paul, 1990, p. 19).

Pero, la premisa básica del *critical thinking movement* -el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades generalizables a una variedad de situaciones y circunstancias- ha sido cuestionada por John McPeck (1981, 1990), desde dentro del Movimiento, a un nivel teórico profundo. En su opinión, el pensamiento (crítico o de otra naturaleza) es siempre pensar sobre un objeto u otro: “Aislado de una asignatura, (...) no puede ser enseñado provechosamente como tal (...) es vacío tanto conceptual como prácticamente” (McPeck, 1981, p. 3). De allí que, para este autor, la educación basada en las disciplinas tradicionales es “la ruta más directa, si no la *única* [destacado en el original] eficaz para enseñar pensamiento crítico” (McPeck, 1990, p. 35). Sus objeciones son ácidas: “(...) el Movimiento de Lógica Informal con su pequeña maleta

de tretas (por ej., las falacias) para formar un pensador crítico en cualquier área sin importar lo que la materia importe” (McPeck, 1990, p. 20).

Cierto es que el *critical thinking movement* creció de modo considerable durante la década del 80 por la emergencia de la Lógica denominada *informal*, la que sitúa su origen en el reclamo de una educación superior más relevante. En una caracterización sintética, consiste en la aplicación de los conceptos y reglas de la Lógica y la Retórica a los *argumentos textualmente codificados*, con la finalidad de desarrollar dos conjuntos de habilidades: 1) análisis de la argumentación para identificar el postulado y las razones de apoyo y 2) evaluación de su validez y solidez (fuerza).

Si bien empleamos la denominación Lógica informal -“¿expresión feliz?” se pregunta Carlos Pereda (1994, p. 12); “aparente oxímoro” para Livio Rosetti (1987, p. 93)- porque es la que adopta el Movimiento, es pertinente realizar una precisión: dado que surge por oposición a la Lógica simbólica en su intento por recuperar el contenido sobre el que se razona, entonces de derecho debería llamarse “Lógica aplicada”, porque la *Lógica* no es la mera formalización y *aplicada* por su evaluación del argumento en la situación comunicativa (oral o escrita).

Los problemas que presenta el Movimiento (que hemos sintetizado como formalismo-funcionalismo)<sup>2</sup> no invalidan, a nuestro juicio, su relevancia para la formación de la capacidad crítica: el énfasis en las razones que fundamentan el juicio presupone el reconocimiento de la fuerza vinculante de normas objetivas (Siegel, 1990) y valores (Paul, 1990) de acuerdo con los cuales se elaboran los juicios; la fructífera distinción entre componentes intelectuales y afectivo-volitivos resguarda contra el peligro de instalar en el alumno el criticismo sofista (de volverlo un *partidista inteligente*), en que pueden terminar algunos “programas para enseñar a pensar”; las habilidades críticas que identifican los autores y las *perfecciones del pensamiento* de Paul (entre otras: claridad vs. confusión; especificidad vs. vaguedad; exactitud vs. inexactitud; relevancia

---

<sup>2</sup> *Formalismo* “(...) por el primado de la forma o estructura sobre el contenido o naturaleza *real* del objeto, en la consideración de los fenómenos, procesos, etc., de modo tal que estos resultan vacíos”; *funcionalismo* porque los planteos reducen “(...) el ser y el actuar del sujeto a pura función, sin referencia a contenidos especificadores de las capacidades ni al principio subjetivo sustancial” (Archideo, Vázquez, Difabio et al., 1996, p.168).

vs. irrelevancia; consistencia vs. inconsistencia; profundidad vs. superficialidad; imparcialidad vs. parcialidad o sesgo) se pueden convertir en objetivos y criterios de evaluación.

### 3. Metodología

Entre 1996 y 2002, implementamos cuatro estudios:

1°) *Diagnóstico de la comprensión lectora y el pensamiento crítico*, corresponde a una investigación no experimental, sincrónica, de profundidad correlacional y predictiva del rendimiento académico, en una muestra no probabilística, estratégica de sujetos-tipo (por la selección informal pero razonada en pro de contextualizar el estudio en la articulación nivel medio-nivel superior), que se conforma mediante 50 alumnos de 5° año (en adelante: NM) de la Escuela del Magisterio y 51 estudiantes de 1° (en adelante: NS) de la Escuela Superior de Formación Docente (hoy: Facultad de Educación) de la UNCuyo. En situación regular de clase, se aplican dos instrumentos: un texto cloze elaborado *ad hoc* sobre tópico conocido y la traducción-adaptación de la Forma A del test *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (Watson y Glaser, 1980). Para evaluar nivel intelectual, se asume el diagnóstico que realiza cada institución; también en el caso del rendimiento se recurre a fuentes secundarias (calificaciones).

2°) *Instrumento ad hoc para evaluar pensamiento crítico*, diseña, administra y valora en sus cualidades psicométricas un instrumento que busca reflejar nuestros postulados teóricos: la capacidad crítica como competencia con distintos niveles de logro según se verifiquen los subprocesos de distinción e integración-jerarquización (Piaget, 1984); ponderada en la línea de la *evaluación auténtica* (Condemarín y Medina, 2000), esto es, mediante instancias que el estudiante pueda juzgar valiosas en sí mismas y que, por ello, suponen un tópico unitario (como toda deliberación significativa que exige pensamiento crítico) y privilegian la pregunta abierta -en este sentido, solo un tercio del instrumento presenta ítems cerrados-. La muestra, nuevamente estratégica, se conforma por medio de 149 estudiantes de tres instituciones de la UNCuyo: 5° año de la Escuela del Magisterio (N = 82) y 1° año de la Escuela Superior de Formación Docente y de la Facultad de Filosofía y Letras (N = 67).

3°) *Promoción de la comprensión lectora y el pensamiento crítico*, una experiencia pedagógica de 60 horas reloj en doce encuentros semanales durante cuatro meses, en un solo grupo con pre- y post-test, diseñada *ad hoc*, que asume la modalidad del *abordaje de inculcación* (Maclure y Davies, 1994) de las habilidades en el contexto de un contenido significativo. Se implementa en una muestra ocasional de participantes voluntarios, conformada por alumnos de NS y docentes que concurren al curso publicitado -de la Red de Formación Docente Continua (Mendoza)-, ciertamente restringida (N = 17) pero de tamaño usual para una propuesta de promoción intelectual.

En cada componente de las variables en análisis, se prevé una actividad de evaluación diagnóstica, que opera además como tarea introductoria y motivadora, alguna incidencia sobre la misma mediante un desarrollo con cierta sistematicidad y la aplicación de un instrumento de evaluación formativa (de proceso). Aplicamos -entre otras- la técnica de enseñanza recíproca, instancias metacognitivas (técnica de pensar en voz alta), recursos en los textos (enfanzadores, inserción de preguntas), organizador gráfico parcialmente completo. De modo paralelo al trabajo sobre comprensión lectora, leímos y reflexionamos sobre capítulos seleccionados de *El descubrimiento de Harry* (Lipman, 1989), en cuanto es una propuesta valiosa para trabajar las habilidades críticas (cfr. Difabio de Anglat, 2003); propusimos situaciones problemáticas diseñadas *ad hoc* y extraídas de tests estandarizados en lengua inglesa (Ennis, Millman y Tomko, 1985; Facione y Facione 1990; Watson y Glaser, 1980).

4°) *Lógica informal para el desarrollo del pensamiento crítico*: segunda experiencia pedagógica implementada en el marco de Red de Formación Docente Continua, de 40 horas reloj distribuidas en diez encuentros semanales durante cuatro meses, con el mismo diseño de investigación, también en una muestra acotada (20 alumnos), que opera como curso de continuación para quienes completaron la propuesta anterior, pero a su vez incorpora otros participantes en tanto unidad abordable con independencia de aquella. La intervención nuevamente incluye capítulos seleccionados de *El descubrimiento de Harry*, narraciones elaboradas con la ayuda de la Dra. Elbia Difabio para trabajar falacias, situaciones problemáticas sobre la argumentación y sus componentes, la técnica de diagramación de la argumentación

de Beardsley (1950), ejercicios de los tests estandarizados de lengua inglesa ya referidos, entre otras estrategias.

#### 4. Algunos resultados

Respecto de los instrumentos de diagnóstico (investigación N° 1), el cloze evidencia buen índice de confiabilidad (índice de Kuder-Richardson de 0.82 en ambos niveles). En cambio, el Watson-Glaser no alcanza el coeficiente mínimo aceptable (alpha de Cronbach: 0.48 en NM y 0.59 en NS) y el 36% del test se sitúa en la categoría “regular” o por debajo en potencialidad discriminativa de los indicadores. No obstante ello, parece constituir un buen predictor del logro académico, ya que “(...) cuando los alumnos resuelven 30 o menos de los 80 ítems, no prosperan en los estudios universitarios; a la larga o a la corta, desertan” (señala Haydée Copatti -en comunicación personal- por su experiencia de aplicación del test en un estudio longitudinal de cinco años en la UNER).

Resulta evidente la superioridad del desempeño en NM: en el “cloze” (cuyo índice de lecturabilidad corresponde a primer año de enseñanza post secundaria), el 50% alcanza nivel lector independiente (vs. 21% en NS), el 28% se ubica en el intermedio (vs. 37) y solo el 22%, en el de frustración (vs. 42). Asimismo, la mediana de capacidad crítica (según el test de Watson-Glaser) corresponde al percentil 65 (vs. 40).

Por otra parte, se halla que las tres variables (comprensión de textos, pensamiento crítico y nivel intelectual) explican parte de la varianza en rendimiento -el 37% en NM; el 28% en NS-, pero la única contribución significativa proviene de la competencia para la lectura (en NM:  $t = 4.38$ ,  $p = 0.000$ ; en NS:  $t = 2.77$ ,  $p = 0.008$ ). Esto manifestaría que, si bien no se puede negar la influencia del nivel intelectual en el desempeño académico, es un potencial que el alumno puede aplicar o no, por lo que -dentro de umbrales normales- el mejor predictor del logro es la competencia lectora. La asociación no significativa entre pensamiento crítico y rendimiento académico *puede deberse* a la ponderación del segundo por medio de las calificaciones, las que podrían no reflejar las habilidades de argumentar, inferir, identificar supuestos, sino la retención y hasta cierto grado alguna elaboración. En consecuencia, se puede anticipar

que, si garantizásemos la evaluación del logro con instrumentos que contemplaran competencias superiores, los resultados serían diversos.

En el estudio N° 2, la clave de corrección de las preguntas abiertas se elaboró a través de un análisis fenomenográfico (Marton y Booth, 1997): en función de las similitudes y diferencias, se obtuvo el “espacio de respuesta” -objetivo en sí mismo importante de la investigación-.

El instrumento alcanza considerable validez como índice de consistencia interna (todos los ítems son homogéneos), un alpha de Cronbach de 0.73 en NM y de 0.85 en NS, esto es, confiabilidad aceptable y buena, respectivamente, aunque resulta más difícil de lo aconsejado -sin indicadores en la categoría “muy fáciles” y los “difíciles” (47%) duplican con holgura el 20% requerido-.

Solo se encuentran discrepancias estadísticamente significativas (U de Mann-Whitney= 2.531;  $p = 0.001$ ) entre NM y NS en la segunda parte del instrumento (los ítems cerrados), una media de 48% de respuestas correctas vs. 42.7%. También el desempeño promedio en las otras dos partes, por la referida dificultad del instrumento, es bajo: entre 40% y 50%.

Respecto de la primera experiencia pedagógica (estudio N° 3), los resultados evidencian una mejora entre preprueba y posprueba en comprensión de textos (media de 56% vs. 79,5%), que resulta estadísticamente significativa ( $Z = 3.598$ ,  $p = 0.0003$ ), pero leve decrecimiento en pensamiento crítico (56% vs. 54%), resultado que no sorprende porque la intencionalidad del trabajo (y, por ende, el tiempo invertido) se orientó al desarrollo de las estrategias lectoras.

En la investigación N° 4, en cambio, las diferencias en competencia crítica entre pre- y post-test (37% vs. 75%) alcanzan significatividad estadística ( $Z = 3.919$ ,  $p = 0.000$ ); esto es, la intervención áulica sistemática sobre sus componentes parece ejercer una influencia positiva, aunque mayor en el caso de los cursantes con conocimiento previo en Lógica. Esta variable, que no produjo discrepancias significativas en la preprueba (garantizando la equivalencia inicial de los grupos, requisito del tipo de diseño), sí incide en el incremento en la posprueba -resultado análogo al conocido “efecto

Matthew” (Stanovich, 1986): los que parten de un nivel más alto, con el tiempo, crecen con mayor rapidez que quienes parten de un nivel más bajo-.

## 5. Conclusiones

Es de la experiencia docente que la evaluación produce una suerte de selección natural de fines y objetivos (el alumno atiende a los que son evaluados y desestima los demás). En este sentido, si las metas educativas complejas carecen de métodos formales de evaluación, el currículum se constriñe a objetivos simples: “(...) lo que es fácilmente evaluado se convierte en más importante” (Nagy, 1994, p. 164). De allí nuestro interés por desarrollar y adaptar instrumentos de diagnóstico cuyas cualidades psicométricas permitieran avalar los análisis posteriores, esto es, para ponderar el alcance de un programa formativo de los procesos de orden superior, debe reunirse evidencia cierta de que logra lo que procura, de que los alumnos *piensan* de manera más efectiva como resultado de la intervención.

Respecto de las propuestas pedagógico-didácticas, hemos tratado de satisfacer la validez denominada *ecológica*, un requisito central de la investigación psico-educativa aplicada, a través de una instrucción de contenidos potencialmente significativos vehiculizados en textos auténticos, contextualizada en el ámbito en el que se empleará lo aprendido, en lapsos razonables porque la mayor parte de los logros del aula son influidos por procesos continuos y a mediano o largo plazo.

Si bien son reducidas, creemos que ponen de manifiesto que es posible desarrollar las competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico mediante una intervención de intensidad media que, a la manera de la dialéctica socrática, promueva la interpretación, la reflexión, la elaboración del contenido a propósito del trabajo individual y grupal sobre problemas de complejidad creciente, la autoevaluación y heteroevaluación acerca de la naturaleza de las tareas, su articulación, sus modos de resolución, y de los progresos paulatinos y finales.

Finalmente, queremos aludir al modelo propio de pensamiento crítico al que arribamos a través del inter-juego entre la observación de la realidad y la adecuación

(inferencial) de la teoría piagetiana (Piaget, 1984) al campo de las ciencias humanas. Distinguimos modalidades de argumentación y juicio en función de los dos procesos básicos de la deliberación -distinción e integración/jerarquización-: *juicio reductivo* (pensamiento unidireccional -no ve la complejidad-, que absolutiza su perspectiva aun en temas complicados), *juicio perplejo* (aquel que incurre con frecuencia en contradicción por la dificultad para generar el ajuste recíproco entre aspectos positivos y negativos, a causa de la primacía sistemática e ilegítima de los primeros), *juicio sintetizante* (sin ser unidireccional, es simplista porque deja en la sombra aspectos relevantes), *juicio descriptivo no valorativo* (aparecen razones pro y razones contra, pero no arriba a una valoración por la imposibilidad de jerarquizarlas), *juicio multiplicativo* (el que evidencia dificultades para integrar-jerarquizar las implicaciones mutuas entre los aspectos) y *juicio crítico-valorativo* (valoración ajustada en relación con la toma de conciencia progresiva de los procesos involucrados).

## 6. Proyección del trabajo de tesis

Entre 2003 y 2009, aplicamos variados aspectos de nuestra investigación doctoral mediante instrumentos y actividades ajustados a diferentes contextos (aula universitaria, cursos para docentes, de extensión y en congresos científicos) y la subsumimos en algunos de sus componentes en la línea investigativa que la siguiera inmediatamente -la promoción del proceso escriturario de la tesis de licenciatura-. En estas instancias, advertimos un resultado recurrente: si bien los participantes comienzan los cursos con diferentes niveles de conocimiento previo, motivación, aptitud, estrategias intelectuales y de aprendizaje, los enfoques que adoptan están modelados *hasta cierto punto* por la enseñanza, la evaluación y la organización del aula.

### Referencias bibliográficas

- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60(235), 265-296.
- Alliende González, F. (1994). *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Archideo, L., Vázquez, S. M., Difabio, H., et al. (1996). *Tesaurus en Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ciafic Ediciones.

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (4ª reimpresión de la 2ª ed. [1983]). México: Trillas.
- Bartlett, F. (1995). *Recordar. Estudio de Psicología experimental y social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beardsley, M. (1950). *Practical Logic*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brown, A., Palincsar, A., & Armbruster, B. (1994). Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations. En: R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4ª ed.) (pp. 757-787). Newark: IRA
- Condemarin, M., y Medina A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarin, M., y Milici, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Difabio, H. (1997). Cualidades psicométricas del test de "cloze" en la evaluación de la comprensión lectora. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XXIX (1), 157-184.
- Difabio de Anglat, H. (2000). Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario. *Psico/Pedagógica, Psicología y pedagogía de la persona*, 4, 11-27.
- Difabio de Anglat, H. (2002). Técnica de enseñanza recíproca en el nivel terciario. *Revista IRICE*, 16, 123-138.
- Difabio de Anglat, H. (2003). Filosofía para niños: el modelo educativo de Matthew Lipman. *Vera Humanitas*, XIX(35), 11-39.
- Ennis, R. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. En: B. Baron, & R. Sternberg (Eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: Freeman.
- Ennis, R., Millman, J., & Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X y Level Z. Manual* (3ª ed.). Pacific Grove: Midwest Publications.
- Facione, P., & Facione, N. (1990). *Test Manual: The California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Form A and Form B*. Millbrae: The California Academic Press.
- Ghiglione, G. (1983). I concetti organizzatori anticipati: quadro teorico e rassegna critica delle ricerche. *Orientamenti Pedagogici*, 30, 1031-1070.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group.
- Hanford, G. (1985). An Educational System That Has No Losers. *Vital Speeches of the Day*, 51(19), 595-598.
- Just, M., & Carpenter, P. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/.../07df484d36e672f316be2d049...>
- León, J. (1995). Ayudas del texto: uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y el recuerdo de pasajes expositivos. En: M. Carretero, J. Almaraz, y P. Fernández Berrocal (Eds.). *Razonamiento y Comprensión* (pp. 311-326). Madrid: Trotta.
- Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. Disponible en: [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600004&script=sci_arttext)
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mcpeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's.

- Mcpeck, J. (1990). *Teaching Critical Thinking*. London: Routledge.
- Meyer, B., & Poon, L. (2001). Effects of Structure Strategy Training and Signaling on Recall of Text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141-159.
- Moore, D., & Readence, J. (1984). A Quantitative and Qualitative Review of Graphic Organizer Research. *Journal of Educational Research*, 78(1), 11-17.
- Muth, D. (Ed.) (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.
- Nagy, P. (1994). Cognitive Assessment of Solutions to an Ill-structured Problem Using Forced Classification Analysis. *The Alberta Journal of Educational Research*, XL(2), 163-175.
- Newsome, G. (2000). A review of some promising approaches to understanding and improving thinking skills. *Journal of Research and Development in Education*, 33(4), 199-222.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What Every Person Needs in a Rapidly Changing World*. Sonoma: Sonoma State University.
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Peverly, S., & Wood, R. (2001). The Effects of Adjunct Questions and Feedback on Improving the Reading Comprehension Skills. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 25-43.
- Piaget, J. (1984). *Investigaciones sobre la generalización*. México: Premia Editora.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. y Galvalisi, C. (2002). *Para leer mejor ... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.
- Rossetti, L. (1987). Informe sobre la Lógica Informal. *Revista Venezolana de Filosofía*, 23, 93-107.
- Royer, J., et al. (1984). Using the Sentence Verification Technique to Assess the Comprehension of Technical Text as a Function of Subject Matter Expertise. *American Educational Research Journal*, 21(4), 839-869.
- Siegel, H. (1990). *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- The National Commission on Excellence in Education (April, 1983). *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*. Disponible en: <https://www.edreform.com/wp.../A Nation At Risk 1 983.pdf>
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Vázquez, S. M. (1996). Metacognition and reflection. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, 15(1-2), 116-124.
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Critical Thinking Appraisal. Form A and Form B*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich.

# Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio

**Dra. María Soledad Aguilera**

Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

[saguilera@hum.unrc.edu.ar](mailto:saguilera@hum.unrc.edu.ar)

Directora: Dra. Adriana Irma Bono (UNRC)

Co-directora: Dra. Mónica Teresa Matilla (UNCuyo)

Campo disciplinar: Psicología Educacional

Fecha de defensa: 02 de julio de 2014

## Resumen

El tema sobre el que versa esta tesis refiere al estudio de las relaciones entre la motivación para aprender de los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria y las tareas escolares que se desarrollan en los contextos de clase. La investigación se implementó con procedimientos propios de los estudios descriptivos y correlacionales transeccionales, a partir de diferentes análisis complementarios. Se trabajó con alumnos del último año de la secundaria de cuatro escuelas y se realizaron observaciones naturales de clases. También se estudiaron las tareas que promueven motivación para aprender asociada al género de los estudiantes, las escuelas y las materias observadas. Los resultados más relevantes informan que las tareas que promueven mayor interés por aprender se caracterizan por la novedad, la utilidad, el grado de organización, la previsibilidad, la claridad en los propósitos, el trabajo grupal, el uso de internet, aunque las tareas habituales propuestas en las clases no se corresponden estrictamente con estas características; el tipo de tareas que promueve

interés por aprender depende de la orientación y las materias escolares; los varones y las mujeres tienden a percibirse de manera diferenciada con relación a la autopercepción de los niveles de eficacia para desarrollar tareas.

**Palabras clave:** motivación para aprender, tareas escolares, interés por aprender, estudiantes secundarios

## 1. Introducción

La investigación parte de la consideración de que el trabajo en las aulas de las escuelas secundarias es motivo de preocupación para las instituciones, los docentes y los investigadores ocupados en temas educativos. Concretamente, existe un interés creciente por conocer y reflexionar sobre los alumnos que se encuentran finalizando la escuela secundaria, es decir, aquellos estudiantes que están atravesando un “tiempo liminar” (Turner, 2007), durante el cual vivencian un proceso de transición entre niveles educativos, lo que puede ser pensado como zonas de fronteras. En estas zonas, para docentes, alumnos e investigadores existe una preocupación que, si bien no es la única, es muy importante a la hora de explicar los aprendizajes escolares: la motivación, las metas, los intereses, las ganas o sus opuestos; estos componentes cobran relevancia cuando pretendemos explicar el desempeño del estudiante dentro de la clase o, en otros casos, para justificar aquellos aprendizajes no logrados mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Pensar en esta problemática implica reconocer que el espacio educativo no es un campo de aplicación sino un ámbito de la actividad humana, en el que se debe atender a las preocupaciones de los distintos actores institucionales y a las diversas prácticas educativas (Coll, 2000). Específicamente asumimos, desde una perspectiva contextual, que las acciones humanas tienen un carácter situado puesto que forman parte de un mundo cultural y se desarrollan gracias a las relaciones que los sujetos establecemos con múltiples objetos naturales y culturales (Olson y Bruner, 1996).

A partir del marco referencial, la *pregunta principal de investigación* plantea: ¿Cuáles son las tareas escolares que promueven la motivación para aprender en los alumnos del último año de la secundaria? Para abordar este complejo problema, nos proponemos el siguiente *objetivo general de investigación*: Estudiar las asociaciones existentes entre la motivación para aprender de los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria y las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de clase.

## 2. Breve encuadre teórico

En el estudio sobre la motivación para aprender nos basamos en los *enfoques sociocognitivos* que revalorizan la motivación desde una perspectiva situada, es decir, atienden a las diversas características de las situaciones que evocan en los sujetos diferentes cursos de acción, emoción e interpretación cognitiva (Järvelä, 2001; Paris y Turner, 1994; Pintrich, 2006). Relacionado con ello, Frutos, Moneo y Huertas (2005) plantean que la nueva orientación en los estudios sobre la motivación, permite analizar cómo los diversos contextos pueden hacer que una persona adopte un patrón motivacional diferente según la interpretación que forje de cada contexto particular. En esta misma línea, Bono (2004) insiste en que las investigaciones del campo educativo deben orientarse al análisis contextual de la motivación en los escenarios donde ella se desarrolla, reconociendo la necesidad de trabajar el aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada, los modelos socioculturales y la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados en él.

También, es importante reconocer que es de interés creciente el conocimiento de las características que deben reunir las tareas escolares para facilitar la construcción de los aprendizajes. Adoptar esta posición implica comprometernos a analizar de qué modo los factores contextuales configuran las relaciones que los alumnos establecen con los conocimientos que se desarrollan en el ámbito escolar. Atender al estudio de las tareas escolares, como una variable que atraviesa el desarrollo de la clase, posibilitaría profundizar el análisis del papel que juega el contexto sobre el interés por aprender de los estudiantes (Pintrich, 2000; Winne y Marx, 1989).

Concretamente, una de las maneras en que el estudiante organiza y planifica sus acciones en el aula es a través de las tareas que el docente presenta para el desarrollo de los distintos contenidos curriculares. En este sentido, las investigaciones han mostrado que, en la medida en que las tareas de clase se presenten organizadas, secuenciadas, articuladas, con propósitos claros, acompañadas de acciones que impliquen a los alumnos en ellas y que les permitan realizar elecciones autónomas, responsables y significativas, se constituyen en un elemento altamente motivador. Según los estudios realizados, esta orientación motivacional se relacionaría con un incremento del interés en la tarea, mayor compromiso cognitivo, alta calidad emocional y obtención de mejores logros escolares (Alonso Tapia, 1997).

Al mismo tiempo, las tareas escolares que se proponen en el aula secundaria, se constituirían en una de las variables contextuales de mayor incidencia en el interés por aprender de los alumnos. Hidi (2006) advierte que el interés, como dimensión afectiva, es la única variable motivacional que se corresponde con un estado psicológico que transcurre durante las interacciones entre las personas y con diferentes objetos que capturan su atención. Asimismo, el interés por aprender no parece ser un elemento estable y homogéneo de cada estudiante sino que, por el contrario, se actualizaría y reconstruiría de modo permanente en la dinámica cotidiana que se pone en marcha dentro de la clase (Alonso Tapia, 2005).

En otras palabras, el encuadre investigativo de la temática educativa aquí desarrollada transita conceptualmente entre la *psicología educacional* -puesto que está centrada en estudiar la naturaleza y características de las tareas escolares que promueven aprendizajes (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 2005)- y la *psicología de la motivación* -ya que brinda conocimientos relevantes sobre las metas de aprendizaje de los alumnos, el interés por aprender y las características que asumen las tareas escolares que promueven interés en el contexto del aula (Alonso Tapia, 2005; Ames, 1992; Hidi, 2006)-. Esto es, naturaleza situada de los procesos tanto motivacionales como cognitivos, el origen sociocultural de los procesos psicológicos humanos que se desarrollan, así como la importancia de realizar estudios en contextos educativos concretos y reales, constituyen algunos postulados comunes a los campos disciplinares de la psicología educacional y de la psicología de la motivación.

Además, hemos formalizado la investigación desde la *perspectiva contextual* dado que entendemos que las acciones humanas tienen un carácter situado; desde esta perspectiva es posible pensar al aula como el contexto en el que se desarrollan las interacciones entre estudiantes y profesores, interacciones que van configurando una realidad en la que se despliega el interés de los alumnos por aprender.

### 3. Diseño metodológico

Para alcanzar el objetivo general planteado, se realizaron *tres estudios empíricos* complementarios, en los que participaron estudiantes del último año de nivel medio pertenecientes a cuatro escuelas públicas de Río Cuarto, Córdoba.

El *primer estudio* constituye una investigación descriptiva que permite acceder a las metas que eligen los alumnos cuando se enfrentan a distintas situaciones educativas de aula. Mediante la administración de la Encuesta de Relatos Motivacionales (Huertas y Agudo, 2003), describimos las metas de aprendizaje que, de modo preponderante, eligen los estudiantes secundarios. Los resultados permitirían considerar que las metas, estudiadas en este caso como una variable personal de alumno, también refieren a un fenómeno multidimensional e interactivo en el cual confluyen factores contextuales y situacionales. El *segundo estudio* busca indagar las características de las tareas que promueven aprendizajes en el aula del último año. Por ello, nos propusimos: caracterizar las tareas escolares desarrolladas en contextos naturales de clases; describir aquellas que permiten aprender mejor desde las voces de los estudiantes; analizar las tareas escolares a partir de diferentes componentes de aprendizaje del contexto del aula; e identificar las particularidades que deben tener las tareas de clase para los alumnos. Los resultados obtenidos informan las características que asumen las tareas que se proponen en situaciones naturales de clase así como también las que les permiten aprender mejor. Finalmente, el *tercer estudio* posibilita investigar la asociación entre las tareas escolares, según el grado de interés por aprender que éstas promueven, con las variables género y orientación disciplinar de las escuelas secundarias. En este último estudio realizamos un análisis más amplio desde las distintas conformaciones que se desprenden de la combinatoria de las diferentes variables estudiadas.

#### 4. Resultados más relevantes de la investigación

Considerando la pregunta inicial de investigación, los tres estudios fueron realizados desde una perspectiva contextual y situada, en la que las respuestas dependen de los diferentes componentes y de las relaciones que se pongan en juego, puesto que en las diversas variables en análisis, por su definición desde dicha perspectiva, la impronta cultural ocupa un lugar decisivo en el pensar y actuar de cada sujeto (Pintrich y Schunck, 2006). De este modo, el conocimiento construido fruto de la investigación empírica y de su articulación (dialéctica) con los marcos teóricos de referencia, permite arribar a los siguientes resultados más relevantes:

*a) Las metas de aprendizaje que eligen los estudiantes secundarios, cuando se encuentran en distintos escenarios áulicos, en el último año de la escuela secundaria.* Las metas más elegidas fueron: “aprendizaje”, “no complicarse la vida” y “desesperanza aprendida”. Con base en estas metas, fue posible organizar la discusión en dos agrupamientos. El primero alude a los “estudiantes aprendiendo”, sujetos que eligen la meta de aprendizaje para describir cómo debería ser un buen alumno y cómo enfrentar alguna dificultad. Estos alumnos suelen estar orientados intrínsecamente (Ryan y Deci, 2000); sin embargo, los resultados sugieren que el conocimiento que posee este grupo de alumnos no se correspondería con las acciones que ellos realizan en las situaciones; al contrario, en sus tareas habituales buscarían hacer lo mínimo e indispensable para salvaguardar su desempeño (Alonso Tapia y Montero García-Celay, 2001). Al segundo grupo lo denominamos “estudiantes permaneciendo” ya que se configura por las respuestas para describir el propio desempeño, para enfrentar una materia que les resulta fácil y para caracterizar la conducta habitual; en todos estos casos, los alumnos eligen metas que les permiten permanecer antes que aprender. Ello habilita para suponer que son metas inadaptativas en cuanto los llevan a evitar tareas que demanden esfuerzo puesto que prefieren cuidar la autoestima y evitar juicios negativos por parte de los demás (Ames, 1992).

*b) Las características que tienen las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de las clases.* Los resultados permiten caracterizar las tareas escolares a partir de tres dimensiones correspondientes a la variable dependiente estudiada. En la primera dimensión, “presentación de las tareas”, el recurso más utilizado es la

oralidad para presentar, explicitar las actividades y anticipar tareas. El hecho que los estudiantes tengan la oportunidad de organizar, planificar y poner en práctica distintas acciones repercutirá favorablemente en su interés por aprender (Urdan y Turner, 2005). En la segunda dimensión, “organización de las tareas”, se trabajan contenidos disciplinares bajo la modalidad individual, grupal o mixta, en la que el docente supervisa el desempeño estudiantil y solicita tareas relacionadas con la lectura y el análisis de textos escolares. En esta dimensión es posible advertir que: a) la modalidad de agrupamiento en el aula, cualquiera sea, influirá no sólo en la motivación sino también en la valoración de las propias capacidades y en la percepción de los logros alcanzados (Pintrich y Schunck, 2006); b) es necesario que los estudiantes conozcan y comprendan qué tipo de producción se espera de ellos en una tarea puesto que dicha anticipación les permite orientar, planificar y activar estratégicamente distintas operaciones (Riestra, 2002) y c) el modo como se gestiona la clase adquiere relevancia dado que la motivación del estudiante es óptima en las clases que se encuentran bien gestionadas (Gil de la Serna y Escaño, 2010). Finalmente, en la tercera dimensión, “desarrollo de las tareas”, se promueve el aprendizaje de contenidos disciplinares; los alumnos organizan y reorganizan el material y el docente, a través de preguntas y orientaciones sobre las lecturas, realiza el seguimiento de la actividad. Esta dimensión, entonces, permite considerar que: a) en el aula se debe atender a los aprendizajes conceptuales pero también a los procedimentales y actitudinales (Pozo, 2010); b) es necesario que no sólo se presenten los contenidos, sino que los alumnos tengan la posibilidad de buscar, seleccionar e interpretar distinta información (Pozo, 2010) y c) pareciera que los estudiantes buscan ayuda de tipo instrumental cuando consultan a los profesores por indicaciones o sugerencias generales (Karabenick, 2002).

*c) Las tareas escolares que permiten aprender mejor, desde las voces de los estudiantes.* Las elecciones realizadas estarían mostrando que prefieren, por un lado, tareas que impliquen con cierta independencia la puesta en marcha de procesos de lectura o procesos de escritura; y, por el otro, la preferencia por tareas “híbridas”, es decir, que impliquen la integración de estrategias tanto de lectura como de escritura en una misma actividad (Castelló, 2009). A su vez, se pudo observar que se estarían desarrollando tareas con características más reproductivas de la textualidad antes que constructivas y reconstructivas del contenido conceptual (Carlino, 2005; Scardamalia y Bereiter, 1992).

*d) Las tareas escolares que permiten aprender mejor asociadas con los componentes de aprendizaje presentes en el aula.* Por una parte, el uso de herramientas simbólicas y materiales como mediadoras en la relación de los estudiantes con el objeto de conocimiento (Vigotsky, 1986), el valor que le asignan a las tareas por su utilidad e interés (Ames, 1992) y la colaboración del docente en su realización como un modo de facilitar que los alumnos desarrollen actitudes responsables, autónomas y eficaces (Bruner, 1997), se asocian positivamente a las condiciones que promueven mejores aprendizajes. Por otra parte, atender a las distintas condiciones -como trabajar con tareas de lectura y escritura, que el docente acompañe en el desarrollo de la tarea, que se explicita su valor, etc.- estaría permitiendo brindar instancias de andamiaje y sostén que proporcionan herramientas para que los estudiantes tengan la posibilidad de resignificar su relación con el conocimiento (González Fernández, 2007). Y, finalmente, los alumnos vinculan positivamente las tareas con el uso de distintos recursos tecnológicos, lo cual admite reconocer que han construido un cúmulo de saberes que les permiten desenvolverse ante los nuevos formatos comunicativos (Badía y Monereo, 2008).

*e) Las particularidades que deberían tener las tareas de clase.* Las valoraciones de carácter declarativo de los alumnos, informan que la predisposición del profesor y el clima de trabajo son condiciones que influirían favorablemente en los procesos motivacionales; asimismo, se valora de modo positivo la realización de distintos tipos de tareas puesto que a través de ellas se pueden aprender en mejores situaciones los contenidos curriculares; y los alumnos entienden que las tareas que plantean temas actuales y de interés les resultan motivadoras ya que pueden relacionar la información actual con sus experiencias y conocimientos previos (Rinaudo, 2007).

*f) Las tareas escolares que promueven interés por aprender, desde las voces de los alumnos.* Se puede reconocer que en las escuelas secundarias se están planteando y desarrollando prácticas escolares que promoverían, en parte, la reproducción textual antes que la construcción personal del contenido (Scardamalia y Bereiter, 1992); en relación con ello Pérez Cabaní (2001) señala que las características y condiciones de las tareas que se proponen en el aula podrían influir en el modo en que el alumno orienta sus enfoques de aprendizaje y sus procesos motivacionales.

**g)** *El género de los estudiantes asociado con las tareas que promueven mayor interés por aprender.* La asociación podría indicar una tendencia, tal como lo expresan Cerezo Rusillo y Casanova Arias (2004), con relación a que las mujeres serían quienes utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información y presentan diferencias en el funcionamiento cognitivo y motivacional respecto de los varones. Más allá de ello, los resultados deberían discutirse con cautela a la luz de investigaciones que han planteado que las diferencias entre varones y mujeres se podrían atribuir a las creencias estereotipadas sobre el género, más que a las características sexuales (Olaz, 2003).

**h)** *La orientación disciplinar elegida por los estudiantes secundarios asociada con las tareas escolares que les generan mayor interés por aprender.* Los estudiantes de escuelas con orientación en Gestión de las Organizaciones eligen más que los de orientaciones humanísticas, la lectura por parte del docente, la lectura y respuesta a preguntas por escrito y la lectura y el subrayado. Si se consideran las tareas escolares preferidas por los alumnos cursantes de la orientación en Gestión de las Organizaciones, podría inferirse que muestran bastante interés por desarrollar tareas escolares más definidas y cerradas que se caracterizan por ser sistemáticas, estructuradas y que presentan una baja demanda en relación con los distintos procesos cognitivos y relacionales.

En consecuencia, con todo lo expuesto hasta aquí, es posible dar cuenta de que los resultados y las discusiones desarrolladas en función de los interrogantes que orientaron la investigación no se clausuran en esta instancia, puesto que asumimos el reto de continuar aprendiendo desde una actitud y una acción reflexiva y crítica que nos comprometa a todos en el aprendizaje continuo, en la investigación comprometida y en la responsabilidad social de compartir los saberes construidos.

## **5. Algunas limitaciones de la investigación**

Una de las limitaciones proviene de la decisión de construir un instrumento de observación apropiado para caracterizar las tareas escolares en los contextos naturales de clase; si bien atendimos a los recaudados metodológicos que otorgan

garantías de confiabilidad y validez, reconocemos la necesidad de continuar trabajando sobre ello para avanzar en los ajustes que permitan describir de manera más detallada las tareas desde los planteos formulados teóricamente a partir de la psicología de la motivación. En esta misma línea, en el análisis de las tareas escolares, a los fines de sistematizar y organizar la discusión en función de las tres dimensiones del sistema de observación de clases, es importante señalar que no desconocemos que también es de suma relevancia estudiar la influencia de la estructura curricular en la que se insertan cotidianamente las tareas. Asimismo, consideramos que los resultados obtenidos en esta investigación están abiertos a nuevas indagaciones y profundizaciones tanto teóricas como metodológicas.

## **6. Proyección del trabajo de tesis**

Entendemos que, con base en lo aquí planteado, la importancia de esta investigación radica en dos aspectos. Por un lado, profundizar el estudio de las temáticas vinculadas con la motivación, el aprendizaje y el contexto áulico, ayudaría a enriquecer y mejorar las prácticas educativas en pos de que los estudiantes se apropien de aprendizajes significativos. Por el otro, contribuiría a conocer las relaciones que existen entre la motivación para aprender de los alumnos y las tareas escolares que se proponen en los contextos naturales de la clase.

No obstante, en función de los resultados hallados, se avanza en nuevas indagaciones en el marco de programas y proyectos de investigación e innovación educativa. Específicamente, el Proyecto *Transformando el conocimiento a partir de tareas de lectura y escritura en los primeros años universitarios* (PIIMEG. SPyRI, SA, SeCyT – UNRC. 2015-2016. Res. Rect. N° 197/16), el Proyecto *Aprender a partir de la lectura en el aula universitaria* (PPI. SeCyT- UNRC. 2016-2018 Res. Rect. N° 161/2015) y el Proyecto *La transformación del conocimiento disciplinar a partir de tareas de lectura y escritura en el primer año del aula universitaria* (Beca Posdoctoral de CONICET. 2016-2018. Resolución N° 4885).

## Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Alonso Tapia, J., y Montero García-Celay, I. (2002). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 259-283). Madrid: Alianza Editorial.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Disponible en: [sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv\\_ev\\_autorr/.../goal.pdf](https://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/.../goal.pdf)
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas.
- Badía, A., y Monereo, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En: C. Coll, y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 348-367). Madrid: Morata.
- Bono, A. (2004). Creencias motivacionales en el aula. *Revista Aprendizaje Hoy*, XXIV(59), 47-57.
- Bruner. J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J. I. Pozo, y M. del C. Pérez Echeverría (Coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Cerezo Rusillo, M. T., y Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 97-112. Disponible en: [investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_31.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf)
- Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa: cómo enseñar lo que ha de construirse*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Coll, C. (2005). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En: C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Madrid: Alianza.
- Frutos, J. M. L., Moneo, M. R., y Huertas, J. A. (2005). *Investigación y práctica en motivación y emoción*. Madrid: Machado Libros.
- Gil de la Serna, M., y Esaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En: C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 131-154). Barcelona: Graó.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.

- Huertas, J., y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En: C. Monereo, y J. I. Pozo (Eds.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 45-62). Madrid: Síntesis.
- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. En: S. Volet, y S. Järvelä (Eds.). *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 3-14). London: Pergamon.
- Karabenick, S. (2002). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Disponible en: [http://reme.uji.es/articulos/aola\\_zf5731104103/texto.html](http://reme.uji.es/articulos/aola_zf5731104103/texto.html)
- Olson, D., y Bruner, J. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. En: D. Olson, y N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge: Blackwell.
- Paris, S., y Turner, J. C. (1994). Situated motivation. En: P. Pintrich, D. Brown, y C.E. Weinstein (Eds.). *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 213-237). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 285-307). Madrid: Alianza.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: W. Schnotz, S. Vosniadou, y M. Carretero (Coords.). *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires. Aique.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson.
- Pozo, J. I. (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En: C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 63-84). Barcelona: Graó.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 54-68. Disponible en: <userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/DORA%20RIESTRA.pdf>
- Rinaudo, M. C. (2007). Caminos de tiza, educación, creatividad y futuro. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 2(3). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Turner, V. (2007). Entre lo uno y lo otro: el período liminar en los “rites de passage”. En: V. Turner (Ed.). *La selva de los símbolos: aspectos del ritual Ndembu* (pp. 103-123). México: Siglo XXI.

- Urduan, T., y Turner, J. (2005). Competence Motivation in the Classroom. En: A. Elliot, y C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). New York: Guilford Press.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Winne, P., y Marx, R. W. (1989). A cognitive processing analysis of motivation within classroom tasks. En: C. Ames, y R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education 3* (pp. 223-257). Orlando. Academic Press.



# Hacia un cambio en las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios

**Dra. Yanina Elizabet Boatto**

Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

[yaniboatto@hotmail.com](mailto:yaniboatto@hotmail.com)

Directora: Mgter. Gisela Vélez (UNRC)

Co-directoras: Mgter. Susana Ortega de Hocevar (UNCuyo) y Dra. Adriana Irma Bono (UNRC)

Campo disciplinar: Psicología Educacional

Fecha de defensa: 25 de marzo de 2015

## Resumen

El tema de investigación de esta tesis es el estudio del cambio de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios, promovido mediante el diseño e implementación de intervenciones instruccionales en el contexto del aula universitaria. La investigación se desarrolla con base en un diseño de tipo cuasi experimental pre-post con grupo cuasi control. Para la recolección de datos en las etapas pre- y post-intervención instruccional se utiliza un Cuestionario de Dilemas construido, puesto a prueba y validado para este estudio. Los sujetos de investigación son alumnos ingresantes a la universidad. Los resultados más relevantes indican que, al comparar las etapas pre- y post-intervención instruccional, se advierten cambios que, en general, muestran el avance desde concepciones más simples hacia

concepciones más complejas. Los cambios representacionales hallados en las indagaciones realizadas con posterioridad a la intervención instruccional afectan a las condiciones y resultados de aprendizaje a partir de la lectura, en el escenario educativo de escritura; al concepto de aprendizaje a partir de la lectura, en el escenario educativo de oralidad; y al concepto, las condiciones y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura, en el escenario educativo de evaluación.

**Palabras clave:** universidad, concepciones, aprendizaje, lectura, intervención instruccional

## 1. Introducción

En esta investigación atendemos especialmente a las situaciones por las que atraviesan los estudiantes al iniciar una carrera universitaria, en la cual se encuentran con textos y conocimientos disciplinares novedosos y específicos, siendo la lectura un proceso mediador indispensable que posibilita la construcción del conocimiento (Arnoux, 2008; Carlino, 2013).

Diversos autores e investigadores señalan que los modos en que los estudiantes de los primeros años universitarios leen y se relacionan con el conocimiento se distancian del despliegue de estrategias cognitivas y metacognitivas complejas, así como de procesos constructivos de aprendizaje e interpretaciones críticas de los textos, actitudes epistémicas, explicaciones extendidas y relaciones comprometidas con los conocimientos científicos y académicos. Los estudiantes tampoco asumirían frecuentemente posicionamientos que muestren diversas perspectivas en sus aprendizajes a partir de la lectura (Arnoux, 2008; Vélez, 2008).

En nuestro trabajo asumimos que los modos de aprender a partir de la lectura en la universidad no son asunto exclusivo de los alumnos sino que también involucran a la enseñanza universitaria, dependiente de cada dominio disciplinar, incluyendo a los docentes e instituciones educativas (Carlino, 2013). Por otra parte, consideramos que

las prácticas de lectura y la relación con el conocimiento que desarrollan los estudiantes están impregnadas y dirigidas por sus concepciones sobre los modos de aprender mediante la lectura (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) y que estas concepciones “requieren cambios en procura de relaciones más auténticas, abiertas y críticas con los textos” (Vélez, 2008, p. 96). De estas afirmaciones se desprende nuestro interés por el estudio de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, por parte de alumnos ingresantes a la universidad, así como la promoción del cambio de dichas concepciones (desde concepciones más simples hacia concepciones más complejas), mediante el diseño e implementación de intervenciones instruccionales en el contexto del aula universitaria.

## 2. Breve encuadre teórico

Para el estudio de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los ingresantes universitarios, nos basamos en el *enfoque de las concepciones como teorías implícitas*. Estas teorías se definen como concepciones tácitas sobre dominios específicos de conocimiento, constituidas por supuestos de orden epistemológico, ontológico y conceptual, que restringen y dirigen las predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones y verbalizaciones de los sujetos. Por su carácter implícito, no pueden conocerse a partir del saber declarado por los sujetos sino que se muestran en situaciones y acciones concretas (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

En este marco, tomamos como referentes empíricos-conceptuales de nuestro trabajo las investigaciones sobre las concepciones de aprendizaje desde el enfoque de las teorías implícitas, desarrolladas en diversos dominios de conocimiento y con diferentes sujetos, las cuales describen tres concepciones predominantes: *Teoría Directa*, *Teoría Interpretativa* y *Teoría Constructiva*, que dan cuenta de distintos modos en que las personas entienden las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, con base en la relación que establecen con los objetos de conocimiento en un dominio específico (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

Por otra parte, atendiendo a nuestro tema de investigación, también consideramos tres enfoques científicos de lectura que nos ofrecen un marco teórico de referencia para analizar las concepciones: *Lectura como Conjunto de Habilidades*, *Enfoque Interactivo* y *Enfoque Transaccional* (Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rosenblatt, 1994). Estos enfoques despliegan diferentes conceptualizaciones acerca de la lectura, muestran distintas caracterizaciones del lector, el texto y el contexto, así mismo explican de diversos modos las relaciones entre estos componentes.

Además, los referentes empírico-conceptuales que adhieren al enfoque de las concepciones como teorías implícitas también verifican que estas representaciones pueden reestructurarse, modificarse y cambiar; el *cambio representacional* implica “el paso [lento y gradual] desde concepciones, interpretaciones y formas de actuar sobre la realidad más directas, simples y concretas, a otras más mediadas, sofisticadas y abstractas, en relación a los distintos tipos de conocimiento” (Monereo, 1997, p. 1). Este cambio representacional se explica a partir de tres dimensiones: la *explicitación* de los supuestos implícitos, la *complejización* de las concepciones y el *perspectivismo* cognitivo (Rodrigo y Correa, 2000; Scheuer y Pozo, 2006).

En relación con ello, consideramos relevante promover en los ingresantes universitarios el cambio representacional de sus concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, potenciando *concepciones complejas*, en las que el aprendizaje a partir de la lectura se conciba como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico, que involucra continuas toma de decisiones por parte del lector como sujeto activo, en interacción con el texto y guiado por un propósito particular de lectura. En una concepción compleja del aprendizaje a partir de la lectura, estas decisiones y procesos se orientan a reconstruir significados y sentidos, elaborando conocimiento propio sobre un tema en particular y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito (Carlino, 2013; Solé, 1999).

Consideramos que podemos favorecer en los estudiantes la reflexión sobre sus propios aprendizajes a partir de la lectura y la redefinición de sus concepciones, enseñándoles a leer para apropiarse del conocimiento académico (Carlino, 2013). Para ello es posible desarrollar *intervenciones instruccionales* basadas en un enfoque de enseñanza de la lectura en contexto (Carlino, 2013); en el modelo dialógico de enseñanza (Dysthe,

2000); en métodos instruccionales centrados en la enseñanza explícita, como así también en prácticas guiadas, autónomas y cooperativas; y en estrategias instruccionales que propongan tareas abiertas, complejas y motivadoras y que se focalicen en enseñar a los alumnos a construir el conocimiento, a ser críticos, a autorregular el aprendizaje y a cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura (Mateos, 2009).

### 3. Metodología

La investigación se realiza en el aula universitaria de primer año entendida como *contexto natural de enseñanza y aprendizaje*, ello otorga al estudio validez externa y posibilita su entendimiento completo y contextualizado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio, 2006).

El *diseño de la investigación* es de tipo cuasi experimental pre-post con grupo cuasi control (Hernández Sampieri et al., 2006). Se identifican las siguientes variables de estudio: *VD*: concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los ingresantes universitarios; *VI*: intervención instruccional orientada a la promoción de concepciones complejas de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios.

Los *sujetos* que participan en la investigación son estudiantes universitarios, ingresantes a carreras del Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Se toman dos grupos de sujetos: uno *cuasi experimental*, que recibe la influencia de la VI, y otro *cuasi control*, que no recibe dicha influencia. El grupo cuasi control permite otorgar validez interna a la VI (Hernández Sampieri et al., 2006).

En ambos grupos se administra el mismo instrumento de evaluación antes y después de la implementación de la VI, para constatar las consecuencias de ésta sobre la VD. El instrumento es el "Cuestionario de Dilemas", construido, puesto a prueba y validado para esta investigación (Boatto, Vélez y Bono, 2011).

El *objetivo general* de la investigación es promover un cambio en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de los alumnos ingresantes a la universidad, desde concepciones más simples hacia concepciones más complejas. Se realizan tres estudios empíricos para el cumplimiento de dicho objetivo.

En el *primer estudio* se describen y analizan las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los ingresantes universitarios, en escenarios educativos de escritura, oralidad y evaluación, previamente a la implementación de la intervención instruccional orientada a la promoción de concepciones complejas de aprendizaje a partir de la lectura (VI). Los participantes son 118 estudiantes, muestra conformada de modo intencional (Hernández Sampieri et al., 2006). Para la recolección de datos se utiliza el Cuestionario de Dilemas (Boatto et al., 2011). Se lo administra a los sujetos y se analizan los datos mediante estadística descriptiva y análisis de correspondencias múltiples (paquete estadístico SPSS).

En el *segundo estudio* se busca la promoción del cambio de concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios, desde concepciones más simples hacia concepciones más complejas, por medio de la implementación de un diseño de intervención instruccional (VI) y se analiza la implementación de dicho diseño. Participan de esta instancia 84 estudiantes (quienes formaran parte también del primer estudio) divididos en dos grupos de 42 alumnos cada uno, atendiendo al criterio de equivalencia entre grupos cuasi experimental y grupo cuasi control (Hernández Sampieri et al., 2006).

Se construye un diseño de intervención instruccional y luego se implementa en clases práctico-procedimentales desarrolladas en el aula universitaria por la profesora a cargo de la comisión correspondiente al grupo cuasi experimental. Todas las clases desarrolladas, tanto en el grupo cuasi experimental como en el grupo cuasi control, se registran mediante grabación y notas de campo. Luego de la implementación del diseño de intervención instruccional, se procede al análisis del contenido de las clases a partir de una matriz de análisis construida para tal fin, cuya validez de contenido se determinó mediante control de expertos (Hernández Sampieri et al., 2006).

Por último, en el *tercer estudio* se describen y analizan las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los ingresantes universitarios, en escenarios educativos de escritura, oralidad y evaluación, con posterioridad a la implementación de la intervención instruccional orientada a la promoción de concepciones complejas de aprendizaje a partir de la lectura (VI). También se estudian y comparan las concepciones de los grupos de estudiantes cuasi experimental y cuasi control, atendiendo a las etapas pre- y post-intervención instruccional. Participan de este estudio 55 alumnos; 32 forman parte del grupo cuasi experimental y 23 del grupo cuasi control (producto del desgranamiento producido al finalizar el primer año universitario). Para la recolección de datos se administra nuevamente a los estudiantes el Cuestionario de Dilemas (Boatto et al., 2011). Se analizan los datos obtenidos para los grupos cuasi experimental y cuasi control mediante estadística descriptiva y análisis de correspondencias múltiples (paquete estadístico SPSS). Se analizan comparativamente los resultados obtenidos en los grupos cuasi experimental y cuasi control, en la etapa post-intervención instruccional, con los resultados obtenidos en la etapa pre intervención instruccional.

#### **4. Resultados más relevantes en relación con los objetivos de la investigación**

Los principales resultados obtenidos muestran que, en la *etapa pre-intervención instruccional*, las concepciones implícitas de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los alumnos en los diferentes escenarios educativos estudiados (escritura, oralidad y evaluación) al momento de ingresar a la universidad, no se corresponden con una única dimensión teórica (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructiva Transaccional) conformada en su interior por todas las categorías componentes (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) definidas desde un mismo marco conceptual. Por el contrario, manifiestan que las representaciones implícitas son inconsistentes al interior de un mismo dominio (el aprendizaje a partir de la lectura) y también al interior de un mismo contexto o situación (cada uno de los escenarios educativos estudiados).

La manera en que se agrupan las diferentes categorías estudiadas en cada uno de los escenarios educativos, conforman configuraciones que se caracterizan por una de las siguientes tendencias: a) *Compleitud pero heterogeneidad en términos teóricos*: las configuraciones se constituyen por todas o la mayor parte de las categorías, pero con base en diferentes dimensiones teóricas; b) *Homogeneidad pero incompleitud en términos teóricos*: las configuraciones se definen desde una misma dimensión teórica, pero no se muestran completas en cuanto a su constitución categórica.

Además, los resultados hallados evidencian que las concepciones estudiadas, si bien son incompletas, se definen predominantemente desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva o desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

El análisis de la *implementación del diseño de intervención instruccional* mostró el trabajo sostenido, recurrente y en profundidad sobre la explicitación, complejidad y perspectivismo de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de los estudiantes. Específicamente, la *explicitación* de las concepciones se trabajó mediante la verbalización de conocimiento sobre: a) las condiciones de aprendizaje interdependientes entre lector, texto y contexto, y b) sobre los procesos constructivos, activos y críticos que producen aprendizaje a partir de la lectura de los textos fuente y de las producciones estudiantiles. Se atendió a la *complejidad* de las concepciones por medio de la diferenciación, integración y reestructuración del conocimiento procedimental y conceptual a partir de procesos constructivos, activos y críticos desarrollados en el aprendizaje a partir de la lectura de textos fuente y de las producciones estudiantiles. Al mismo tiempo, se trabajó sobre el *perspectivismo* de las concepciones mediante la generación de puntos de vista divergentes/convergentes en: a) la construcción de conocimiento sobre condiciones interdependientes relativas al lector, texto y contexto, y b) respecto de los procesos de aprendizaje desarrollados a partir de la lectura de textos fuente y producciones estudiantiles.

En la *etapa post-intervención instruccional*, los resultados hallados permiten afirmar que la intervención instruccional promueve el cambio, desde concepciones más simples hacia concepciones más complejas, en determinados escenarios educativos y en determinadas categorías constituyentes de las concepciones, esto es, no de manera genérica. Las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que asumen los

estudiantes en los escenarios educativos de escritura (especialmente en relación con las condiciones y resultados de aprendizaje) y de evaluación (especialmente en relación con el concepto, las condiciones y los resultados de aprendizaje) demuestran avances hacia mayores niveles de complejidad, atribuibles a la intervención instruccional. En cambio, en el escenario educativo de oralidad, en general las concepciones de los alumnos del grupo cuasi experimental no muestran ser más complejas que las del grupo cuasi control.

Los resultados también ponen de manifiesto que los estudiantes mantienen concepciones de diferentes características sobre el aprendizaje a partir de la lectura en las situaciones de escritura, oralidad y evaluación, en relación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje; aunque prevalecen concepciones definidas conjuntamente por las dimensiones Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional.

## **5. Principales conclusiones**

Entre las interpretaciones más relevantes de los resultados hallados se destaca que estos muestran que las concepciones de los estudiantes son inconsistentes al interior de un mismo dominio (el aprendizaje a partir de la lectura) y también al interior de un mismo contexto o situación (cada uno de los escenarios educativos estudiados). A partir de ello, consideramos que es discutible el uso del constructo “teoría” para dar cuenta de las concepciones implícitas (Castorina, 2010), ya que tales concepciones se constituyen por “saberes narrativos” que no se estructuran desde una lógica conceptual, como lo hacen las teorías científicas. Concluimos además que el modelo teórico de las teorías implícitas de aprendizaje estudiado en contextos empíricos específicos se podría validar de modo parcial, particularmente en las situaciones de aprendizaje formal analizadas en esta investigación.

También se advierte que por la intervención instruccional se generaron cambios desde concepciones más simples hacia concepciones más complejas, en categorías constituyentes de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los escenarios educativos de escritura y de evaluación. Entendemos que el carácter de las

tareas híbridas, que han combinado la lectura con la producción escrita y el debate (Cartolari y Carlino, 2011), así como la lectura autorregulada y cooperativa (Mateos, 2009), con sucesivas y profundas instancias de evaluación compartida de las propias producciones escritas y del contenido conceptual construido a partir de la lectura de los textos fuente, promovió la mayor complejidad de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en dichos escenarios.

Por otro lado, si bien la intervención instruccional se focalizó en la explicitación verbalizada de las concepciones, esto no fue suficiente para generar cambios representacionales profundos en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo de oralidad. Una cuestión por revisar es que los alumnos no fueron expuestos a la situación concreta de realizar una presentación oral individual, a diferencia de las situaciones de escribir con otros o ser evaluados; ciertamente, como señala Carlino (2013), la exposición oral de los aprendizajes por parte de los estudiantes no es una experiencia frecuente en el primer año universitario.

## **6. Proyección del trabajo de tesis**

Si bien el Cuestionario de Dilemas y el diseño de intervención instruccional construidos para esta investigación pueden seguir ampliándose y profundizándose, consideramos que ambos recursos pueden ser interesantes aportes para futuras investigaciones, tanto en lo que respecta a su proceso de construcción y validación como en lo referente a su aplicación.

Así mismo, los resultados hallados pueden constituirse en contribuciones, ampliaciones o contrastes para otras investigaciones en el área, dirigidas desde los mismos marcos que orientaron nuestro trabajo o desde otros marcos teóricos y metodológicos.

A partir de los resultados hallados en este estudio, se avanza en nuevas indagaciones en el marco de programas y proyectos de investigación e innovación educativa. Específicamente, el Proyecto *Transformando el conocimiento a partir de tareas de lectura y escritura en los primeros años universitarios*, período 2015-2016 (PIIMEG.

SPyRI, SA, SeCyT – UNRC. Res. Rect. N° 197/16), el Proyecto *Aprender a partir de la lectura en el aula universitaria*, periodo 2016-2018 (PPI. SeCyT- UNRC. Res Rect. N° 161/15) y el Proyecto *El aprendizaje a partir de la lectura en escenarios educativos específicos: concepciones de los estudiantes e intervenciones instruccionales en el aula universitaria*, período 2017-2019 (Beca Posdoctoral de CONICET. Res. D N° 4256).

Algunas de las acciones desplegadas en dichos proyectos implican la ampliación y profundización del Cuestionario de Dilemas, considerando nuevos escenarios educativos por indagar como el de “aprendizaje, lectura y TIC” y el de “aprendizaje y lectura estética”. También se recuperan y redefinen los lineamientos de intervención instruccional en el contexto del aula universitaria de primer año, atendiendo especialmente a situaciones de “lectura y escritura de monografías” y de “aprendizaje y lectura con mediación de TIC”. Por último, en estas acciones investigativas (dos de ellas en curso), se considera la implementación de nuevos tipos de instrumentos de indagación, como son los relatos elaborados por los estudiantes sobre el aprendizaje a partir de la lectura situados en escenarios educativos específicos, avanzando así hacia la triangulación metodológica como una estrategia de investigación que aumenta la validez de los resultados en tanto contribuye a aminorar los problemas de sesgo.

### Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2008). Lectura y escritura en el primer año universitario: investigaciones y orientaciones pedagógicas. En M. del R. Badano, N. Bearzotti, y S. Berger (comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (pp. 41-59). Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Boatto, Y., Vélez, G., y Bono, A. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica UST, Revista de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Chile*, 8(1), 13-20.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/magis/>

- Castorina, J. A. (2010). Algunos problemas filosóficos de las teorías del cambio conceptual. Conferencia presentada en el marco del *Seminario Internacional de Cambio Conceptual*. FLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Dysthe, O. (2000). Giving them the tools they need to succeed. A High School teachers' use of writing and talking to learn in a literatura class. En *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI*. Verona, Italia. Recuperado de: [http://www.uib.no/filearchive/verona\\_2000\\_dysthe\\_-1-.pdf](http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe_-1-.pdf)
- Goodman, K. (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional y sociopsicolingüística, *Textos en contexto*, 2, 11-68.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Bapista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo, y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106-120). Madrid, España: Morata.
- Monereo, C. (1997). Les Demoiselles de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. Dpto. Psicología de la Educación. Ponencia presentada en el *III Seminario sobre constructivismo y Educación*. Sevilla, España.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-127). Barcelona, España: Graó.
- Rodrigo, M. J., y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo, y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 75-86). Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Rosenblatt, L. M. (1994). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, 1, 16-71.
- Scheuer, M., y Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Vélez, G. (2008). Repensando la alfabetización académica desde las experiencias lectoras de los ingresantes. En M. del R. Badano, N. Bearzotti, y S. Berger (Comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (pp. 86-99). Entre Ríos, Argentina: Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.

# Hacia un modelo multidimensional de la perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado

Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación e Ingeniería Agronómica

**Dra. Mariela Lourdes González**

Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

[gonzalez.mariela@conicet.gov.ar](mailto:gonzalez.mariela@conicet.gov.ar)

Directora: Dra. Hilda Difabio de Anglat (Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET)

Campo disciplinar: Psicología Educacional

Fecha de defensa: 30 de marzo de 2015

## Resumen

Este trabajo tiene como propósito preponderante la aplicación de un modelo multidimensional de la motivación que integra dos líneas teóricas y de investigación que han sido relativamente independientes una de otra: la perspectiva de tiempo futuro y la perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje autorregulado. Se ordena a analizar, en su primera fase empírica, la conformación de los patrones temporales y de

aprendizaje a través del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y Boyd (1999) y del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Vermunt (1994, 2005), en una muestra de 950 alumnos de la Universidad Nacional de Cuyo. La segunda fase corresponde a “estudios de diseño” que evalúan la incidencia de la propuesta pedagógico-didáctica en dichos patrones. Como pre-prueba y post-prueba se administraron los mismos instrumentos. Durante cada ciclo de dos estudios de diseño, se trabajó sobre el conjunto de factores que definen los patrones de aprendizaje y sobre el papel de algunas variables en el desempeño académico (entre otras, el contenido y la extensión de las metas de los estudiantes). Los resultados muestran que es posible, mediante una intervención de longitud media, promover la modificación de los patrones temporales y de aprendizaje como así también la autorregulación en los estudiantes.

**Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, perspectiva temporal futura, modelo multidimensional, estudiantes universitarios

## 1. Introducción

La Argentina está atravesando desde hace más de una década situaciones críticas en el ámbito social, político, cultural, económico. Entre los sectores afectados por esa crisis, se hallan los adolescentes y jóvenes, respecto de los cuales los educadores concuerdan en señalar una generalizada falta de motivación, especialmente en relación con sus tareas académicas, falta de orientación e incertidumbre frente al futuro, marcada actitud de “vivir en el presente”, que se relaciona con una capacidad disminuida de demora de la gratificación, falta de perseverancia y de capacidad de esfuerzo. Sin duda, esta situación está muy relacionada con la posibilidad de los adolescentes y jóvenes de concebir metas vitales cuyo contenido sea capaz de sostener y dar sentido a las acciones presentes.

Las preguntas sobre cómo intervenir efectivamente para orientar este cometido, pueden hallar respuestas válidas en la investigación contemporánea sobre la

motivación si se conceptualiza su verdadera naturaleza desde la interacción entre lo cognoscitivo y lo dinámico, lo afectivo y lo tendencial, como propone la teoría relacional de la motivación de Joseph Nuttin (1973, 1982).

Dado que se aborda la motivación académica, se hace necesario también poner en relación dicha teoría con el modelo del aprendizaje autorregulado (en adelante: AAR) a fin de promover las estrategias que capaciten a los alumnos para que sean participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje desde el punto de vista motivacional, metacognitivo y conductual (González y Daura, 2012). Sin embargo, el relevamiento bibliográfico evidencia que no aparecen investigaciones previas que relacionen y pongan en juego de manera empírica las variables en estudio con la formalidad que anima la presente tesis; sí las hay desde un plano eminentemente teórico (Bembenutty y Karabenick, 2004; Miller y Brickman, 2004).

Este propósito ha motivado el diseño de un modelo para promover la perspectiva futura y la autorregulación, buscando efectivizar la llamada “validez ecológica”: llevar la investigación desde el laboratorio o desde condiciones pseudo-áulicas a un contexto realista, con métodos, materiales e instrumentos de evaluación adecuados a la situación corriente de aula. Ello implica emplear material no adaptado (o auténtico), grupos completos (no sujetos escogidos) y el compromiso del docente (no solo del investigador) en la instrucción (Carriedo y Alonso-Tapia, 1995, p.412).

De allí que el objetivo general del presente trabajo sea: Diseñar y definir un modelo de motivación orientada al futuro en relación con el AAR con potencialidad explicativa de los itinerarios académicos de los estudiantes, que permita brindar aportes teóricos y elaborar líneas de acción para mejorar los procesos motivacionales y de aprendizaje en el ámbito de la universidad.

Los objetivos específicos son: 1) Reseñar las teorías sobre la perspectiva de tiempo futuro (en adelante: PTF) y el AAR según los modelos existentes; 2) Conceptualizar la relación entre PTF y AAR; 3) Ponderar la importancia relativa de las dimensiones de las variables en estudio en la motivación académica de estudiantes universitarios; 4) Identificar los patrones de aprendizaje predominantes en los alumnos de segundo y del último año de carreras de formación académica disímil –Ciencias de la Educación y

Ciencias Agrarias–; 5) Comparar los perfiles motivaciones y de autorregulación iniciales y finales entre alumnos de los referidos campos de formación académica y en distintos momentos del trayecto formativo y 6) Evaluar los resultados obtenidos en función de: el modelo definido, los logros alcanzados por los estudiantes –en términos de motivación, autonomía, estrategias de aprendizaje y de regulación– y la potencialidad aplicativa de la propuesta pedagógica-didáctica.

La hipótesis general sostiene: El modelo que pone de manifiesto la relación unidireccional desde la motivación orientada al futuro hacia el AAR, permite identificar clases combinadas de patrones temporales y de aprendizaje, al tiempo que las vincula con niveles de desempeño académico.

Las hipótesis específicas son: 1) Existe una relación unidireccional desde la motivación orientada al futuro hacia el AAR; 2) Las variables predictoras del desempeño académico son: el contenido y extensión de la PTF, el conocimiento como elaboración y el interés personal; 3) Se muestran diferencias en la PTF y en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que presentan dificultades en su desempeño académico en comparación con aquellos que no las presentan; 4) Se manifiesta predominio de patrones disonantes entre estudiantes de Ingeniería Agronómica y de Ciencias de la Educación; 5) Se muestran diferencias en los perfiles motivacionales y de autorregulación iniciales y finales entre alumnos de Ciencias de la Educación y de Ingeniería Agronómica y 6) Las dimensiones de las variables en estudio influyen positivamente en la configuración de un modelo que subsume la motivación orientada al futuro y los componentes del AAR.

## **2. Antecedentes y Marco conceptual**

En tres tópicos se centra el encuadre teórico del presente estudio: la motivación, la PTF y el AAR.

La investigación contemporánea acerca de la *motivación* es profusa (entre muchos otros: Alonso Tapia, 2005; Burón Orejas, 1995; González Fernández, 2005, 2007; González Torres, 1999; Martínez-Fernández y Galán, 2000; Paoloni et al., 2006) y ha

sido conceptualizada de diferentes maneras. Nosotros pondremos especial énfasis en la definición de Nuttin (1982, p.79) como “configuración concreta de las orientaciones dinámicas permanentes”, que cumple una función directriz, reguladora, de coordinación y de unidad de significación de los distintos tramos de la conducta, por la influencia del objeto-meta, o sea, del fin. Es decir que es el fin –tal como es conocido y valorado por el sujeto– el que otorga a la conducta orientación y significado. Esto es, se busca inscribir la teoría motivacional en un marco más amplio, dentro de una concepción humanista de la conducta del estudiante, cuya nota esencial es la propositividad u orientación a fines –que son resultado de la elaboración cognitiva de las necesidades– en tanto está regulada, en última instancia, por las metas que cada uno se autoimpone, las cuales constituyen y especifican la concepción de sí (Nuttin, 1982).

Uno de los aspectos tal vez más novedosos de esta perspectiva orientada a metas, es que marca un cambio importante en las concepciones de conocimiento y aprendizaje, al incluir la motivación como un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado.

Por su parte, la *PTF* es un fenómeno complejo y multidimensional (Nurmi, 1989, p.196), en el cual se distingue un componente cognitivo y otro dinámico. Ha sido llamada también orientación de futuro (FO) y considerada como una propiedad inherente a la naturaleza humana: “La habilidad para prever y anticipar, hacer planes y organizar las posibilidades futuras, representa uno de los rasgos más propios del hombre; (...) le permite anticipar y organizar futuros posibles y, por lo tanto, traer al presente psicológico sus efectos” (Gjesme, 1983, p.347).

El otro constructo de importancia, tanto en las investigaciones como en la práctica educativa, es el *AAR*, proceso mediante el cual el propio estudiante establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos que lo conducen a ellas y la motivación que sostiene su marcha (Pintrich, 2000). Refiere a un concepto-sistema, a un constructo unificador de procesos interactivos entre distintos sistemas de control –atención, metacognición, pensamientos autogenerados, motivación, sentimientos y acciones–, que permiten al alumno el manejo general de su conducta académica a fin

de alcanzar metas de aprendizaje en un proceso auto-directivo (e.g. Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008). Entre las variables personales, intervienen la capacidad (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del saber hacer (empleo de habilidades y estrategias de aprendizaje); entre las contextuales, en una clasificación *ad hoc* en dos grandes grupos desde un nivel macro-educativo a uno micro-educativo: 1) el ámbito universitario (e.g. institución, carrera, año que se cursa) y 2) el ámbito áulico (e.g. tareas propuestas, sistema de evaluación, distribución de la autoridad, clima de la clase).

Hay varios modelos de AAR, con elementos comunes, pero con énfasis en distintos aspectos. En nuestra investigación asumimos el modelo de Pintrich, tal como lo presenta Zimmerman (e.g. Zimmerman, 2008), proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres fases: 1) Fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados; 2) Fase de desempeño, en la que el aprendiz se observa y controla mediante diferentes estrategias metacognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas; 3) Fase de reflexión, en la que evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de sus causas (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales.

*Nuestro modelo*<sup>1</sup> toma como precedente el de Miller y Brickman (2004), el que parte de experiencias pasadas positivas y del presente real; las primeras en estrecha

---

<sup>1</sup> Definimos el término *modelo* como la representación esquemática (Armatte, 2006) de un fenómeno complejo, que enfatiza sus características más relevantes y las relaciones entre sus componentes. Es, entonces, una estructura conceptual orientada a la sistematización de dichas relaciones para su posterior confrontación empírica, pero necesariamente análoga al objeto real. En este sentido, los modelos “no deben ser tomados como descripciones exactas de la realidad, por un lado, ni como puras ficciones por el otro; sería mejor considerarlos como analogías, en las que sólo algunas, no todas, las características son las mismas o similares a las de la realidad” (Mujica Chirinos y Rincón González, 2011, p.56). Por otra parte, en su propósito de encontrar un camino para el estudio de las secuencias áulicas, nuestro modelo asume el carácter de instrumento de investigación, cuya eficacia heurística y predictiva debería hacerse patente durante su uso.

vinculación con las creencias de autoeficacia y el segundo como lente que permite el “conocimiento de las posibilidades” y la conformación de “metas futuras personalmente valoradas” (p. 13).

Extendiendo el modelo, es dable conceptualizar dichas metas como fines que cada persona asume para su propia vida y que la caracterizan existencialmente, fines que son criterio de cada elección (Vázquez, 2007, 2009). Esto es, una meta específica adquiere un valor superior de incentivo por su relación con el fin o proyecto existencial de cada quien, lo que “no implica negar los valores objetivos de determinadas metas”, sino reconocer que, de acuerdo con la estructura personal, las mismas metas nos mueven de modo diverso (Vázquez, 2009, p. 191). Por otra parte, entre las cualidades que pueden delimitar a estos fines subjetivos (coherencia, afectividad, continuidad), en nuestro modelo destacamos su carácter de metas realistas en tanto compatibles con las verdaderas posibilidades de la persona y potencialmente alcanzables en su medio social concreto (Nuttin, 1972).

En la base de esta dinámica se ubica el *autoconcepto* o “imagen que uno tiene de sí mismo”, determinada por la “acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)” (González-Pienda et al., 1997, p. 272). El autoconcepto general (componente supraordenado) se divide en dos dimensiones: el autoconcepto académico y los autoconceptos no académicos. El primero va a influir en forma directa en la orientación motivacional del estudiante (adopción de metas), la que a su turno condicionará el tipo de estrategias de aprendizaje que emplee y los resultados que obtenga.

La *motivación* está dada por el valor de incentivo que adquieren las consecuencias anticipadas del resultado previsible de una acción. Si bien el motor es la consecuencia, lo es por el motivo que encierra: “La acción es instrumental, de modo que las mismas acciones pueden tener motivaciones diversas y distintas acciones pueden ser emprendidas por la misma motivación” (Vázquez, 2007, p. 195). Cada acto es

instrumental en relación con el fin y no puede ser acabadamente comprendido sin referencia a este.

A diferencia de Miller y Brickman, nuestro primer nexo entre los subsistemas Orientación al futuro y AAR corresponde a las *concepciones de aprendizaje*. Son redes de creencias, ideas, supuestos, imágenes, que operan como un sistema de explicación de un fenómeno (Martínez-Fernández, 2004), construidas desde la experiencia, coherentes o inconexas entre sí, pero excepcionalmente discutidas ya que “tienden a permanecer aun ante fuertes contradicciones lógicas” (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002, p. 579). En el modelo de Vermunt (1998), las concepciones del aprendizaje –que también denomina *modelos mentales*– determinan cómo el alumno percibe sus procesos de aprendizaje y la finalidad de los mismos; distingue cinco categorías: construcción del conocimiento, copia e incremento, uso, el conocimiento como estímulo del docente y como cooperación entre pares.

En la dinámica del aprendizaje, de modo especial en el contexto universitario, se ponen en juego las *creencias de autoeficacia*<sup>2</sup> y las estrategias de procesamiento, orientadas a la adquisición y manejo de la información (relaciones y estructuración –elaboración–, pensamiento crítico, memorización, etc.), y de regulación; las autorregulatorias, por su parte, desempeñan distintos roles en las fases cíclicas del AAR (Pintrich, 2000, 2004; Zimmerman, 2008). Los resultados que efectivamente se alcancen conducen a *atribuciones para el éxito y el fracaso*<sup>3</sup> (Weiner, 1980, 1984), las que se conceptualizan

---

<sup>2</sup> Las creencias de autoeficacia (o confianza de la persona en sus habilidades para realizar exitosamente una tarea) no son una auto-medida objetiva de las habilidades que un estudiante posee, sino un juicio subjetivo de las propias capacidades.

<sup>3</sup> Las atribuciones causales varían en función de la actividad y área motivacional. Weiner (1980) propone una clasificación o taxonomía de atribuciones en función de tres dimensiones: a) *lugar de causalidad*, el “locus de control” que toma de Rotter (1966); b) *estabilidad*, la que se relaciona con la naturaleza temporal de la causa; entre los factores, ya sean internos o externos, unos son relativamente duraderos, estables (ej.: aptitud), mientras que otros cambian de situación en situación (ej.: esfuerzo, estado de ánimo) y c) *controlabilidad*, la que refiere al grado de influencia volitiva que se puede ejercer sobre la causa; es decir, factores situados en un mismo nivel y con un grado de estabilidad semejantes provocan diferentes reacciones en función de la posibilidad de control que la persona tiene sobre ellos.

como justificaciones que surgen de manera espontánea, mediante las cuales los alumnos explican los resultados que obtienen.

### 3. Diseño metodológico

Es una investigación exploratoria, descriptiva y correlacional con un diseño de instrucción. Se estructuró en dos fases: la *fase empírica* y la *fase de intervención*.

En la primera, se implementó un diseño ecológico seccional cuantitativo, en una muestra (N = 950) de estudiantes del segundo y último año de algunas carreras –Letras, Geografía, Inglés y Ciencias de la educación– de la Facultad de Filosofía y Letras, y de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias; ambas facultades dependientes de la UNCuyo. Cabe destacar que para realizar ciertos análisis la muestra se constriñó a los 616 alumnos que habían completado los tres instrumentos que se aplicaron: 1) Inventario de Estilos de Aprendizaje –ILS– (Vermunt, 1994), en la versión española, traducida y validada por Martínez-Fernández et al. (2009)<sup>4</sup>, 2) Inventario de Perspectiva Temporal –ZTPI– (Zimbardo y Boyd, 1999), en la adaptación al español de Díaz Morales (2006)<sup>5</sup>, y 3) la primera parte del Cuestionario de Metas y Temores de Nurmi (1989)<sup>6</sup>. Por el formato de escala Likert de los dos primeros, se verificó la validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio y se calculó la confiabilidad

---

<sup>4</sup> El ILS se compone de 120 afirmaciones (todos son ítems directos) que abarcan los cuatro componentes del aprendizaje definidos por Vermunt (1994, 2005): 1) estrategias de procesamiento –profundo (relación y estructuración, pensamiento crítico), paso a paso (memorización y repetición, análisis) y concreto–; 2) estrategias de regulación –autorregulación (de procesos y resultados, de los contenidos del aprendizaje), regulación externa (de los procesos, de los resultados) y ausencia de regulación–; 3) orientaciones del aprendizaje –interés personal, orientado a la acreditación, a la autoevaluación, a la profesión y ambivalente–; 4) concepciones de aprendizaje –las cinco categorías ya señaladas–. En función de las variables que prevalecen, el autor identifica cuatro patrones de aprendizaje: orientado al significado, orientado a la reproducción, orientado a la aplicación o no orientado.

<sup>5</sup> El inventario consta de 56 proposiciones (solo cinco corresponden a ítems reversos) sobre creencias, preferencias y valores respecto de experiencias temporalmente delimitadas, que se distribuyen en cinco dimensiones: Pasado negativo, Pasado positivo, Presente hedonista, Presente fatalista y Futuro.

<sup>6</sup> En esta parte del instrumento de Nurmi se le solicita al sujeto que liste sus principales metas vitales, señale la edad en que estima alcanzar cada una, indique los factores que pueden incidir en su logro, el tipo de acciones ya realizadas así como los cursos de acción por implementar.

(alpha de Cronbach) y la discriminación de los ítems (t de Student en grupos extremos). Luego, en función de cada hipótesis de trabajo, se realizaron análisis estadísticos (que se detallan en la presentación de los resultados).

En la segunda fase, que consiste en una intervención de longitud media (cuatro meses) desde el modelo referido, las instancias asumieron la forma de ciclos de estudio de diseño (e.g. Rinaudo y Donolo, 2010) en los que se combinó el taller y la tutoría, individual y grupal. Se implementó, también con alumnos de segundo y de los últimos años, en dos carreras: Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (N = 26) e Ingeniería Agronómica y otras carreras (N = 30) de la Facultad de Ciencias Agrarias.

Durante cada ciclo, a la manera de aula-taller, se trabajó sobre algunos de los factores que explican el rendimiento: el contenido y la extensión de las metas de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje, la “regulación orientada al futuro y los procesos próximos de autorregulación” (Miller y Brickman, 2004, p. 17). Para el diseño de las tutorías, se confrontaron experiencias locales e internacionales –e.g. Carbajo López, 2004; Galassi y Akos, 2004; Ojalvo Mitraný, 2005, entre otros–. Se planificaron tres ciclos de un cuatrimestre de duración cada uno (segundo cuatrimestre de 2012, primer y segundo cuatrimestres de 2013) en los que se previeron dos encuentros semanales de dos horas cátedra cada uno.

Como pre-test y pos-test, se aplicaron los mismos instrumentos de la fase empírica; durante la intervención como disparadores de actividades, los siguientes: CONAPRE – Cuestionario sobre concepciones del aprendizaje– (Martínez-Fernández, 2004), el Test de Esperanza-Desesperanza (Pereyra, 1996), el Inventario de Atribuciones Causales (Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008) y parte del Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad –INCEAPU– (Morchio, 2014). A ellos se les sumaron actividades sobre distintos tópicos relacionados con la autorregulación del aprendizaje y la PTF, los estudiantes elaboraron su biográfica académica y se implementaron entrevistas de devolución para analizar y ponderar los avances.

#### 4. Algunos resultados

Se presentan algunos resultados en función de las hipótesis de trabajo propuestas. En cuanto a la primera hipótesis, mediante análisis de regresión múltiple, se verificó la relación unidireccional desde la motivación orientada al futuro hacia el AAR con coeficientes Beta que oscilan entre 0,19 (interés personal) hasta 0,50 (pensamiento crítico). Las estrategias profundas, el procesamiento concreto y la autorregulación (de procesos y contenidos) explican mayor porcentaje de la varianza que las orientaciones de aprendizaje y que la concepción de conocimiento como construcción.

Respecto de la segunda hipótesis –Las variables predictoras del desempeño académico son: el contenido y extensión de la PTF, el conocimiento como elaboración y el interés personal–, el análisis de regresión manifiesta que en forma conjunta dichas variables más las estrategias profundas de procesamiento y las del AAR, explican el 21% de la varianza del rendimiento académico (ponderado a través del promedio con aplazos), porcentaje de cierta relevancia si tenemos en cuenta que el desempeño académico es una variable compleja y multidimensional y que otras variables dan cuenta de una proporción menor (por ejemplo, el nivel intelectual solo explica el 6% de la varianza).

En relación con la tercera hipótesis, el  $\chi^2$  de los patrones combinados<sup>7</sup> por curso muestra diferencias estadísticamente significativas en la PTF y en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que presentan dificultades en su desempeño académico en comparación con aquellos que no las presentan: más del 60% de los alumnos orientados al significado-aplicación y al futuro obtienen calificaciones superiores, mientras que el 72% de los estudiantes no orientados y con una perspectiva temporal interrumpida se concentran en puntuaciones inferiores.

---

<sup>7</sup> Se conforman mediante un análisis de conglomerados en dos fases, cuyas variables categóricas son los patrones de aprendizaje y los patrones temporales, y las variables continuas, la totalidad de componentes del ILS. La mejor solución retiene la muestra total (N = 616) y distingue tres patrones de aprendizaje: 1) al significado-aplicación, 2) a la reproducción y 3) no orientado. Estos patrones luego se combinan con los tres patrones temporales que arroja un análisis de conglomerados de k medias: 1) orientado al futuro, 2) orientado al pasado y 3) interrumpido o ausencia de una orientación temporal.

También se encuentra apoyo a la cuarta hipótesis que remite al predominio de patrones disonantes entre estudiantes de Ingeniería Agronómica (N=328) y de Ciencias de la Educación (N=102). Con significatividad estadística ( $Chi^2 = 61,748$ ,  $gl = 8$ ,  $p = 0,000$ ), los alumnos de Ciencias pedagógicas muestran tendencia hacia el patrón dirigido al significado y al futuro, mientras que los estudiantes de Ingeniería lo hacen hacia el patrón dirigido a la aplicación y al pasado.

La quinta hipótesis –Se muestran diferencias en los perfiles motivacionales y de autorregulación iniciales y finales entre alumnos de Ciencias de la Educación y de Ingeniería Agronómica– se ve parcialmente confirmada dado que, respecto del ZTPI, en la prueba t de Student, solo se halla una diferencia significativa en el presente fatalista, la que disminuye en los pos-test de los ciclos de diseño. Por su parte, la autorregulación del aprendizaje, aunque progresa hacia niveles superiores en un número considerable de alumnos, no manifiesta cambios en otros.

Finalmente, el modelo propuesto manifiesta correspondencia empírica –descriptiva y correlacional ( $Chi^2 = 90,435$ ,  $gl = 6$ ,  $p = 0,000$ )– por lo que sirve de sustento a la última hipótesis, en tanto se halla prevalencia de la orientación temporal futura en los alumnos dirigidos al significado y del patrón interrumpido en los no orientados. Si bien es una representación esquemática de un fenómeno complejo, parece enfatizar sus características más relevantes y sistematizar sus relaciones con eficacia heurística.

## 5. Conclusiones

El modelo teórico que elaboráramos ha sido contrastado empíricamente en sus componentes principales con adecuados índices de correlación. En su aplicación en los ciclos de diseño, aunque constituyen intervenciones pedagógicas constreñidas, los resultados nos parecen satisfactorios.

Algunas virtudes del modelo son: a) los patrones temporales y de aprendizaje pueden explicar el salto cualitativo que acaece en los aprendices cuando pasan de estar regulados externamente a autorregularse; b) el modelo presenta una estructura vincular entre los constructos que permite elaborar líneas de acción para mejorar los

procesos motivacionales y de aprendizaje en la universidad; c) parece manifestar un valor transversal, ya que se pueden combinar las preguntas psico-educativas con las epistemologías y didácticas específicas.

Entre las proyecciones de la investigación, cabe señalar que estudios futuros deberían incluir dos dimensiones de la perspectiva temporal que nuestro trabajo ha mostrado como vacíos: el Futuro negativo (como en Carelli et. al., 2011) y el Presente real. En segundo lugar, sería necesario extender las intervenciones pedagógicas a fin de favorecer la estabilidad en el tiempo de los patrones funcionales (al significado y/o a la aplicación y hacia el futuro) y evaluarla mediante pos-test diferidos. Por último, en la formación inicial del docente, convendrá implementar un espacio curricular sobre estrategias para promover la motivación y la autorregulación; en la formación en servicio, instancias que posibiliten trabajar desde la interdisciplinariedad y la elaboración de proyectos. Consideramos que ambas acciones constituyen el único camino para que se formalice la mejora de los procesos motivacionales y de aprendizaje en el currículum real.

### Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Armatte, M. (2006). La noción de modelo en las Ciencias Sociales. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, 33-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2027013.pdf>
- Bembenutty, H., y Karabenick, S. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., y Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Burón Orejas, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Carbajo López, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios sobre Educación*, 7, 129-142. Disponible en: [dadun.unav.edu/bitstream/10171/8731/1/Nd.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8731/1/Nd.pdf)
- Carelli, M. G., Wiberg, B., y Wiberg, M. (2011). Development and Construct Validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 220-227. DOI: 10.1027/1015-5759/a000076
- Carriedo, N., y Alonso Tapia, J. (1995). Comprehension strategy training in content areas. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 411-432.

- Carvajal Cantillo, E., y Gómez Vallarta, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602. Disponible en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001607](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001607)
- Díaz-Morales, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 564-570. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/1adf/d2bc694b8a7c122f652c625bd2b9529f16da.pdf>
- Galassi, J., y Akos, P. (2004). Developmental advocacy: Twenty-first century school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 82(2), 146-157. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00296.x
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(5), 443-461. DOI: 10.1080/00207598308247493
- González, M. L., y Daura, F. T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 47-72. Disponible en: <https://riu.austral.edu.ar/handle/123456789/514>
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica. Una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Educación*, X(25). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580501>
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Disponible en: [psicothema.com/pdf/97.pdf](http://psicothema.com/pdf/97.pdf)
- González Torres, M. C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/.../3/La%20Motivacion%20Academica.pdf>
- Inglés, C. J., Rodríguez-Marín, J. y González-Pienda, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3443>
- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología* (Tesis doctoral). Barcelona. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2632>
- Martínez-Fernández, J. R., y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50.
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez Otálvaro, P., y Tellería, M. B. (2009). *Inventario de Estilos de Aprendizaje en español*. Documento interno del Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: [http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/sites/grupsderecerca.uab.cat/pafiu/files/ILS\\_Castellano.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/sites/grupsderecerca.uab.cat/pafiu/files/ILS_Castellano.pdf)
- Miller, R., y Brickman, S. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. Disponible en: [https://www.prospectivepsych.org/.../Miller-Brickman\\_Model-of-...](https://www.prospectivepsych.org/.../Miller-Brickman_Model-of-...)

- Mujica Chirinos, N., y Rincón González, S. (2011). Consideraciones teórico- epistémicas acerca del concepto de modelo. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13(1), 51-64. Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1904/3244>
- Morchio, I. L. (2014). Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educacional*, 28(53), 77-96. Disponible en: <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/viewFile/7/7>
- Nurmi, J. E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future. *Scandinavian Journal of Psychology*, 3(1), 64-71 DOI: 10.1111/j.1467-9450.1989.tb01069.x
- Nuttin, J. (1972). *El psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nuttin, J. (1973). La motivación. En: J. Nuttin, P. Fraisse, y R. Meili (Eds.). *Motivación, emoción y personalidad* (pp. 1-82). Buenos Aires: Paidós.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana. De la necesidad al proyecto de acción*. Barcelona: Paidós.
- Ojalvo Mitrany, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista cubana de educación superior*, 25(2), 3-18.
- Paoloni, P., Rinaudo M. C., Donolo, D., y Chiecher A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Río Cuarto: EFUNARC.
- Pereyra, M. (1996). Desarrollo y validación de un instrumento de medición de la esperanza-desesperanza. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 247-259.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-529). San Diego, CA: Academic Press. Disponible en: <cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. Disponible en: <https://pdf.fs.semanticscholar.org/.../237b92819484824b0e2fae0f9...>
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 22. Disponible en: [www.um.es/ead/red/22/rinaudo\\_donolo.pdf](http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf)
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28. Disponible en: [socserver.soc.iastate.edu/sapp/soc512Rotter.pdf](http://socserver.soc.iastate.edu/sapp/soc512Rotter.pdf)
- Vázquez, S. (2007). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: Ciafic Ediciones. Disponible en: [www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez\\_2da\\_Ed.pdf](http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf)
- Vázquez, S. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de Ingeniería. *Ingeniería y Universidad*, 13(1), 105-136. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3096648.pdf>
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University, Department of Educational Psychology.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x

- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns, personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. Disponible en: [https://dspace.library.uu.nl/.../Article\\_Vermunt\\_2005\\_High\\_Educ...](https://dspace.library.uu.nl/.../Article_Vermunt_2005_High_Educ...)
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1984). Principles for Theory of Student Motivation and their Application Within and Attributional Framework. En: R. Ames, y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education. Vol. 1: Student Motivation* (pp. 15-38) Orlando: Academic Press.
- Zimbardo, P., y Boyd, N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288. DOI:10.1037/0022-3514.77.6.1271
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI: 10.3102/0002831207312909

# La imaginación gnoseológica. Su lugar en la propuesta pedagógica de la educación media

**Dr. Horacio F. Mendez**

Esc. 4-038 – D.G.E.- Mendoza

[drhoraciomendez@gmail.com](mailto:drhoraciomendez@gmail.com)

Directora: Dra. Ida Lucía Morchio (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Codirectora: Dra. Hilda Difabio de Anglat (Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET)

Campo disciplinar: Psicología Educativa

Fecha de defensa: 06 de noviembre de 2017

## Resumen

En el plano teórico, este trabajo aborda un concepto escasamente indagado y que brinda luz a un nuevo campo desde lo práctico, fundamentando la importancia de desarrollar una pedagogía que incorpore la imaginación gnoseológica como proceso mediador de los aprendizajes. En este sentido, la investigación postula una nueva mirada acerca de la construcción de conocimientos, su evolución y su rol en el desarrollo del ser humano. Para establecer las relaciones entre imaginación y aprendizaje, se estudia el proceso pedagógico integrando los aportes de las ciencias cognitivas. Se destacan los beneficios que puede aportar, a la educación, el uso de la imaginación y sus vinculaciones con la capacidad de interpretación, creación de significado, pensamiento simbólico y creatividad. En el plano metodológico, se propone un enfoque cuali-cuantitativo, con el concurso de múltiples instrumentos; mediante un análisis recurrente, se confrontan fuentes primarias, fuentes secundarias,

voces de alumnos, docentes y especialistas, alcanzando una triangulación de los datos que robustece los resultados obtenidos y permite visualizar el problema desde diferentes perspectivas. Como resultado, se destacan las potencialidades de la promoción de la imaginación gnoseológica en la educación secundaria.

**Palabras clave:** imaginación, conocimiento, representación, prácticas docentes, educación secundaria

## 1. Introducción

La valoración general de la educación está dada en su importante aporte de carácter permanente para todas y cada una de las personas y para la sociedad en su conjunto. Así, la educación, en su puesta en obra, ha intentado buscar un método ideal para cumplir eficientemente su labor.

Aunque gran parte del mundo físico es descriptible por fórmulas y relaciones matemáticas, éstas no son suficientes para conocer la realidad (Penrose y Hawking, 1999). Una educación basada exclusivamente en los procedimientos matemáticos y en las operaciones lingüísticas (ortografía, gramática y estilística), no le permitiría al educando, ni siquiera, vislumbrar la matemática o la lengua, porque para comprender hace falta poner en juego otras capacidades (como la capacidad de dudar, plantear alternativas, suponer, relacionar, etc.).

Las cifras del Operativo Nacional de Evaluación (Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, 2010, p. 13) indican que “hay un 30% de alumnos que terminan su educación secundaria que solamente resuelven problemas simples en contextos matemáticos o de otros espacios curriculares que involucran contenidos aprendidos a lo largo de toda la educación”. Es un resultado muy alarmante, si se tiene en cuenta que refiere a los graduados; según un informe de la UNESCO (2011) apenas el 43% la concluye en los plazos previstos, concentrando en esta etapa el mayor porcentaje de abandono, de modo que menos de la mitad accede al título.

Frente a esta problemática, en la presente tesis se postuló como hipótesis que “la imaginación es una función mediadora necesaria para los procesos educativos”. Dos son los objetivos generales que la subtienden:

1. Construir un marco teórico idóneo para las prácticas docentes que faciliten el desarrollo de la facultad imaginativa y su relación con la capacidad de interpretación, creación de significado, pensamiento simbólico y creatividad.
2. Poner en valor los aspectos que aportaría el uso de la imaginación en su función cognoscitiva a las propuestas pedagógicas para el nivel medio.

Es un estudio que podría clasificarse, en primera instancia, como de origen *intuitivo* (Muñoz Razo, 2011, p. 13), ya sea por el tema de la imaginación como por las consecuencias de sus relaciones. No obstante, se basa en un meta-análisis de más de 1.500 fuentes, desde un enfoque crítico –que busca construir una visión coherente y con soporte holístico–, y un trabajo de campo en dos fases (exploratoria y comprobatoria) con el fin de brindarle sustento justificado a su aplicación pedagógica.

## **2. Marco teórico**

Se suele confundir la imaginación, como proceso inconsciente, con las fantasías y, con frecuencia, se la desvaloriza o no se la tiene en cuenta en el quehacer educativo de nivel secundario. En casos muy puntuales se hace uso de ella y se la considera útil solamente en su aspecto creativo, pero no en el gnoseológico.

Definimos la imaginación gnoseológica como un sistema neuro-psíquico inconsciente, que realiza representaciones que modifican la realidad concreta y conocida, que maneja errores cognitivos (alertando sobre los mismos) o completa con elementos hipotéticos las “lagunas” de conocimiento, hasta que son verificadas y reemplazadas por un conocimiento.

La independencia que resulta de su naturaleza inconsciente se ve dificultada por la constante entrega de información en la escolaridad extendida y por la saturación vía las TIC, que suministran un cúmulo de respuestas, pero no prevén espacios para que

el aprendiz ingrese a las problemáticas, las analice críticamente, las piense desde hipótesis alternativas y posibles proyecciones.

Los resultados empíricos del presente trabajo reflejan esta situación, profundizada por estrategias pedagógicas procedentes de paradigmas que no son siempre coherentes entre sí. En este sentido, los supuestos teóricos sobre educación, enseñanza y aprendizaje son muy diversos –y algunos hasta contradictorios–, con límites poco claros y autores que, en su gran mayoría, provienen de otros campos disciplinares, lo que no permite la consolidación de ejes centrales paradigmáticos, como en otras ciencias.

Respecto de la imaginación, si bien varios modelos teóricos coinciden en la importancia de la imaginación creativa (e.g. Brainsky et al., 2001; Gardner, 1994), aún falta reconocer el potencial educativo de la imaginación gnoseológica, a pesar de las múltiples evidencias que aportan las ciencias cognitivas (e.g. Bar, 2007; Bennett et al., 2008; Smith y Kosslyn, 2008).

### **3. Metodología**

El estudio de campo se formaliza en un enfoque cuali-cuantitativo en dos fases. En una etapa exploratoria (preliminar), se efectuó una aproximación a las construcciones mentales de los educandos (mediante un cuestionario de preguntas abiertas), a la formación pedagógica de los docentes (a través de una encuesta en línea), a las dificultades que observan en el proceso educativo, sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, entre otros aspectos (por medio de un cuestionario) y a las concepciones sobre conocimiento, imaginación y proceso educativo (en entrevistas exploratorias a especialistas).

La segunda etapa del trabajo de campo (que intenta ser comprobatoria) se efectuó en cinco escuelas de nivel secundario de orientación técnico-agropecuaria, semi-rurales, de la Provincia de Mendoza, Argentina. Recopila y analiza datos de diversas fuentes: 100 profesores, sus programas, planificaciones y libretas de notas, 38 espacios

curriculares, 7 documentos oficiales de políticas educativas, 48 carpetas de los estudiantes, 48 evaluaciones, 12 observaciones de clases y 8 libros de temas.

#### **4. Resultados**

En algunos casos, se observaron discordancias marcadas entre estilo de enseñanza, cognitivo y de aprendizaje. Por su parte, la mayoría de los estudiantes ignora los conflictos cognitivos, sorteándolos a través de la repetición memorística, la que es aceptada como válida por algunos docentes.

Distintas evidencias derivadas de los datos obtenidos apoyan el supuesto de una falta de desarrollo de la imaginación gnoseológica en las concepciones educativas, lo cual pareciera ser resultado de varios componentes sinérgicos.

En la praxis pedagógica, se le otorga más importancia al acopio de información que a su integración y explicación (conocimiento), así como a las preguntas de los docentes más que a la generación de interrogantes desde los propios alumnos. Buena parte de los profesores concibe el proceso educativo como simple, de pocos pasos, y general, aunque cada uno utiliza un método diferente. Las propias concepciones pedagógicas y los procedimientos administrativos del sistema escolar hacen que, de manera consciente o no, el profesor encare el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus concepciones y desde el conocimiento que el educando “debe incorporar”, y no desde los procesos de elaboración o construcción de los estudiantes ni desde sus intereses. Por otra parte, se hace notoria la falta de fundamentos teóricos para la tarea educativa que se desarrolla, al tiempo que no se reflexiona sobre su valor como fundante de toda acción docente. Las especificidades de los contenidos parecieran dominar por sobre los principios educativos. Tanto los profesores como los especialistas reconocen la importancia de la emotividad, la imaginación y la transdisciplinariedad, pero no plantean posibles soluciones que las integren efectivamente en la práctica. Eso se denota en que determinadas problemáticas son elevadas a la categoría de “imposibilidades”. En las actividades áulicas, se cumplen las etapas de la clase, pero en general se establece una comunicación lineal, casi unidireccional, con lenguaje académico muchas veces incomprendido por los estudiantes, a quienes se les solicita

una respuesta predeterminada; además, suelen ser pobres en recursos –muchos educandos, entonces, optan por realizar otras actividades que les resultan más amenas (e.g. juegos electrónicos, redes sociales, la tarea para otro espacio curricular)–. Cualquiera sea el posicionamiento teórico de los docentes, con frecuencia no se evalúa buscando evidencias de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), sino reproducción de conceptos o procedimientos.

En relación con aspectos más puntuales del trabajo en el aula, a pesar de que los profesores reconocen la necesidad fundamental del uso de la imaginación, en la mayoría de las clases observadas no se la promueve. Se observa que los más reproductivistas proveen menos oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, mientras que quienes buscan enriquecer el ambiente áulico, tienen en cuenta la realidad y el punto de vista del alumno, llevándolos por la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) y la proactividad en el aprendizaje.

Del análisis general de la muestra, surgen bajos valores en el uso de videos y presentaciones digitales, desaprovechando la riqueza de dichos materiales, especialmente para los nativos digitales –un quiebre entre los entornos y las metodologías cognitivas del docente y los de los estudiantes–.

Por otra parte, la escasa actividad manual concreta, implica mantener los conocimientos a nivel abstracto-simbólico, lo que imposibilita su comprobación en la aplicación práctica. También es notoria la baja significatividad explícita que se le otorga a los conocimientos previos. Ambas deficiencias no permiten los refuerzos cognitivos, por lo que no se logran los *qualia* (certeza no consciente de un conocimiento) básicos ni se agregan dimensiones a la representación del conocimiento.

La variabilidad en el ejercicio docente en cuanto a estrategias, recursos, estructuración y facilitación del proceso de aprendizaje, es muy marcada. No obstante, se advierte una tendencia común en un grupo constreñido de profesores, quienes se caracterizan por: implementar actividades enriquecidas en recursos, metodologías variadas y oportunidades para la expresión de cada educando; permitir mayor plasticidad e incrementar, consecuentemente, la posibilidad del aprendizaje, el cual puede volver a representarse de manera adaptada a las necesidades y circunstancias que

experimenta el alumno –ligado, probablemente, a que la distribución del conocimiento no depende de la exactitud mnemónica (declarativa o procedimental), sino de un amplio espectro multidimensional, que favorece su nueva representación dinámica–.

Tras la consulta individual a los docentes, entre otros aspectos, se observa que:

- Hoy no se puede negar la conveniencia de la transdisciplinariedad en el trabajo académico, el que solo se puede realizar con aportes fundamentados en cada disciplina. Dado que la transdisciplinariedad otorga coherencia al proceso educativo, es especialmente necesaria en la escuela media, y más puntualmente en la técnica, donde mayor fragmentación disciplinar existe.
- La implementación de lo transdisciplinario se torna compleja y dicha dificultad inhibe su aplicación.
- El aprendizaje memorístico no alcanza para conocer algo; debe promoverse la comprensión; de otra manera no se garantiza la apropiación de un concepto.
- En situaciones reales, la multiplicidad de variables hace que la aplicación de teorías se encuentre con resultados no esperados o contrarios a sus postulados.
- Es muy difícil para los docentes permitir un espacio de desarrollo personal para cada estudiante, aunque sea estrecho.
- La concentración de los estudiantes no suele superar los 20 minutos.
- A pesar de ser conscientes del breve lapso de atención por parte de los educandos, los profesores no organizan sus clases en función del mismo, sabiendo que todo lo que se explica luego de dicho lapso, puede ser ignorado.
- Los diseños curriculares y las planificaciones docentes distan mucho de la proporción “ideal” entre teoría, práctica, expresión y desarrollo de proyectos.
- Con el modelo educativo actual, no se está logrando que el estudiante asuma responsabilidades, proceda con autonomía y elabore criterios propios.

## 5. Conclusiones

El uso de la imaginación gnoseológica en educación secundaria, de manera equilibrada e integrada con los otros procesos mentales, podría contribuir al desarrollo del estudiante, al permitirle:

1. Intervenir en la representación compleja y dinámica de contenidos de aprendizaje a través de la creación y manejo tanto de las percepciones como de la memoria episódica, en cuanto vía para pensar en hipótesis alternativas y construir nuevos conocimientos.
2. Manejar la incertidumbre, colocando elementos provisorios.
3. Anticipar eventos, crear, fusionar y modificar el conocimiento “trasmitido”, proyectar, simular, alterar variables fuera de los límites del rango normal, permitir la generalización, abstracción, inferencia o deducción respecto de no-realidades.
4. Facilitar la comprensión más allá de la literalidad.
5. Ayudar al alumno a construir sus propias representaciones mentales de la información que ha de ser aprendida, en lugar de presentarla en forma cerrada y lineal.
6. Generar escenarios mentales dinámicos y agradables, como clave de una mayor participación e implicación del educando en la construcción del conocimiento.
7. Ampliar la sensibilidad ante nuevas experiencias, por lo que facilita la atención y la toma de diferentes perspectivas de análisis.
8. Favorecer procesos cognitivos; en particular, comparar, inferir o proyectar posibles semejanzas entre elementos no relacionados directamente.
9. Sustentar el pensamiento analógico, para la transferencia de elementos de un escenario a otro.
10. Complementar representaciones de un tema apoyadas en “lo posible”.

11. Poner en valor la intuición y el descubrimiento, fundamentales al momento de no encontrar una respuesta única frente a un problema.
12. Suponer, anticipar y plantear hipótesis, lo cual es esencial para el conocimiento, en particular el científico.
13. Reunir elementos necesarios para concebir posibilidades mediante el estímulo de la curiosidad, el interés, la creatividad, en un juego basado en contextualizar, separar, ensamblar, superponer, diferenciar, encontrar lo opuesto y lo simétrico, etc.
14. Planificar, programar y determinar razones para la toma de decisiones sobre lo que se va a realizar, lo que conlleva trabajar con supuestos.
15. Generar cuestionamientos.
16. Establecer relaciones empáticas, clave para representar en uno mismo lo que otro vivencia.
17. Facilitar la comprensión de textos y la búsqueda de coherencia.
18. Enriquecer el establecimiento de relaciones.
19. Intervenir en la elaboración de perspectivas críticas que implican ver más allá de lo dado, cuestionar, visualizar posibilidades.
20. Minimizar los prejuicios referidos al planteo de dudas o de propuestas alternativas a los dogmas, apelando a una vía empática y a relativizar las propias certidumbres.
21. Mejorar las experiencias personales y colectivas, sustituyendo la competencia por el trabajo colaborativo.
22. Perfeccionar las habilidades al permitir la actividad imaginaria.
23. Facilitar la creación de ambientes de aprendizaje, al incrementar las capacidades interpretativas y representacionales cognitivas.

24. Desarrollar criterios propios.
25. Promover el análisis mediante representaciones complejas a nivel inconsciente por tiempos prolongados, accediendo al pensamiento sistémico y holístico.
26. Favorecer la plasticidad neuronal, posibilitando el cambio y la evolución cognitiva.

## **6. Proyección del trabajo de tesis**

Como proyección inmediata, cabe señalar que en 2015 fui convocado para coordinar y desarrollar el Diseño Curricular Provincial para escuelas técnicas agropecuarias bajo los lineamientos aportados en esta tesis, el cual se está comenzando a implementar, y durante 2016 –en la misma línea– coordiné el *Eje de ampliación del conocimiento didáctico en ciencias*, de la formación docente situada a nivel provincial, a través de talleres para nivel inicial, primario y secundario, que generó mucho interés en los docentes.

Como proyección mediata, se plantea una línea de investigación sobre la integración de las funciones procedimentales, semánticas y episódico-imaginativas, y su aplicación pedagógica. Para lograr estos cometidos, sería necesario indagar sobre los resultados de cada política y práctica, y compararlos para encontrar complementariedades a fin de mejorar el proceso educativo. Se estima beneficiosa la creación de grupos interdisciplinarios abocados al estudio y aplicación de la imaginación gnoseológica y otras funciones mentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, queda pendiente el diseño de un sistema educativo integral y armónico, orientado a desarrollar plenamente las capacidades de cada educando, que amplíe la riqueza de entornos, valore las diversidades individuales, mantenga equilibradas las funciones mentales, respete los ritmos, tiempos y perspectivas personales.

### **Referencias bibliográficas**

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Bar, M. (2007). The proactive brain: using analogies and associations to generate predictions. *Trends in Cognitive Science*, 11(7), 280-289.
- Bennett, M., Dennett, D., Hacker, P., y Searle, J. (2008). *La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Brainsky, S. et al. (2001). *Cerebro, Arte y Creatividad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1452/>
- Corr, P. (2010). *Psicología biológica*. México: McGraw Hill.
- Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (2010). *Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de Resultados*. Ministerio de Educación, República Argentina. Disponible en: [repositorio.educacion.gov.ar:8080/.../Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/.../Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf)
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Enesco, I. (2013). *La representación. Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- García Hoz, V. et al. (1996). *Tratado de educación personalizada. Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: RIALP.
- Gazzaniga, M. (2009). *The Cognitive Neurosciences* (4ª ed.). Cambridge: The MIT Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hassabis, D., & Maguire, E. A. (2009). The construction system of the brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London - Series B: Biological Sciences*, 364, 1263-1271.
- Henao Henao, L. (2011). Metacognición, complejos y sueños: una perspectiva analítica. *Katharsis*, 11, 141-151.
- Lacan, J. (1995). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Li, J., Zhu, Y., & Yang, Y. (2014). Cognitive empathy modulates the processing of pragmatic constraints during sentence comprehension. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 9(8), 1166-1174.
- Luria, A., & Vygotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Maguire, E. & Hassabis, D. (2011). Role of the hippocampus in imagination and future thinking. *PNAS*, 108(11). Recuperado el 25 de junio de 2014, de PubMed.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Mutis Ibarra, L. (2002). *Comprensión, interpretación e imaginación*. Disponible en: <http://documents.mx/.../comprension-interpretacion-e-imaginacion.html>
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª. ed.). Madrid: Pearson educación.
- Penrose, R., y Hawking, S. (1999). *Lo Grande, lo Pequeño y la Mente Humana*. Madrid: Cambridge University Press. Disponible en: [www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/1015.pdf](http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/1015.pdf)
- Posner, M. (2012). Imaging attention networks. *NeuroImage*, 61(2), 450-456.
- Smith, E., y Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos. Modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación. Disponible en: <https://campusvirtual.univalle.edu.co/.../Smith%20%20Kosslyn,%202008%20Proceso...>
- UNESCO (2011). *Datos Mundiales de Educación 2010/2011. Argentina* (7ª ed.). Disponible en: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/.../Argentina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/.../Argentina.pdf)

UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.  
Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

The background features a low-poly, geometric pattern of various shades of blue and cyan. On the left side, there are several arrows pointing upwards and to the right. The topmost arrow is a vibrant green, while the three arrows below it are in shades of grey, creating a sense of depth and movement.

## 2. Tesis en el campo de las Didácticas Especiales



# Sistema Autopoiético: El arte y el psicodrama, un sistema articulado en la educación integral

Un estudio cuali-cuantitativo con alumnos del 1<sup>er</sup>  
Ciclo de la Escuela Municipal “Helena Antipoff” en  
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

**Dra. Maria das Graças Do Carmo**

Escola Pública, EM. “Helena Antipoff”

[mdcarmoc1@yahoo.com.br](mailto:mdcarmoc1@yahoo.com.br)

Director: Dr. Jaime Caiceo Escudero

Campo Disciplinar: Didácticas Especiales

Fecha de defensa: 12 de mayo de 2014

## Resumen

La tesis se enmarca en la propuesta del sistema autopoiético, que conjuga el arte y el psicodrama en la educación integral. Dada la creciente incidencia de problemas de aprendizaje, de actitud y de conducta en el ámbito educativo, se percibe la necesidad de abordarlos no solo desde un enfoque pedagógico-didáctico sino también psicológico. En este sentido, la Escuela Municipal de Enseñanza Básica “Helena Antipoff” ha desarrollado un proyecto de educación integral denominado *Sistema Autopoiético: Movimientos culturales en Brasil*. El objetivo general de la presente investigación es evaluar, en niños de 6 a 8 años, el aporte de dicho proyecto a la mejora del aprendizaje en lectoescritura y a la promoción de cambios en el comportamiento

disruptivo mediante la conformación de actitudes que se refieren al cultivo de valores, de la ciudadanía, de acciones intra e interpersonales positivas. Para ello, se utiliza una metodología mixta en la que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados muestran que la iniciativa evaluada alcanza resultados promisorios.

**Palabras clave:** artes, educación integral, educación básica, psicodrama, sistema autopoietico

## 1. Introducción

La educación integral deviene de público conocimiento gracias al trabajo de Anísio Teixeira (1900-1971), gran difusor en Brasil del movimiento conocido como Nueva Educación, que se considera fundacional de la educación brasileña garantizada por el Estado. En efecto, el autor destaca las funciones atribuidas a la escuela, tales como educar, formar hábitos, desarrollar actitudes, cultivar aspiraciones y preparar realmente al niño para la vida (Teixeira, 1994 [1957]). El Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), fundado por Teixeira, un experimento pionero en la educación de jóvenes, es un vivo ejemplo de la concreción de estas metas.

Posteriormente, en la década del '80, la educación integral retoma fuerza con los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs) en Río de Janeiro, en los que se imparte a los niños las clases relativas al Núcleo Común en un turno y, en contraturno, se desarrollan las actividades diversificadas (Machado, 2002).

La concepción de educación integral difundida en el siglo XXI considera las múltiples dimensiones del desarrollo humano y los diferentes contextos en los que ocurre, como la familia, la escuela, la comunidad cercana, la ciudad, e intenta fomentar el aprendizaje significativo con relación a la convivencia y a la participación autónoma.

Por otra parte, debido a la creciente incidencia de problemas de aprendizaje, de actitud y de conducta en el ámbito educativo, se advierte la necesidad de promover

una nueva conciencia en los alumnos sobre su comportamiento a fin de reducir al mínimo las conductas disruptivas.

De lo expresado se desprende el objetivo general del trabajo: elaborar, aplicar y evaluar, en niños de 6 a 8 años, un proyecto que une el psicodrama con las artes, a fin de ponderar su contribución como promotor del aprendizaje de la lectoescritura, del control emocional y de actitudes referidas al cultivo de los valores, de la ciudadanía, de acciones intra e interpersonales positivas.

## 2. Marco teórico

La investigación se focaliza en el desarrollo de las artes, el psicodrama y el sistema autopoietico, tomando como base las obras de Moreno (1983, 2003), Tardif (2002), Maturana y Varela (2003), entre otros.

La autopoiesis o autopoyesis (en griego: αὐτο, ποίησις [auto, poiesis], “a sí mismo; creación, producción”) es un neologismo –acuñado por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1973)– para definir la química de auto-mantenimiento de las células vivas; designa la capacidad de un sistema de reproducirse y mantenerse por sí mismo, pero sobre todo la determinación del estado siguiente del sistema a partir de su estructuración anterior:

(...) una red de procesos de producción (transformación y destrucción) de componentes que: (i) a través de sus interacciones y transformaciones continuamente regeneran y realizan la red de procesos (las relaciones) que los han producido, y (ii) la constituyen como una unidad concreta en el espacio en el que ellos (los componentes) existen (...) (Maturana y Varela, 1973, p. 78).

Desde esta teoría (Maturana, 1998), de Tardif (2002) y de Romaña (2004) se propone un modelo de escuela como *sistema autopoietico*, es decir, una escuela viva, que cuente con mecanismos que permitan el auto-perfeccionamiento y la mejora de las relaciones sociales en un abordaje holístico. En esta perspectiva, la escuela es vista como una organización inserta en un ambiente (familias, comunidad, instituciones del medio) del cual depende en términos de la satisfacción de sus propias necesidades. A

partir de los trabajos de Tardif (2002), de Chacra (1983) y de Courtney (1980), entendemos también que, en la condición de sistema autopoietico, la institución escolar debe promover la autonomía y garantizar el desarrollo integral del alumno.

Por otra parte, Peter Slade (1954) –en su libro *Child Drama*– asevera que la educación teatral es una forma de arte que, por derecho propio, debe tener su lugar en el diseño curricular; en este sentido, propone que sea concebida como una disciplina independiente. Entre sus diversas técnicas o procedimientos metodológicos – improvisación, dramatización, simulaciones, *juego dramático*–, se centra en el último. Distingue dos formas de juego, ambas dramáticas: juego personal y juego proyectado. En el primero, cada individuo es parte del movimiento y la representación, hay una tendencia al ruido y al esfuerzo físico; el niño actúa realmente, desarrolla acciones como correr, jugar a la pelota, bailar, etc. En el segundo, emplea más la mente que el cuerpo para proyectar una situación imaginaria; en consecuencia, el juego proyectado requiere mayor concentración, observación y paciencia en un clima de paz y tranquilidad.

Uno de los muchos valores que posee el teatro en general y el *psicodrama* en particular, es su relación con lo afectivo-tendencial, que proporciona al niño una válvula de escape, una posibilidad de catarsis emocional. Dado que fomenta dicha catarsis, también ofrece una oportunidad para el control de las emociones y, de este modo, favorece la autodisciplina.

Es, por otra parte, un método que posibilita la coordinación de los aspectos sensorial, cognitivo, afectivo y social, por lo cual el aprendizaje se genera a través de la acción y la interacción:

Al alumno le es permitido expresar lo que sabe en el grupo y, compartiendo con el grupo, construir y reconstruir el conocimiento adquirido. Tiene como objetivo conducirlo a la reflexión, al cuestionamiento, a la comprensión de los conceptos transmitidos y al desarrollo de la Espontaneidad y Creatividad. Además, logra que el individuo aprenda a aceptarse o a modificar sus patrones de conducta para ser aceptado en las relaciones interpersonales (Santos, 2004, p. 35).

José Fonseca (2000), uno de los pioneros del psicodrama en Brasil, subraya que debería ser utilizado ampliamente, complementándolo con las experiencias y las nuevas modalidades del teatro espontáneo: el *playback-theater* –una forma de improvisación en la cual miembros del grupo que actúa cuentan historias personales y las ven representadas en el escenario– y la re-dramatización, entre otros. Asimismo, es provechoso recurrir a técnicas derivadas del psicodrama, como el psicograma o dramatización a través de dibujos, la inversión de roles con figuras humanas o juguetes, la visualización de escenas representadas internamente.

Por su parte, la *educación artística* constituye “uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, así como por el valor intrínseco de las obras de arte en la configuración de cualquier tradición cultural” (Sánchez, 1985, p. 137). Se compone de cinco campos: música, danza, artes plásticas, teatro y literatura. Si se comprende al arte como una de las necesidades primordiales del hombre, se entiende la educación artística como una finalidad pedagógica esencial para el desarrollo integral y armónico del niño.

### **3. Metodología**

La complejidad del objeto en análisis llevó a un abordaje de enfoque mixto, en el que se combinaron el método cualitativo con el cuantitativo. La población incluyó 400 estudiantes matriculados en el 1<sup>er</sup> ciclo de la educación básica, 25 profesores y 14 monitores de la Escuela Municipal “Helena Antipoff”, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. La muestra quedó conformada por 100 alumnos entre 6 y 8 años –que presentaban problemas de aprendizaje, actitudinales y/o de conducta–, 1 profesor, 7 monitores y la propia investigadora. Se caracterizó al alumnado en función de sus intereses, nivel de razonamiento, comportamiento, ambiente sociocultural del que forma parte.

Las estrategias de intervención, en el ámbito escolar como sistema autopoietico, se formalizaron en los cuatro pilares de la educación integral –aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a conocer (Delors, 1996)– y asumieron un

enfoque transdisciplinario que asocia el psicodrama con la danza, la música y las artes visuales a través de talleres, a cargo de monitores especializados; por ejemplo, en el taller de música, entre otras actividades, los niños ejecutan instrumentos, tales como la flauta; en el taller de artesanía se trabaja en temas diversificados para garantizar la participación efectiva de los alumnos; en el taller deportivo se implementan juegos, gimnasia rítmica, deportes individuales y colectivos.

Se aplicaron técnicas de investigación cualitativa en etapas de análisis de documentos oficiales de la escuela, grupos de discusión, observación participante, recolectando datos de modo natural y observacional, ya que –por ejemplo– se consideraron muestras de habla espontánea de los niños. Los datos provenientes del registro de la investigadora se triangularon con la evaluación de los monitores.

En la faz cuantitativa, la presente investigación se centró, por un lado, en las habilidades de lectura y escritura de los alumnos (la mayoría de 8 años; un porcentaje pequeño corresponde a las edades anteriores) para las que se aplicaron pares de pruebas: una previa y otra posterior a la intervención; por el otro, en cuatro de las inteligencias del modelo de Gardner (2001): intrapersonal, interpersonal, corporal-cenestésica y espacial. Los datos –en porcentajes– se organizaron en tablas: 1) habilidades de lectura y escritura, según edad (6, 7 u 8 años) y 2) componentes de las inteligencias señaladas<sup>1</sup>. Estos datos se valoraron en tres categorías: porcentaje de desempeño antes del proyecto, crecimiento o reducción del rendimiento escolar calificado como “muy bueno” y porcentaje de desempeño después del proyecto.

Finalmente, se llevó a cabo un estudio de casos.

---

<sup>1</sup> En inteligencia intrapersonal: atención, concentración, interés en la tarea, desinhibición, velocidad del razonamiento, iniciativa y autoconfianza.

En inteligencia interpersonal: comprensión del otro, cooperación, toma de decisiones, mejora de las relaciones sociales.

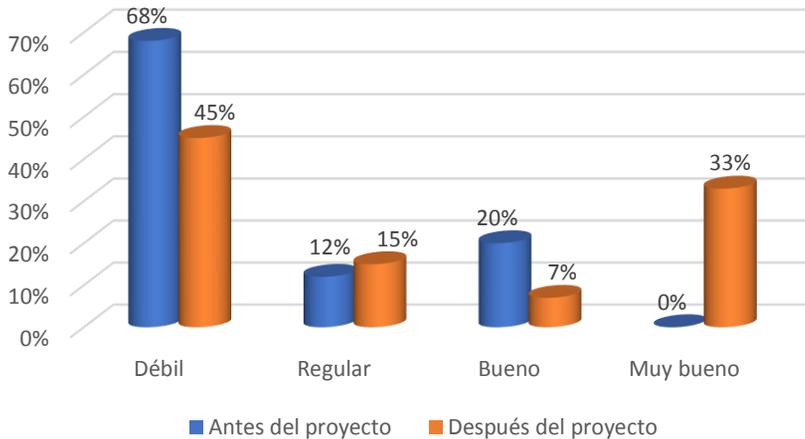
En inteligencia corporal-cenestésica: gestualidad y creación original y espontánea.

En inteligencia espacial: exploración e innovación.

#### 4. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados en lectura y escritura manifiestan diferencias relevantes antes y después de la intervención en las habilidades evaluadas: escritura del nombre, reconocimiento del alfabeto y de sílabas (a los 6 años); copia de oraciones, inclusión de términos faltantes en oraciones y producción de textos sencillos (a los 7 años); copia, interpretación y producción de textos (a los 8 años). A modo de ilustración, el siguiente gráfico compara los resultados porcentuales en producción de textos en alumnos de 8 años:

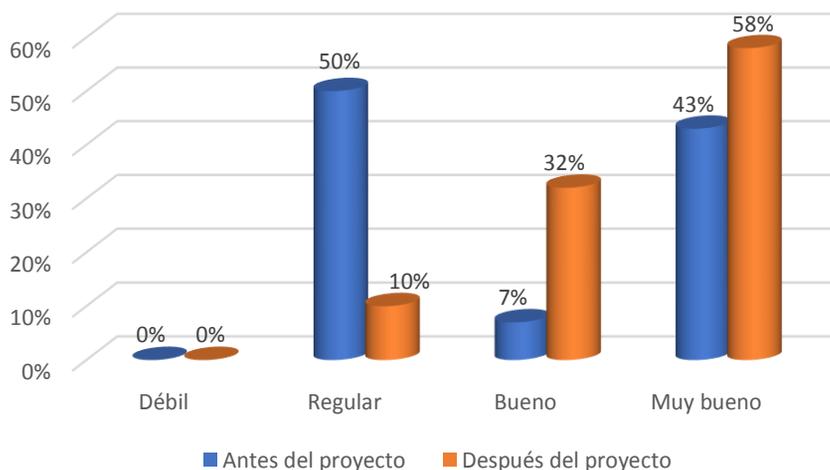
**Gráfico 1. Comparación de la competencia para la producción de textos antes y después de la intervención en alumnos de 8 años**



Queda de manifiesto que, después de la aplicación del proyecto, se halla un incremento porcentual promisorio en la competencia para la producción textual.

Respecto del desarrollo de las inteligencias según el modelo de Gardner (2001), los resultados son más contundentes. Por ejemplo, en el componente *innovación* de la inteligencia espacial (cfr. gráfico N° 2), también en niños de 8 años, se reduce significativamente la ocurrencia de la categoría regular y se aumenta de modo notorio el desempeño bueno y, en menor medida, el muy bueno:

**Gráfico 2: Comparación del componente *innovación* de la inteligencia espacial antes y después de la intervención en alumnos de 8 años**



Los resultados cualitativos ponen en evidencia que la propuesta ayuda a reducir la ansiedad, el estrés, a controlar la conducta en situaciones de conflicto; con mayor control emocional se logra un espacio más amplio que se ocupa provechosamente en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las actividades pedagógicas, culturales, artísticas y deportivas que se llevaron a cabo, por su naturaleza diversificada y diferenciada con relación a las posibilidades de desarrollo que promueven –de las capacidades y habilidades de los alumnos en los aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales– fueron oportunidades efectivas de trabajo en grupo, de intercambio de experiencias, viabilizando situaciones significativas de aprendizaje con una impostación diferente del contexto escolar usual. Desarrolladas en espacios de cultura y, por ende, desde la necesidad de contemplar tanto el todo colectivo y situado como cada alumno en su singularidad, favorecieron la coordinación motriz y el sentido del ritmo, la sensibilidad, la expresividad, la creatividad, el crecimiento personal a partir de la integración comunitaria.

## 5. Conclusiones

La aventura de la construcción del proyecto y de la observación de los resultados de su implementación muestra algunas evidencias, de las cuales seleccionamos tres:

- El abordaje psico-cultural, aplicado a experiencias de educación integral, favoreció el aprendizaje de actitudes positivas, el desarrollo personal y las relaciones sociales.
- El concepto de autopoiesis –desde Maturana y Varela– puede contribuir a la comprensión de los procesos de articulación (de alianza) entre el arte y el psicodrama, los que posibilitan que los niños identifiquen y desarrollen un manejo adecuado de sus actitudes y emociones y comprendan las actitudes y emociones de las personas con quienes conviven, no solo con la intención de mejorar el bienestar personal y social sino también los aprendizajes conceptuales y procedimentales, logrando un mejor rendimiento escolar (definido en esta tesis como categoría “muy bueno”).
- Aunque en un sistema autopoietico la estructura muda en un proceso de adaptación a las modificaciones del ambiente, lo invariante aquí es la organización de una red de relaciones positivas entre niños y educadores y de los niños entre sí que no se desestructura; si ello sucediera, puede llevar a la extinción del sistema por la pérdida de identidad.

### Referencias bibliográficas

- Chacra, S. (1983). *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva.
- Courtney, R. (1980). *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. Disponible en: [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Fonseca, J. (2000). *Psicoterapia da relação: elementos de psicodrama contemporâneo*. São Paulo: Ágora.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução as dificuldades de aprendizagem* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (6ª reimpresión de la 2ª edición en español). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: [educreate.iacat.com/Maestros/Howard\\_Gardner - Estructuras de la mente.pdf](http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf)

- Machado, F. P. (2002). Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias. Em L. M. Coelho, y A. M.Cavaliere (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral* (pp. 211-227). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.
- Maturana, H., y Varela, F. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Edición posterior disponible en:  
<https://filosofosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/1677.pdf>
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Buenos Aires: Lumen. Disponible en:  
[https://pildorasocial.files.wordpress.com/.../autores\\_humberto-maturana-francisco-var...](https://pildorasocial.files.wordpress.com/.../autores_humberto-maturana-francisco-var...)
- Moreno, J. L. (1983). *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus.
- Moreno, J. L.(2003). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Romaña, M. (2004). *Pedagogia do Drama: 8 Perguntas e 3 Relatos*. São Paulo: Casa Do Psicologo.
- Sánchez, S. (1985). *Diccionario de las Ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.
- Santos, R. C. (2004). *A trajetória institucional e histórica da difusão do psicodrama pedagógico em Campinas: relatos orais sobre motivações vivenciais, contradições institucionais e perspectivas educacionais* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Disponible en:  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252839>
- Santos Anderle, E. R. (2006). *Análise da leitura e escrita em alfabetização escolar* (Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: Cassell.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes y formação profissional* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, A. (1994 [1957]). *Educação não é privilégio* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

# La alfabetización escolar en alumnos brasileños de 6 años

El espacio físico, metodológico y la formación de profesores

**Dra. Roberta E. De Mello Francatto**

Faculdade Mogiana del Estado de São Paulo

[roberta-mell@hotmail.com](mailto:roberta-mell@hotmail.com)

Directora: Dra. María Elsa Porta (CONICET – UNCuyo)

Campo Disciplinar: Didácticas Especiales

Fecha de defensa: 16 de junio de 2014

## Resumen

La alfabetización escolar en alumnos brasileños de 6 años es un área de gran interés y preocupación por parte de docentes e investigadores de Pedagogía. En Brasil, el indicador del analfabetismo funcional (INAF) se ubica en el 25% entre las personas de 15 y 64 años (Brasil, 2009). Para superar tal indicador, el gobierno decidió ampliar el período de la Enseñanza Fundamental de ocho a nueve años, ingresando así los niños a la edad de 6 años en lugar de a los 7 años. Dados los datos estadísticos y la nueva franja etaria del primer año, uno de los aspectos más importantes por abordar en el ámbito educativo es cómo acontece el proceso de enseñanza de la lecto-escritura y de qué modo incide la formación de los profesores en dicho proceso. Con el objetivo de identificar las estrategias de enseñanza que se implementan en las aulas y su impacto en el nivel de rendimiento alcanzado en la lecto-escritura al final del primer año, se emplea un abordaje empírico-longitudinal con diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos en una muestra conformada por 367 niños. Los resultados permitieron

distinguir el empleo de cinco tipos de estrategias pedagógicas de alfabetización con diferente alcance de aprendizaje.

**Palabras clave:** alfabetización, estrategias pedagógicas, conciencia fonológica, lecto-escritura

## 1. Introducción

Las escuelas de enseñanza básica en Brasil, desde la Ley nº 11.274/2006 (Brasil, 2006) que ha instituido la escolaridad obligatoria de nueve años, comenzaron a recibir en el primero a los niños de seis años de edad con el objetivo de garantizar mejor calidad del proceso de alfabetización, por ser ella la responsable del aprendizaje en otras áreas del conocimiento a lo largo de la vida escolar. Constituye, entonces, un modo de prevenir el posible fracaso que muestran las pruebas implementadas por el gobierno federal y la alta tasa de analfabetismo funcional expresada en el INAF.

El objetivo central de esta investigación es analizar cómo ha ocurrido la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y la formación de los profesores en relación con la naturaleza de la lengua como objeto de sistematización metodológica de la enseñanza del sistema de la lecto-escritura.

Es importante que dicha sistematización promueva un aprendizaje que no solo implique la capacidad de descifrar códigos, sino que constituya un sistema complejo de comunicación que representa una identidad cultural con el mundo.

Con la finalidad de abordar el complejo proceso de la alfabetización que, en las últimas décadas, ha enriquecido sus concepciones y su significado, la investigación parte de una minuciosa revisión teórica de los trabajos de Jean Piaget (2011), Lev Vigotsky (2001, 2003), Berta Braslavsky (1971, 2003, 2005), Fernando Capovilla (Capovilla y Seabra, 2002; Capovilla y Capovilla, 2007), Delia Lener (2002), Ana Teberosky (1995), Judith Irwin y Mary Anne Doyle (1994), Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979) y Porta (2008), entre otros.

Pero, más que conocer es necesario que la alfabetización atienda a su razón social y devenga esa garantía de la calidad que creemos posibilitará la disminución del analfabetismo de los niños que han frecuentado las escuelas de enseñanza fundamental, así como permita detectar si esas escuelas están equipadas para recibir la clientela de la nueva franja etaria.

La presente investigación se formaliza en el análisis de la estructura del espacio físico de las escuelas, de las habilidades de los alumnos –tomando en consideración la edad, el desarrollo motor y cognitivo, la capacidad intelectual–, de la formación de los profesores, sus creencias, los procedimientos metodológicos que emplean en sus clases de alfabetización, y de los resultados del trabajo escolar.

## **2. Marco teórico**

Cuando un niño no se alfabetiza, su desarrollo integral también está comprometido, dado que la mayoría de los contenidos que son responsabilidad de la escuela, están directamente relacionados con el uso efectivo de la lecto-escritura. En consecuencia, el bienestar de un ciudadano y de la propia sociedad se vincula de modo estrecho con la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización, la que empieza ahora a los 6 años de edad.

El análisis del diseño e implementación de las prácticas educativas más adecuadas y de mayor alcance para promover el aprendizaje lecto-escrito parte de hipótesis sobre las creencias de los docentes respecto de la enseñanza de la lecto-escritura, sobre las estrategias didácticas empleadas, sobre el espacio áulico destinado al alumno. De este modo, se busca trazar el perfil metodológico más pertinente al proceso de alfabetización de los alumnos.

Por ello, en el recorrido teórico de la investigación, en cinco capítulos se describe la trayectoria de la organización de la educación infantil en Brasil desde la colonización hasta nuestros días (Freire, 2011; Kramer, 1992; Manacorda, 2010; Saviani, 2007), las diferentes visiones de alfabetización (entre otros: Alegría, 1985; Braslavsky, 2003; Capovilla y Seabra, 2002; Porta, 2008), la concepción y conceptualización de los

métodos (e.g., Braslavsky, 1971; De Mello Francatto, 2012; Jiménez y Ortiz, 1995; Lerner, 2002; Linuesa, 2009).

### 3. Metodología

La investigación llevada a cabo es de tipo ecológico y longitudinal, de comparación entre grupos y con mediciones repetidas de los resultados obtenidos con cada metodología utilizada.

Se indaga en la etapa de escolarización de interés mediante una metodología basada en técnicas de análisis de documentos legales y de propuestas didácticas referidas a la alfabetización, en la observación directa e intensiva haciendo uso de entrevistas y de la observación de la práctica pedagógica, en tests sobre el desarrollo intelectual y sobre el aprendizaje de los alumnos.

Para tales propósitos se emplearon diferentes instrumentos cuantitativos –Método Horizontes (Martins, 2003), Prueba Brasil, test de Raven (Raven, 2005) y Evaluación de la Conciencia Fonológica (Porta, 2008)– y cualitativos –etnografía de clases (e.g., Porta y De Mello Francatto, 2010) y cuestionario semi-estructurado– en un universo formado por niños de 5 y 6 años (N = 367), pertenecientes a 17 clases de 1<sup>er</sup> año y sus respectivos docentes (N = 17), distribuidos en ocho escuelas en cinco municipios.

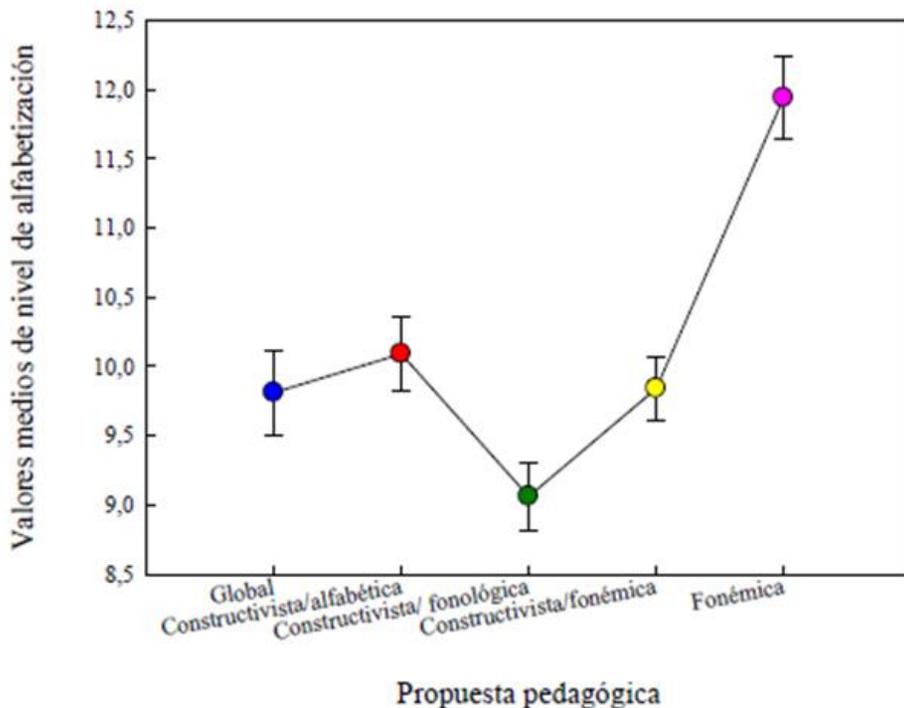
### 4. Resultados

El proceso de análisis se expone de acuerdo con los objetivos propuestos y adopta un enfoque tripartito: 1) análisis cuantitativo de los resultados y cálculo de las cualidades psicométricas de los instrumentos de evaluación, 2) prueba de las hipótesis y 3) análisis de contenido de los registros narrativos de las observaciones realizadas.

A partir del análisis de los cuestionarios respondidos por los profesores, de las planificaciones docentes en alfabetización y de la observación del desarrollo de las secuencias de actividades preparadas para los alumnos, se halla: a) *el predominio del Método Global/Constructivista*, que responde naturalmente a los ciclos de formación

de los profesores desde el inicial hasta los cursos de perfeccionamiento en servicio; b) *que el ambiente literario en el hogar influye en el desarrollo pre-lector* ya que estimula y promueve habilidades básicas para la lecto-escritura y el contacto con distintos tipos de lecturas; c) *el empleo de cinco clases de estrategias pedagógicas de alfabetización*, formuladas y reformuladas de acuerdo con las creencias y la práctica del profesor y *recategorizadas por triangulación de datos en la siguiente tipología*: Constructivismo/Global (G), Constructivismo + Alfabético (C.Al), Constructivismo + Fonológico (C.Fl), Constructivismo + Fonémico (C.Fn) y Fonémico (Fn); d) que el grupo de niños que recibió la propuesta fonémica de enseñanza fue el que obtuvo mayor desempeño en el nivel de alfabetización al final del año lectivo, según se constata en la figura 1:

Figura nº 1. Efectos de la propuesta pedagógica sobre el nivel de alfabetización



## 5. Conclusiones

La investigación confirma el rol facilitador que ejerce el ambiente literario en el hogar en la adquisición de habilidades básicas para la lecto-escritura, tales como el desarrollo del vocabulario y de la conciencia fonológica, lo que redundará en una situación pre-lectora beneficiosa para los niños que inician su escolaridad.

Por otra parte, se halla que al comienzo del primer año de enseñanza fundamental, los alumnos, en general, presentan una habilidad de conciencia fonológica correspondiente a la etapa silábica, evidenciando alguna competencia para la identificación de sílabas iniciales y finales, pero no muestran conocimiento sobre las letras (nombres y sonidos).

En una muestra de 17 clases de primer año de Enseñanza Fundamental, mediante la triangulación de los datos obtenidos por diferentes fuentes de información, se distinguen cinco tipos de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lecto-escritura: global, mixta constructivista-alfabética, mixta constructivista-fonológica, mixta constructivista-fonémica y fonémica.

Dichas propuestas pedagógicas manifiestan efectos diferenciados sobre el nivel de alfabetización: los alumnos que recibieron la propuesta fonémica de enseñanza fueron los que arribaron al mayor nivel de alfabetización, en tanto que aquellos que recibieron la propuesta constructivista/fonológica fueron los que manifestaron el nivel de lecto-escritura más bajo, aunque los enfoques didácticos de estrategias mixtas no se distinguieron de manera significativa entre sí. En suma, la propuesta fonémica favorece el nivel de alfabetización, diferenciándose de las otras cuatro; en contraposición, el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura resulta menos favorecido por la enseñanza global y también por el constructivismo en cualquiera de sus combinaciones.

Se ha mostrado, entonces, que el nivel de alfabetización obtenido al final del primer año está relacionado con las estrategias didácticas dirigidas a promover la conciencia fonémica, es decir, la manipulación de los fonemas de las palabras; específicamente,

la ejercitación de los sonidos de las letras, el trabajo oral de los sonidos de las letras y juegos con sonidos de las letras.

Por otra parte, se halla que el nivel de formación del docente influye en el empleo de dicha ejercitación así como también inciden sus años previos como docente de Educación Infantil. Asimismo, un ambiente áulico rico en experiencias y recursos literarios favorece significativamente el nivel de lecto-escritura.

Se concluye, entonces, que es importante implementar talleres de capacitación para concientizar a los docentes sobre la relevancia de integrar estrategias de conciencia fonémica en cuanto facilitan la adquisición de la alfabetización inicial, así como gestionar un ambiente áulico rico en experiencias lúdicas.

Se espera que los resultados obtenidos con la investigación proporcionen una propuesta metodológica de adecuación del currículo y de los espacios físicos para la enseñanza de alumnos de seis años, dirigida a promover el desarrollo integral de los niños y una alta calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que pueda romper con el ciclo cultural que desacredita la efectividad evidente de los métodos de conciencia fonémica. Para ello, se han comenzado a difundir dichos resultados por medio de publicaciones, ponencias, cursos relacionados con el tema y material documental para otros docentes e investigadores.

### Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668383>
- Brasil. INAF (2009). *Indicador de Analfabetismo Funcional, principais resultados*. INAF. IBOP Mídia.
- Brasil. L. D. B. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. (Extraído junio, 2010 de: en [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)).
- Brasil. Ley nº 11.274 (2006). *Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (Extraído junio, 2010 de [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/.../Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/.../Lei/L11274.htm)).
- Brasil. MEC (2010). *Provinha Brasil. Guia de aplicação e Correção*. Brasoñoa: MEC-INEP. (Extraído en marzo, 2011 de <http://www.inep.gov.br/>).

- Braslavsky, B. (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Tradução: Agostinho. Minicucci. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2, 1-17. Disponible en: [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Capovilla, F. C. & Seabra, A. G. (2002). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Capovilla, A. G. & Capovilla, F. C. (2007). *Problemas de Leitura e Escrita, como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. (5ª ed.). São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- De Mello Francatto, R. (2012). A alfabetização de crianças de 6 anos, desafios metodológicos. In Arena, A. P. B. (org). *Anais do VII Congresso de Alfabetização e V Congresso de Educação Infantil e EJA: "Práticas de leitura e de escrita para a construção do sujeito"*. Uberlândia: UDFU, 35-36.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança* (2ªed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Irwin, J., y Doyle, M. (comps.) (1994). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Jiménez, J. E., y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Kramer, S. (1992). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Cortez.
- Le Boulch, J. (1987). *Educação Psicomotora, a psicocinética na idade escolar* (2ª ed.). Porto Alegre: Artimed.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artimed.
- Linuesa, M. C. (2009). La enseñanza Inicial de la lengua escrita. En: *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Formación Docente. (Acceso febrero, 2011 de [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96432/La\\_Formacion\\_Docente\\_en\\_Alfabetizacion\\_Inicial2.pdf;sequence.](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96432/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf;sequence.))
- Manacorda, M. (2010). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias* (13ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Martins, N. (2003). *Método Horizontes, sondagem das habilidades para a alfabetização*. São Paulo: Vetor.
- Piaget, J. A. (2011). *Formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e sonho. Imagem e representação* (4ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Porta, M. E. (2008). *Hacia un modelo comprehensivo Del Aprendizaje lingüístico Inicial. Implementación del Modelo y Evaluación e sus Efectos sobre el Rendimiento Lector* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Porta, M. E., y De Mello Francatto, R. (2010). *Guía de observación del ambiente lingüístico en el aula*. Documento no publicado.
- Porta, M. E., y Difabio de Anglat, H. (2011). Identificación de predictores del aprendizaje lingüístico inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales". *Psicopedagógica*, 12, 70-93.
- Raven, J. C. (2005). *Test de Matrices Progresivas: Escala Coloreada* (2ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Smith, M., & Dickinson, D. (2003). *EARLY Language & Literacy Classroom Observation*. Sydney: Paul Brooks.

- Teberosky, A. (1995). *Aprendendo a escrever, perspectivas psicológicas e implicações educacionais* (2ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.



# Prácticas Pedagógicas y Artes Visuales: un estudio de la cultura visual local y su aplicación en las escuelas de enseñanza media en Itapuã

**Dra. Mônica Lemos Bitencourt**

Universidade do Estado da Bahia/UNEB

[momabitencourt@yahoo.com.br](mailto:momabitencourt@yahoo.com.br)

Director: Dr. Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis)

Campo disciplinar: Didácticas Especiales

Fecha de defesa: 15 de diciembre de 2015

## Resumen

El trabajo de tesis tiene como objeto discutir las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las Artes Visuales en las escuelas medias estatales y el vínculo con la cultura local en el barrio de Itapuã, en la ciudad de Salvador, Bahía, Brasil (2009-2012). La investigación se inscribe en el campo de la etnografía (Malinowski, 1986) y está apoyada en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1983, 1996), en la sociología y antropología de Bourdieu (1997, 1998 y 2007), en la propuesta de Arte-Educación (Barbosa, 1984, 1988, 1989, 2001, 2002, 2008; Barbosa y Amaral, 2008) y en los planteos sobre la cultura visual (Hernández, 2000). Se parte de la hipótesis de que las prácticas pedagógicas de las escuelas medias estatales de Itapuã están reproduciendo las realizaciones de arte visual provenientes de la cultura de masas (dominante), dejando de lado la producción artística de la cultura local. Como resultado del estudio,

se sistematizaron algunas sugerencias para la enseñanza de Artes Visuales en el primer año de la enseñanza media y se elaboró y publicó un catálogo ilustrado para distribuir en las escuelas estatales de enseñanza media, como insumo teórico-metodológico de la estética de lo cotidiano en el barrio de Itapuã, titulado “La Cultura Visual de Itapuã”. Esta investigación impactó favorablemente en una concejal de la provincia que encaminó un proyecto al municipio para declarar la Capilla de San Francisco patrimonio histórico del lugar.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas, enseñanza de Artes Visuales, cultura local, educación secundaria

## 1. Introducción

Vivimos un tiempo veloz, en la llamada era “técnico-científico-informática” (Santos, 1970, 2006). Un tiempo de incertidumbres en el que la ciudad se nos revela con una compleja fisonomía cultural: nuevas identidades culturales y sociales se afirman; la clasificación precisa de estilos culturales y artísticos como tradicional, moderno, culto, popular y masivo ya no corresponde a categorías definidas. En un país emergente, marcado por desniveles sociales profundos, los impactos globalizantes económicos y políticos desembocan especialmente en el área social, alcanzan la acción educativa y provocan la ruptura entre lugar, identidad y cultura.

Dichas transformaciones nos hacen pensar en la naturaleza del conocimiento y las consecuentes prácticas pedagógicas en la escuela. ¿Es la escuela sensible a tales cambios? La enseñanza de artes visuales, ¿está contribuyendo en la formación de ciudadanos participativos, críticos e inventivos, que gozan y son productores del arte y de la cultura de su tiempo? Nos preguntamos también, ¿de qué modo las escuelas estatales en Itapuã, a través de su práctica pedagógica, establecen una mediación entre la enseñanza media (formal) y la cotidianeidad subjetiva, para que el conocimiento se haga deseable y asimilable? ¿Qué lugares, en un mundo marcado por el nomadismo, la falta de permanencia y la simultaneidad, pueden ocupar las

manifestaciones artísticas? Tales inquietudes resuenan en el mundo del Arte-Educación y en nuestras prácticas pedagógicas.

Hoy debatimos con mucha insistencia y clarividencia el lugar del arte fuera del museo, en lo cotidiano y, más aún, la propia institución “museo”, que se ve presionada a conquistar un lugar en lo cotidiano urbano en la era del espectáculo, ora confundiéndose ora compitiendo con los centros comerciales. Las informaciones y la comunicación que caracterizan la ciudad contemporánea vienen haciéndose cada vez más abundantes y críticas de la sociedad de consumo. Todo está para ser visto, consumido, reflejado, asumido o descartado (Barbosa y Amaral, 2008, p. 21).

Salvador, con sus 2,6 millones de habitantes (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística - IBGE, 2010) y 468 años de existencia, se destaca en el conjunto de la cultura brasileña por su diversidad de prácticas culturales, por la búsqueda de una producción singular, por la preservación de valores tradicionales y por resguardar un conjunto de referencias simbólicas. Su Centro Histórico fue reconocido como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1985. Dentro de Salvador, se eligió el barrio de Itapuã como objeto de estudio debido a que se caracteriza por la diversidad cultural y artística, por su fascinante localización geográfica, por su historia con carácter étnico de raíz indígena –allí existió en el pasado un núcleo *quilombola*<sup>1</sup>–.

La cultura popular y el arte en los espacios públicos, en general, reflejan, a través de sus imágenes, la ocupación de un territorio y la proyección de una memoria colectiva. La presencia de obras de arte en esos espacios democratiza el acceso que antes era restringido a museos y clases intelectualizadas.

Aunque abandonadas por el Estado, tanto las obras de arte como las manifestaciones populares en Itapuã se distinguen de otras en el país por la actuación de personas con vínculos históricos y culturales, por expresar sentimientos y manifestaciones típicas de

---

<sup>1</sup> Las comunidades quilombolas son grupos étnicos –predominantemente constituidos por la población negra rural o urbana– que se autodefinen a partir de relaciones con la tierra, el territorio, la ancestralidad, el parentesco, las tradiciones y las prácticas culturales propias. Se estima que en todo el país hay más de tres mil comunidades quilombolas.

las actividades cotidianas de su gente. Sea en las fiestas populares, en paneles o en las esculturas, el sentido del objeto no pasa inadvertido a la comunidad.

En ese sentido, tras 29 años en la práctica de la docencia en Arte-Educación constatamos una profunda falta de articulación entre el proceso educativo formal y las producciones culturales locales. La escuela y sus organizaciones curriculares parecen desarrollarse en dimensiones completamente diferentes de la cultura en que están insertas, dejando de lado los saberes construidos de las producciones culturales, las publicaciones sobre arte en el espacio urbano, acervos estéticos, registros históricos del patrimonio cultural, manifestaciones y bienes culturales en general.

El argumento central aquí presentado sugiere que las prácticas pedagógicas de las escuelas medias estatales de Itapuã están reproduciendo las realizaciones artísticas visuales provenientes de la cultura de masas (dominante), dejando de lado el legado artístico de la cultura local.

El objeto empírico de estudio es la relación entre las prácticas pedagógicas en Artes Visuales de las escuelas medias estatales de Itapuã y la producción de obras artísticas visuales en aquel barrio. El abordaje elegido prioriza las representaciones simbólicas de la producción cultural y artística, significativas para la construcción de la identidad y del conocimiento de los individuos dentro del universo de esa comunidad.

El foco principal se centra en el análisis de los contenidos aplicados en la enseñanza de Artes Visuales en esas escuelas y su relación con las creaciones artístico-culturales locales. Dentro de ellas, se privilegian las esculturas urbanas, pinturas, grafitis y monumentos arquitectónicos (museos, templos) instalados en las principales plazas y calles del barrio, así como la artesanía y manifestaciones populares que nacen de la tradición e identidad histórica y cosmológica del barrio (*Ganhadeiras*, El Rito de Limpieza de Itapuã y el Carnaval). De este modo, por ejemplo, al observar el tradicional Rito de Limpieza (*lavagem*) de Itapuã, se destaca el bando anunciador, el lavaje nativo y los trajes y símbolos del grupo de las bahianas. En la fiesta del Carnaval se enfatiza la ballena jorobada.

Las reflexiones acerca de la carencia y del distanciamiento entre escuela y arte, escuela y cultura, constituyen el eje que atraviesa los cinco capítulos de la investigación.

## **2. Prácticas pedagógicas en la enseñanza de Artes Visuales y cultura local**

La Ciencia de la Educación es la propia pedagogía, epistemológicamente hablando y concebida aquí como un instrumento político y de emancipación. De este modo, la práctica de la docencia en Artes Visuales incluye un conjunto de acciones articuladas que tienden a exigir un compromiso sociopolítico y epistemológico. Se trata de un punto de intersección entre el conocimiento social construido en la cultura y el individuo. Como parte de un proceso social, las prácticas pedagógicas implican, además de la esfera escolar, las dinámicas de las relaciones sociales que producen aprendizaje. Según afirma Veiga (1992, p. 16): “La práctica pedagógica es una dimensión de la práctica social, siendo ésta orientada por objetivos, finalidades y conocimientos, e insertada en el contexto de la práctica social”.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas es pensar teoría y práctica como binomio inseparable; en palabras de Paulo Freire (1996, p. 24): “La reflexión crítica sobre la práctica se hace una exigencia de la relación teoría/práctica, sin la cual la teoría puede ir transformándose en blá, blá, blá y la práctica en activismo”.

Se necesitan, entonces, instituciones escolares que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos, con prácticas pedagógicas desafiantes, que reconozcan el conocimiento adquirido, las subjetividades de los agentes, su sentido de pertenencia.

Para analizar los espacios de producción cultural, se parte de los estudios de campo de Bourdieu (campo artístico y campo de educación) y se concuerda en que las decisiones tomadas sobre el mundo social son tributarias de la condición donde se producen sus lógicas. La apropiación del concepto de campo (Bourdieu, 1998, 2007) permite pensar el espacio social dentro de una “lógica sistémica, como un conjunto organizado, en el que las posiciones se definen unas con relación a las otras” (Barros, 2003, p. 113).

En esta dirección se conduce la reflexión acerca de los campos de la educación y de la cultura. Aunque obedezcan a una lógica propia y posean cierta diferenciación y relativa autonomía respecto de otros campos, tanto el campo educacional como el cultural no se configuran como espacios sociales completamente autónomos y en todo diferenciados de los otros universos; por el contrario, comparten la lógica social que permite constatar la existencia de relaciones de fuerza dentro de cada uno de ellos y entre ellos.

Esas relaciones de fuerza entre grupos y clases sociales van a imponer y legitimar lo que Bourdieu denomina *arbitrario cultural*. Para él, valores y significados que orientan a cada grupo social en sus actitudes y comportamientos serían, por definición, arbitrarios; por ello, no estarían fundamentados en ninguna razón objetiva, universal.

En el caso estudiado, la cultura escolar transmitida y consagrada por la institución no sería objetivamente superior a ninguna otra; en efecto, “toda enseñanza debe producir, en gran medida, la necesidad de su propio producto y así constituir, como valor de los valores, la propia cultura cuya transmisión le cabe” (Bourdieu, 2007, p. 218). El valor que le es atribuido sería arbitrario, no estaría fundamentado en ninguna verdad objetiva e incuestionable. Aunque arbitraria, la cultura escolar sería socialmente reconocida como la cultura legítima, como la única universalmente válida impuesta por las clases dominantes.

A partir de estas observaciones, es posible reflexionar en tres direcciones: 1) la relación de la escuela con la cultura del lugar donde está inserta (lo local), 2) la relación de la educación con la cultura escolar en la selección de los saberes (lo global) y 3) la articulación local/global.

## **2.1. La relación de la escuela con la cultura del lugar donde está inserta – lo local**

Definir *cultura local* de modo que aparezca su pluralidad de significados, es una tarea difícil y compleja. Tal concepto debería comprender las representaciones simbólicas y las prácticas sociales de las manifestaciones populares en el barrio, dentro de una

ciudad contemporánea como Salvador, en la que las transformaciones profundas se hacen presentes a través de la cultura de masa y el consecuente consumo turístico que manifiestan una mera dimensión superficial del arte y niegan la raíz profunda de la conexión íntima entre la producción artística y sus complementarias cosmovisión y modo de existencia peculiar.

En este sentido, el recorte territorial definido para la investigación es el barrio Itapuã, en el que se perciben los conflictos y tensiones históricas provenientes de una relación mercantil-esclavista colonial en el pasado y que, en la actualidad, resuena en profundas diferencias socioeconómicas, agudizadas por el capitalismo.

Al mismo tiempo, Itapuã exhibe importantes obras de arte visual en sus muros, plazas, calles, y su comunidad organiza y promueve manifestaciones culturales. El barrio tiene, también, un calendario festivo que constituye un marco de la cultura bahiana.

## **2.2. La relación de la educación con la cultura escolar en la selección de los saberes – lo global**

Los programas de los cursos orientados al arte, con algunas excepciones, no trabajan la construcción histórica del espacio urbano y de los bienes culturales locales como contenido pedagógico. Los procesos históricos nos muestran que la producción artística y cultural de las ciudades ha sido vaciada de contenido social en las escuelas. Las prácticas adoptadas asumen un carácter algunas veces académico, otras, espontáneo, transformando el quehacer artístico en “arte escolar”, totalmente alienado de aquello que se genera en los medios socioculturales.

Por otro lado, la eficiencia de una acción pedagógica depende del nivel de dominio adquirido por los alumnos, de los códigos necesarios para descifrar los contenidos que se pretende comunicar. Esto es, la comunicación pedagógica, como cualquier comunicación cultural, exige, para su plena realización y aprovechamiento, que los receptores dominen el código utilizado en la producción de esa comunicación.

### **2.3. Cómo construir la articulación local/global sin caer en un proceso hegemónico de anulación de la cultura local**

La alfabetización estética de un individuo a través de los saberes históricos presentes en la cultura local posibilitaría que la educación socializara el arte, quitándole el estigma elitista y democratizándolo al considerar la pluralidad y las diversidades culturales como fundamentales en la adquisición de conocimiento y en la formación de la visión del mundo.

Para construir la articulación local/global sin entrar en un proceso hegemónico de anular la cultura local (ya que los dos existen en el mismo tiempo y espacio), serán necesarias políticas culturales que amplíen y garanticen el acceso de las comunidades escolares –principalmente las más excluidas– al usufructo de bienes culturales, a los medios de creación, fruición y difusión de las artes y del patrimonio cultural.

### **3. Metodología**

La investigación es cualitativa y se inscribe en el campo del abordaje etnográfico. Este abordaje, como paradigma de construcción del conocimiento pedagógico en Brasil, se inicia en la década del '70, dando origen a una nueva línea de investigación denominada "antropológica" o "etnográfica". Formaliza una preocupación por pensar la enseñanza y el aprendizaje en un contexto cultural más amplio que el del salón de clases.

Optamos por este método por considerar que su finalidad es revelar la realidad a través de una perspectiva cultural, permitiendo la descripción de una cultura particular, que posibilita el descubrimiento de dominios de conocimiento, así como la interpretación del comportamiento de los elementos culturales en relación con determinados aspectos.

En el estudio de la sociedad, Malinowski (1986) pone en práctica la observación participante que, para él, es la única forma de conocer intensivamente una sociedad en su contexto micro-sociológico, a partir de la relación con el todo social. En su

perspectiva, para comprender al hombre en su totalidad (social, biológica y psicológicamente), es fundamental el trabajo de campo para observar las situaciones ocurridas en el interior del grupo en el que vive, actúa y se relaciona.

En consecuencia, apoyada la presente investigación en la observación participante, en el trabajo de campo se utilizó los siguientes instrumentos: análisis bibliográfico y documental, diario de campo, entrevistas focalizadas, registros fotográficos.

#### **4. Análisis y discusión de los resultados**

La ausencia de producciones de la cultura local en el diseño curricular de las escuelas del barrio manifiesta cuestiones complejas en el orden administrativo e ideológico y en la relación de los alumnos con dicha cultura.

##### **4.1. De orden administrativo en las instituciones**

El poder público, mientras ha sido responsable por las cuestiones relacionadas con la cultura, no ha adoptado una política equitativa con el barrio. El destino de recursos públicos para contemplar determinadas áreas de la ciudad denota la hegemonía de la clase dominante.

Se percibe la falta de planificación del Estado en términos de políticas culturales dirigidas a los barrios. Esa laguna muchas veces es asumida por la comunidad de forma precaria, sin los requisitos legales para la promoción de sus eventos.

##### **4.2. De orden ideológico**

En lo referido a la selección de saberes que hacen a la cultura escolar, se constata que la escuela aún es un ejemplar conservador, en la medida en que amplía las desigualdades cuando privilegia la cultura dominante y valora relaciones con el conocimiento asociadas solamente a patrones estéticos eurocéntricos, destinadas a

alumnos en su mayoría afrodescendientes que tienen, en su vivir cotidiano, una cultura vibrante y dinámica de actividades vinculadas con las tradiciones.

En cuanto a los contenidos de las Artes Visuales en la práctica pedagógica de los profesores, esto es, en las decisiones sobre qué contenidos priorizar para expandir la cosmovisión de los estudiantes, existe todavía un distanciamiento del docente respecto de la comunidad. Esto se debe a diversos motivos, entre los cuales cabe mencionar la falta de tiempo (bajo la excusa de exceso de trabajo), no ser habitante del barrio o simplemente no identificarse con el universo de la cultura local.

### **4.3. De la relación de los alumnos con la cultura local**

La mayoría de los estudiantes manifiesta carecer de información acerca de la historia, las tradiciones del barrio y los lugares propicios para las producciones artísticas. Mencionan preferir la información disponible en los medios masivos de comunicación (radio y televisión) e internet, principalmente en redes sociales como Facebook. Es importante resaltar que la educación estética requiere, como es defendido en esta tesis, todo un aprendizaje.

Estos resultados conducen a enfatizar la *importancia de la cultura visual en las prácticas pedagógicas*. La enseñanza media regular es la última etapa de la formación escolar básica; sin embargo, ha demostrado alguna dificultad a la hora de definir su función e identidad. Es innegable, en este sentido, la necesidad urgente de crear alternativas en la construcción de una práctica pedagógica en Artes Visuales que tenga, como sugiere Fernando Hernández (2000), “la cultura visual como eje de la educación para la comprensión crítica de su papel y de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las cuales se vincula más allá de su mera apreciación o placer” (p. 45).

Se destaca aquí la cultura visual porque posibilita el análisis de imágenes provenientes de diferentes fuentes y matrices culturales. Actúa como mediadora de saberes, valoriza las tradiciones y erige identidades, así como desconstruye estereotipos culturales. De modo general, es posible concebir las imágenes como parte de un aparato simbólico que incluye la producción de ideas, narrativas, artefactos, objetos y

productos que se materializan en forma de libros, revistas, periódicos, CDs, películas, fotografías, tiras cómicas, publicidad, internet y procesos digitalizados (Martins y Tourinho, 2012).

## 5. Conclusiones

La educación necesita trascender los límites de la escuela y aproximarse a la comunidad, a fin de ayudar a disminuir las desigualdades y el distanciamiento todavía predominante entre la escuela y el universo comunitario. La inserción de la comunidad externa como colaboradora en la ampliación de la construcción de conocimiento, permitiría formar jóvenes más conscientes y participativos, transformadores de la realidad, tanto escolar como comunitaria. En efecto, la falta de articulación entre escuela y comunidad ha llevado al educando a desconocer su cultura de raíz aproximándolo y sometiéndolo a la cultura de masa.

El arte educa los sentidos, transmite significados y amplía la visión de mundo. A diferencia del lenguaje discursivo y científico, construye conocimiento a través del lenguaje simbólico. Para aprehender y decodificar diversos aspectos de una cultura—sea lo imaginativo, lo gestual, lo sonoro, lo corporal—, es necesario conocer el arte: en la contemporaneidad, su enseñanza se convierte en un área del conocimiento, que supera la mera condición de “actividad” pedagógica para abarcar el campo de las visualidades que engloba, no solo el lenguaje estrictamente artístico sino también los sistemas de información, de comunicación y las imágenes producidas por el arte en la vida cotidiana. En este sentido, Fernando Hernández (2000) llama la atención sobre el carácter interdisciplinar de la cultura visual, en la medida que ésta se organiza en relación con el universo de los significados culturales. Para el autor, la concepción de la cultura visual se vincula con la mediación y la representación de valores e identidades.

Las producciones artísticas y culturales del barrio de Itapuã no han sido asumidas por las escuelas, pese a la fuerza de su contenido social, histórico y estético. Por el contrario, se ha priorizado un saber histórico de la llamada cultura universal, también aprovechada de modo fragmentario y sin una imprescindible ligazón con los

contenidos de las tradiciones consolidadas en la comunidad. Junto a la necesidad de incluir la cultura local en la enseñanza de Artes Visuales, se propone una alternativa metodológica: proyectos interdisciplinarios de investigación. De este modo, profesores y alumnos buscarían viabilizar respuestas a diferentes temas o problemas en un recorrido que favorece el análisis y la interpretación, así como el desarrollo de una visión crítica acerca de la sobrecarga de información en la vida contemporánea.

Finalmente, cabe resaltar que la defensa de la inserción de los contenidos oriundos de la cultura local no pretende formar guetos culturales, ni restringir el derecho del acceso a los códigos de la cultura erudita, porque se entiende que la movilidad social posibilitada por la educación depende de la interrelación entre los códigos culturales de las diferentes clases sociales.

### Referencias bibliográficas

- Barbosa, A. M. (1984). *Arte-Educação: conflitos e sucessos*. São Paulo: Max Limonad.
- Barbosa, A. M. (1988). *Arte Educação. Simpósio Internacional de História da Arte Educação 2*. Salvador, Brasília: MEC/FNDE, FCDE.
- Barbosa, A. M. (1989). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte (arte e ensino).
- Barbosa, A. M. (2001). *A imagem no ensino do art* (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (Org.) (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M., y Amaral, L. (Orgs.) (2008). *Inter Territorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC.
- Barros, C. (2003). *Sociologia de Pierre Bourdieu e o Campo da Comunicação: uma proposta de investigação teórica sobre a obra de Pierre Bourdieu e suas ligações conceituais e metodológicas com o campo da comunicação* (Tesis de doctorado). Escuela de Comunicación y Artes, Universidad de São Paulo, São Paulo. Resumen disponible en: [www.ufrgs.br/infotec/teses00-02/resumo\\_1485.html](http://www.ufrgs.br/infotec/teses00-02/resumo_1485.html)
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuelas y Espacio Social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. En M. A. Nogueira, y A. Catani (orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes. Disponible en: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=230028>
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (7ª ed.). São Paulo: Perspectiva. Disponible en: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=233045>
- Freire, P. (1983). *Educação como Prática da Liberdade* (14ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

- Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística - IBGE (2010). Disponible en: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292740>
- Malinowski, B. (1986). Objeto, método y finalidad de esta investigación. En: *Los Argonautas del Pacífico Occidental* (pp. 19-42). Barcelona: Planeta-Agostini. Disponible en: [eva.fhuce.edu.uy/.../63654554-Los-Argonautas-Del-Pacifico-Occidental-Vol-1-Broni...](http://eva.fhuce.edu.uy/.../63654554-Los-Argonautas-Del-Pacifico-Occidental-Vol-1-Broni...)
- Martins, R., y Tourinho, I. (Orgs.) (2012). *Cultura das imagens – desafios para a arte e para educação*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Santos M. (1970). *Espaço y Método*. São Paulo: Nobel.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo, razão e emoção* (4ª ed., 2ª reimpr.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1799>
- Veiga, A. (Org.) (1992). *A Prática Pedagógica do Professor da Didática*. Campinas: Papirus.



# Conformación del conocimiento simbólico desde la obra literaria para jóvenes y su transferencia didáctica

**Dra. Celia Alejandra Chaab Abihaggle**

Dirección General de Escuelas, Mendoza

[celiachaab@gmail.com](mailto:celiachaab@gmail.com)

Directora: Dra. Elbia Haydeé Difabio (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Codirectora: Dra. Hilda Difabio de Anglat (Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET)

Campo disciplinar: Didácticas Especiales

Fecha de defensa: 12 de octubre de 2016

## Resumen

La Literatura es un objeto de arte complejo conformado por polisistemas culturales, sociales, lingüísticos, religiosos. En este sentido, los efectos contextuales que se producen en los lectores contribuyen a la constitución del conocimiento simbólico que propicia la resignificación del código ético de la sociedad en la que viven. La lectura habitual de obras y la producción de textos de exploración estética enriquecen categorías cognitivas y valorativas, que colaboran con la formación de la identidad juvenil, en el caso de la investigación que nos ocupa. Un joven con su identidad fortalecida por la lectura constante de obras artísticas resulta capacitado para intervenir su realidad con soluciones alternativas y estrategias innovadoras, a fin de solucionar problemas cotidianos, al modo de la resolución literaria. En efecto, la escuela como institución formadora desempeña un rol central en la mediación de

contenidos culturales artísticos, entre ellos, la Literatura. Para esto, se propone un modelo hermenéutico que propicie la conformación del conocimiento simbólico en estudiantes de quince a diecisiete años de una escuela urbana de Mendoza. Para el desarrollo de la propuesta de mediación escolar, se seleccionaron dos líneas teóricas: la Educación Literaria y la Poética Cognitiva; y para la implementación metodológica se trabajó un modelo cuali-cuantitativo con perspectivas ecológica y longitudinal.

**Palabras clave:** Literatura, conocimiento simbólico, desconlocación, conformación, *blending*, transferencia, identidad

## 1. Introducción

El estudio respecto de cómo los jóvenes estudiantes conforman el conocimiento a través de la lectura de obras literarias comenzó en 1998, ante la comprobación de las actitudes de compromiso de un estudiante de 4° año de secundaria, para salvar la vida de una compañera de curso. En la ocasión, Alejandro P. confesó que había advertido que debía intervenir para que su compañera no muriera; esto aconteció luego de que se trabajara en el taller de lectura *Crónica de una muerte anunciada* del colombiano García Márquez. En dicha novela, el protagonista, Santiago Nasar, muere porque, a pesar de que todo el pueblo sabía que su vida corría peligro, nadie pudo involucrarse o nadie tomó la decisión de intervenir para salvarle la vida; esta no acción ante el peligro provoca una profunda e irreversible sensación de impotencia en el lector que se transforma en un ser sufriente frente a los momentos de pre muerte de Santiago. Así, la pasión de este protagonista encendió una alarma en el estudiante real Alejandro P.

Este hecho escolar, este suceso pedagógico que había trasvasado los límites del aula y de la escuela, habilitó la duda y el camino de la búsqueda de respuestas para tratar de comprender qué se había modificado en el sistema de valores de Alejandro para que se animara a denunciar la situación irregular y peligrosa de su compañera (invisible y desconocida en la escuela). En efecto, en búsqueda de sentidos y respuestas comenzó

el periplo de la pesquisa: muchas lecturas respecto de teorías literarias y filosóficas de diversos autores. Aristóteles (Sinnott, 2007), Pareyson (1988), Gadamer (1977), Ricoeur (2008), Even-Zohar (1994), Habermas (1985), Peirce (1965[1931]), Lotman (1979) fueron iluminando el camino que podría haber seguido Alejandro P. en su derrotero decisorio. Luego, en los años siguientes la lectura de textos sobre el concepto de promoción de la lectura y actividades sistemáticas y masivas de promoción e investigación sobre modos de lectura en estudiantes de secundario e Institutos de Formación Docente, también condujeron a determinar que la lectura de obras literarias podía ser entendida como una política pública que garantiza la justicia, la inclusión y el aprendizaje porque habilita a los ciudadanos para la vida comunitaria, toda vez que es constructora de autoestima, autodeterminación, autoaprendizaje, autocontención.

De esta manera emergió la problemática de investigación: Lo acontecido con Alejandro P., ¿era posible para otros estudiantes de la misma edad? ¿Cómo se constituye el conocimiento simbólico en jóvenes de secundario a través de la lectura y análisis de obras literarias?

Las hipótesis de partida, entonces, fueron cuatro:

- Los efectos contextuales contribuyen a constituir conocimiento simbólico que propicia la resignificación del código ético del lector.
- Las prácticas habituales de lectura de obras literarias y la producción de textos de exploración estética conforman categorías cognitivas y valorativas.
- El abordaje de Literatura fortalece la conformación de la identidad de los jóvenes.
- La Mediación pedagógica permite que el sujeto potenciado en su identidad, elabore esquemas de acción para intervenir en la realidad.

## **2. Marco teórico**

Más allá de todas las lecturas que por años guiaron la búsqueda, el marco teórico estuvo fundamentado en dos teorías centrales: una para el abordaje del objeto Literatura y otra para la elaboración de la propuesta de transferencia didáctica.

Respecto del objeto literario se focalizó en la Poética Cognitiva, teoría elaborada por el Instituto Porter de la Universidad de Tel Aviv, Israel, y para la realización de la propuesta didáctica se tomó el marco de la Educación Literaria, teoría elaborada por el Dr. Mendoza Fillola (2001) de la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

La teoría de la Poética Cognitiva -cuyos referentes principales son Even-Zohar (1994), Reuben Tsur (2002) y Paul Hernadi (2002)- postula que la Literatura es una manera de aprehender el mundo a través de dos capacidades cognitivas fundamentales: narratividad y metaforización. La primera es el potencial interno del que disponen los sujetos para “contar las historias”, en una cadena lógica de acciones con secuencialidad, conectividad, presentación y avance de la información; porque la narratividad es una característica antropológica que se desarrolla por mediación externa, a través de actividades comunicacionales. La narratividad es la capacidad que permite contarse a uno mismo y a los demás quién es, qué significa, cuál es el sentido de estar en el mundo; capacidad que permite analizar los conflictos existenciales y clásicos de la humanidad. Por su parte, la metaforización es la posibilidad de trasladar sentidos de un dominio conceptual a otro para generar un tercero, diferente de los dos primeros y producir así la mezcla de sentidos o *blending* semántico cultural que da origen a la metáfora. Esta segunda capacidad es la forma retórica del símbolo que deviene de la asociación cultural entre significante y significado, es la vivencia del cosmos literario como forma de generación de saberes y saberes para hacer en el mundo; en ella radica el poder de la desconlocación<sup>1</sup> o procedimiento de ruptura de los esquemas cognitivos esperables de las personas.

En consecuencia, la desconlocación posibilita la creación, la innovación, la asociación de sentidos no estereotipada, diferente, original, que constituye lo individual y único de una obra literaria. Mientras más fuerte sea la ruptura con lo esperable, según

---

<sup>1</sup> Desconlocación: Procedimiento cognitivo de ruptura inesperada de esquemas mentales y de contenidos esperables. Produce humor, sorpresa, conmoción; mientras más inesperada y novedosa es la irrupción de lo extraño en el esquema de contenidos mentales, más profunda es la creatividad de un texto, más original y de mayor valía literaria (Amadeo, Chaab et al., 2001, p.87).

esquemas estereotipados, más relevante será el nivel de originalidad de una obra y mayor impacto o conmoción estética producirá la misma en el lector-hermeneuta<sup>2</sup>.

En efecto, considerar que la Literatura es un arte complejo, implica tomar conciencia de la multiplicidad de factores que conforman cada texto. Así, pueden reconocerse al menos tres dimensiones en su proceso de constitución; a saber: intraindividual, como objeto en sí y extraindividual. En efecto, la intradividualidad posibilita advertir que la obra impacta en el lector o hermeneuta porque genera disfrute personal, comprensión del mundo interno a través de la mimesis y de la ruptura de la misma por un lado, y la movilización de estructuras y conceptos que espejan situaciones probables, posibles o imposibles de la vida del lector, por el otro. Esta dimensión es la más relevante en el hacer social de manera indirecta, porque ocasiona modificabilidad cognitiva en el repensar de esquemas del hermeneuta que reflexiona sobre su lectura. En la dimensión intraindividual habita el canon emocional que se estremece y habilita el deseo de aprender y de subsanar las adversidades y vacíos de información e incluso el de intervenir sobre el entorno real modificando la vida concreta del que lee, tanto en su entorno como en su interioridad; Paul Hernadi afirma:

Historias, obras de teatro y otras formas de crear mundos imaginarios nos hacen contemplar frustraciones ficticias y logros. Pero ellos no se proponen solo para entretenernos con su oferta de emoción o gratificación. Los mundos alternativos evocados por la literatura también tienen a despertar en nosotros la voluntad, ya sea para cambiar el mundo que nos rodea o para cambiarnos a nosotros mismos, mediante el ajuste de nuestro ser personal en su entorno transpersonal. Estas son tipos de aspiraciones que pueden llevar a los humanos a adoptar desde compromisos autotranscendentes hasta objetivos políticos o principios religiosos; aun a costa de descuidar su bienestar corpóreo o su supervivencia (2002, p. 33)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Se denomina hermeneuta al lector porque este busca y construye sentidos al modo de un cartógrafo en el texto de origen; y en ese trabajo de cartografía se va construyendo el texto otro, el nuevo mapa de ideas que ya no es ni del hacedor del texto de origen ni del lector (previo a la lectura). Ahora el hermeneuta ha construido un mapa nuevo, un texto diferente tanto del texto fuente que recibió como del mismo que él tenía antes de comenzar a leer.

<sup>3</sup> "Stories, plays and other vehicles of imaginative world making make us contemplate fictive frustrations and fulfillments. But they do not propose only to entertain us with their offer of thrill or gratification. The

Entonces, la apropiación de historias de ficción favorece también el desarrollo de competencias porque guían el *know how* o los modos de hacer el mundo desde un distanciamiento estético y evocado que impulsa a la trascendencia de la mismidad de los sujetos.

Abordar la Literatura como objeto en sí es adentrarse en los aspectos formales y discursivos del texto en los que eclosiona la ficción con todos sus procedimientos: metáfora, metonimia, imágenes sensoriales, ritmo, métrica, focalización, perspectivismo, anáforas, aliteraciones, entre otras posibilidades para crear el mundo alternativo e inventado. La observancia de esta dimensión requiere de saberes técnicos específicos que se estudian en la academia y con la mediación de un profesor. Es la perspectiva literaria que la transforma en objeto de estudio por medio del reconocimiento de las estrategias de ficcionalización y su valoración experta. Finalmente, la dimensión extraindividual de las obras ubica a la Literatura tanto en su contexto de producción como de lectura. Analiza la interacción del texto con otros sistemas culturales, económicos, religiosos, sociales, políticos, educativos, con las condiciones concretas de tiempo y espacio en las que se produce tanto el proceso de lectura como el de producción (contexto); sin descuidar la consideración de la intencionalidad del autor al producir la obra en el contexto específico de situación.

Las tres dimensiones literarias se mezclan, se fusionan, se convierten en un todo que da lugar al hecho literario en un punto de triple interfaz: la desconlocación. En consecuencia, la triple interfaz provoca el quiebre de lo establecido, de lo esperado y el consiguiente paso del mundo real al mundo del “como si”. La ruptura de los esquemas esperables impactan en el lector y lo descolocan haciéndolo pasar a un mundo que puede parecer real pero que no lo es: es un mundo otro, alternativo, que se escenifica a causa de múltiples asociaciones, inesperadas y plurisignificantes. En este sentido, la fuerza propulsora de la conmoción estética será directamente proporcional al nivel de originalidad generado por las asociaciones semánticas de la ruptura de lo esperable. En la zona de caos y del desconcierto originada por el quiebre

---

alternative worlds evoked by literature also tend to awaken in us the will either to change the world around us or to change ourselves by adjusting our personal being to its transpersonal surroundings. These two kinds of aspirations can prompt humans to embrace self-transcending commitments to political goals or religious principles, even at the expense of neglecting their corporeal well-being or very survival”.

de lo establecido, en cada época y cultura el lector construye el conocimiento simbólico. De esta manera, rearma lo fracturado por la desconlocación, ya que es el punto en que el hermeneuta lector toma la decisión de aprender una “realidad diferente” y seguir leyendo o abandonar el libro. Si la decisión es positiva, se produce el *blending* o cierre del círculo del trabajo hermenéutico del lector: se ha producido un conocimiento diferente del que aparece en la obra, se ha construido un sentido alternativo en donde están fusionados los componentes semánticos, fonológicos y gráficos del texto con la interioridad toda del lector, en su contexto específico.

En la mixtura acontecida por la desconlocación emerge el conocimiento o entendimiento simbólico de situaciones simuladas por vía de la vivencia artística (conmoción estética). Este puede concretarse por medio de relaciones tangibles (comprobables) o intangibles; en el primero de los casos se da por expresiones lingüísticas; en el segundo, por la reconstrucción de sentidos. Este último tipo de relaciones afianza el carácter inefable de lo literario. Lo inefable, lo inasible pero no por eso menos existente, otorga ‘completitud’ e identificación a los lectores. Este entendimiento se construye por la vía de la simulación que moviliza el psiquismo cargado de afectividad y conmociona las estructuras mentales; en síntesis, es una herramienta de creación de lo inexpressable e inferencial.

### **3. Metodología**

Si los marcos epistemológicos contribuyen con el concepto de Literatura como fuente de conocimiento simbólico.... ¿cómo lograr estrategias de acceso al texto literario para que los estudiantes como Alejandro pudieran habitar los textos y fortalecerse en mente y espíritu? ¿Cómo mediar las clases para que todos logran elaborar conocimiento simbólico enriquecido por el arte? ¿Cómo fortalecer a los alumnos en su identidad y en su código ético para animarse a intervenir sobre coordenadas de tiempo y espacio reales y mejorar la vida de otras personas? Así se originaron los dos objetivos para la propuesta de transferencia didáctica de las lecturas literarias:

- Contribuir con la conformación de conocimiento simbólico a través de obras literarias que propicien la identificación y constitución de categorías éticas y estéticas.
- Potenciar la generación de conmoción estética o efectos contextuales que movilicen los procesos de *blending*.

Para ello se seleccionó un universo de investigación compuesto por 34 alumnos (21 mujeres y 13 varones) de una escuela urbana de la ciudad de Mendoza, pertenecientes a diversas configuraciones socio-económicas, lo que aportó varianza y representatividad a la muestra. Las edades oscilaban entre los 16 (47%) y los 17 (53%). Se utilizaron tres insumos para llevar a cabo la propuesta: el objeto Literatura, el camino de la interpretación de textos (hermenéutico-simbólico) y el lector.

Los estudiantes (lectores) leyeron 28 obras completas: 8 cuentos, 8 novelas (narrativa), 9 poesías (lírica) y 3 obras de teatro (dramática); desde marzo a noviembre de 2013. Para su comprensión se aplicó el modelo elaborado por este estudio que tiene cuatro fases de profundización de la experiencia literaria, también llamada peripecia hermenéutica: de activación emocional, de vivencia, de comprensión y apropiación y de construcción de conocimiento simbólico o cierre del círculo hermenéutico.

La activación emocional o primera fase genera lazos afectivos entre el lector y el texto. Es una instancia de prelectura. El docente debe favorecer un clima de libertad, de confianza, de bonhomía a través de preguntas vivenciales, narración de anécdotas breves, audición de músicas, cortos fílmicos, entre otras posibilidades. La vivencia o segunda fase entabla el pacto ficcional entre el hacedor textual y el lector, se ingresa en el mundo ficcional y se produce el impacto; la conmoción estética da lugar a la concatenación de asociaciones semánticas que propician las fases siguientes: una lectura escénica o silenciosa, coral o individual sentida y concentrada basta para que las palabras frías escritas sobre el papel cobren vida y se encarnen en el joven hermeneuta. La tercera fase se habilita con palabras vivas desde la lectura, aquí se asignan sentidos de manera sistemática desde prácticas semiestructuradas posicionadas en el proceso de analogía con el yo del lector y la correspondiente internalización de lo construido. Este proceso de analogía constante abre el camino del círculo final para la construcción del conocimiento simbólico en donde se produce

la combinación entre el “como si”, la desconlocación, el juicio a la obra y la integración con el propio yo para el enriquecimiento cognitivo, emotivo y espiritual.

Con el fin de valorar las fases de lectura en su peripecia hermenéutica, se elaboraron y agruparon las respuestas en indicadores de análisis, según las dimensiones del objeto literario. A su vez, los indicadores de las cuatro fases del proceso lector pueden ordenarse con fines didácticos y estadísticos en subcategorías, a partir de la conceptualización de las dimensiones literarias:

- **Intraindividual:**
  - Hermeneuta o lector
  - Amalgama cognitiva
- **Objeto en sí misma:**
  - Ficcionalidad
  - Discursividad
- **Extraindividual:**
  - Contextualización
  - Intención del autor, intención ficcional o macroacto de habla.

Las categorías señaladas se desagregaron un paso más con el afán de descubrir y potenciar las operaciones cognitivas que los hermeneutas realizan en el recorrido de constitución de las categorías conceptuales, éticas y estéticas, tal como se manifiestan en la siguiente matriz.

**Tabla 1. Modelo de rangos de análisis**

<i>Dimensiones de la Literatura</i>		
<b><i>Intraindividual:</i></b> procesos de cognición del hermeneuta para la constitución de conocimiento simbólico que conforma categorías éticas y estéticas.	<b><i>Objeto en sí misma:</i></b> nivel discursivo, potenciado con los procedimientos de ficcionalización que transforman un texto en literario.	<b><i>Extraindividual:</i></b> componentes extra hermeneuta y extra texto literario (mercado, intención del autor, circunstancias de los momentos de producción y lectura).

<p><b>Hermeneuta lector</b>                  MMH: mundo mental hermeneuta                  Ce: constitución ética                  M: metacognición                  F: fundamentación y conceptualización</p>	<p><b>Ficcionalidad</b>                  IM: intención metaficcional                  EF: entorno ficcional                  MMM: mundo mental metaficcional</p>	<p><b>Contextualización</b>                  Intención del autor, intención ficcional o macroacto de habla</p>
<p><b>Amalgama cognitiva</b>                  Ec: efectos contextuales                  V: vinculación entorno hermeneuta                  A: analogía entre mundo metaficcional y contexto                  I: intertextualidad                  Ai: apropiación e internalización                    R: relación: efecto contextual y mundo ficcional                    CCS: conformación conocimiento simbólico por amalgama cognitiva</p>	<p><b>Discursividad</b>                  D: desambiguación léxica                  Rm: referentes metafóricos y metonímicos                  E: escenificación mental                  C: categorización por caracterización y clasificación                  Rd: reconocimiento de desconlocación                  R1: relación personajes y trascendencia, entorno, otros                  R2: relación concepto y forma estilístico-discursiva</p>	

Fuente: Elaboración propia

Luego de aplicadas las categorías en los textos trabajados, los resultados obtenidos se transcribieron a matrices del programa SPSS<sup>4</sup>, evaluando cada subcategoría de 0 a 4 en orden creciente de puntaje y según se explica:

- Puntaje 0, ausencia de respuesta o error<sup>5</sup>.
- Puntaje 1 o 25%. *Lectura literal*, decodificación del sistema de la lengua sin activación de estructuras de reflexión: observación, memoria e inferencia.
- Puntaje 2 o 50%. *Lectura comprensiva*: reconocimiento sobre qué dice el texto y reelaboración con palabras propias, pero sin inferencias. Acceso a la información del texto sin aportes: observación y memoria.

<sup>4</sup> Software SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences* 11.5.

<sup>5</sup> Se considera errónea la respuesta que no tiene ningún tipo de conexión o vinculación semántica, pragmática o discursiva con el texto fuente.

- Puntaje 3 o 75%. *Lectura interpretativa*: decodificación (lectura literal), reconocimiento y reproducción del contenido del texto (lectura comprensiva) y detección y comunicación de causalidades e intencionalidades del contenido. Habilidad para opinión con fundamentación.
- Puntaje 4 o 100%. *Lectura constructiva*: Conformación de conocimiento simbólico, manifestación de existencia de conocimientos otros, diferentes, pero conectados justificadamente con el concepto de origen que expresa la obra literaria (en cualquiera de sus dimensiones).

Por otra parte, hubo validez ecológica porque fueron alumnos reales, no seleccionados *ad hoc*, conformaban la división 4° 1ª de la escuela antes mencionada. Como característica fundamental, la investigación fue longitudinal ya que se constituyó en una evidencia independiente durante un ciclo lectivo completo y la validez de la intervención pedagógica estuvo dada por la comparación de logros entre el pre- y el post-test. Asimismo se analizaron la confiabilidad de los instrumentos con el *alpha* de Cronbach (Hernández Sampieri et al., 2010), prueba estadística preferida en tanto requiere una sola administración del instrumento, la homogeneidad de los ítems a través del cálculo de la correlación biserial corregida entre cada ítem y la puntuación total de la dimensión correspondiente y el nivel de dificultad de los ítems mediante un procedimiento sencillo: la división del número de alumnos que logran 3 ó 4 puntos (que corresponden a interpretación y a la conformación de un nuevo o renovado concepto respecto del asunto en examen) por el tamaño de la muestra (N = 34).

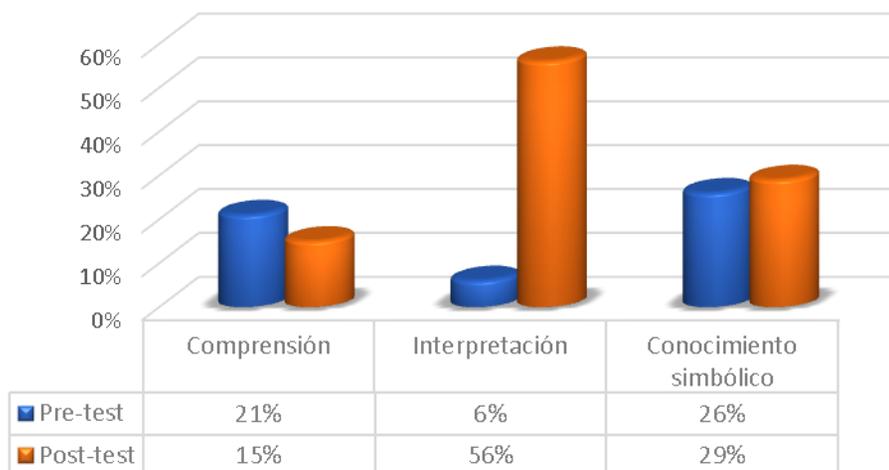
#### **4. Resultados y conclusiones**

El análisis y la valoración de las prácticas de lectura de pre- y post-test posibilitaron la ratificación de las hipótesis planteadas. Los efectos contextuales de la lectura conforman conocimiento simbólico para la resignificación de código de valores y categorías cognitivas y por eso mismo fortalecen la construcción de la identidad y la consiguiente autonomía progresiva. Y por otra parte se revaloriza el modo de mediación pedagógica a través de la propuesta didáctica elaborada en la tesis, estructurada en cuatro fases de intervención, atendiendo a la triple dimensionalidad de la Literatura y a los niveles de lectura hermenéutica.

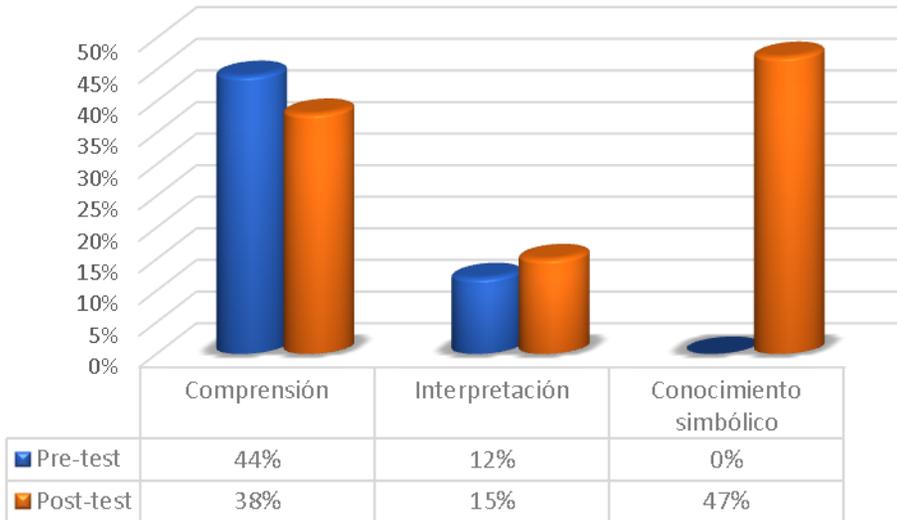
A continuación se puede observar cómo incrementaron el porcentaje de asertividad en las respuestas, que valoradas a través de los indicadores señalados *ut supra* evidencian el enriquecimiento cognitivo entre el pre- y post-test, aplicados respectivamente en marzo y en noviembre de 2013.

Textos del género narrativo:

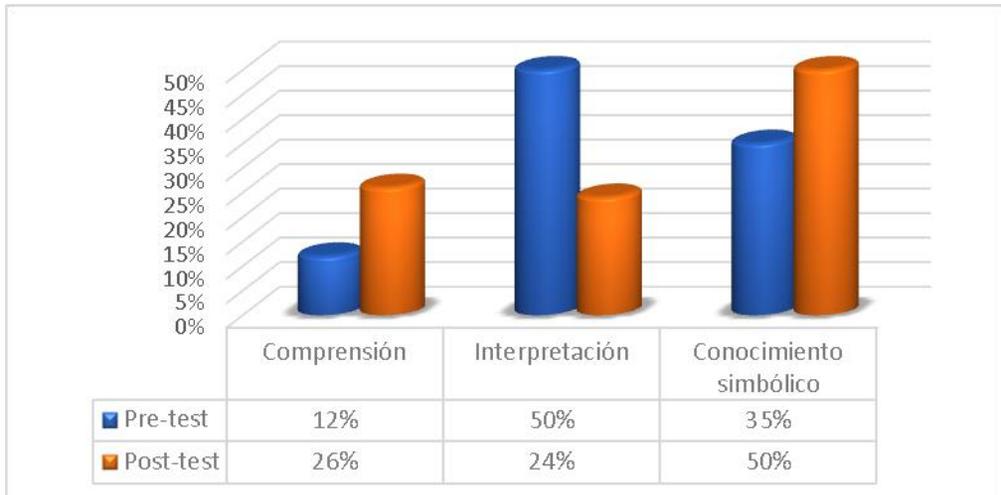
**Gráfico 1. Comparación niveles de lectura pre- post-test, cuentos**



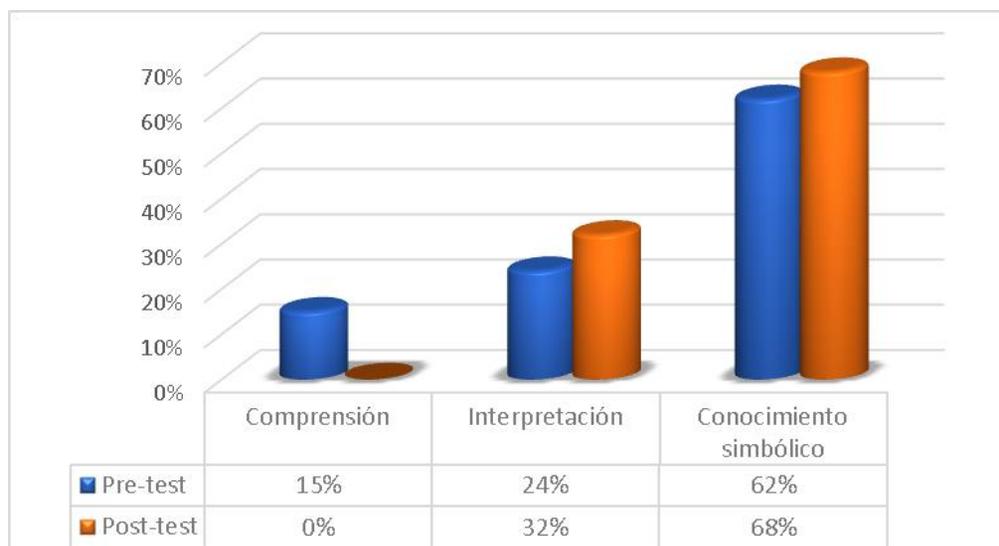
**Gráfico 2. Comparación niveles de lectura pre- post-test, novelas**



**Gráfico 3. Comparación niveles de lectura pre- post-test, poesías**



**Gráfico 4. Comparación niveles de lectura pre- post-test, obras de teatro**



Como se observa, la medición refleja en los resultados que el género narrativo arrojó un mayor incremento de porcentajes en modificabilidad cognitiva y en construcción de conocimiento simbólico, este desciende en el lírico y prácticamente no se modifica en el dramático respecto del pre-test.

No obstante, se comprobó que la propuesta es propicia para enriquecer los niveles de lectura de los jóvenes y acostumbrar a la construcción del conocimiento simbólico a través de la Literatura, dado que la experiencia estética es un constructo complejo que tiene lugar cuando se produce el involucramiento entre lo afectivo-emotivo y lo cognitivo. Simultáneamente con el enriquecimiento deviene la contribución con el proceso de autonomía progresiva (art. 26 del Código Civil y Comercial de la Nación) y esto se advierte en las entrevistas y conversaciones con los lectores cuando enunciaban que “ellos” habían aplicado la propuesta. Esto indica que el entrenamiento sostenido a través de la práctica y las fases y el itinerario continuo de lecturas durante todo un ciclo lectivo, lograron la apropiación por parte de los jóvenes hermeneutas que consiguieron construir un modo enriquecido de leer porque pudieron elaborar su

propio texto. Texto en el que ‘murió’ la voz del maestro, porque ellos la introyectaron como propia.

### Bibliografía

- Amadeo, M., Chaab, C., et al. (2001). *Girando el lexicon*. Mendoza: DGE.
- Becker, F. (2011). *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cerrillo, P., y García Padrino, J. (2001). *La lectura literaria*. Castilla-La Mancha: Editorial de Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chartier, A. M., y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chevalier, J., y Gheerbrant, A. (2009). *Diccionario de los símbolos*. Madrid: Herder.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cubo de Severino, L. et al. (Ed.) (1999). *Leo pero no comprendo*. Mendoza: Edifyl.
- Cuenca, M. J., y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Mejía, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá: Magisterio.
- Eco, U. (2004). *Obra abierta*. Barcelona: Lumen.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Even-Zohar, J. (1994). Teoría de los Polisistemas. En: D. Villanueva (Comp.). *Avances en teorías de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think*. New York: Basic Books.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: Bradford Books, MIT Press.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método I y II*. Salamanca: Sígueme.
- García Márquez, G. (1985). *Crónica de una muerte anunciada*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Grady, J., Oakley, T. & Coulson, S. (1999). Blending and Metaphor. En: G. Steen, & R. W. Gibbs (Eds.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hernadi, P. (2002). Why Is Literature: A Coevolutionary Perspective on Imaginative Worldmaking, *Poetics Today*, 23(1), 21-42.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Lakoff, G. y Jonhson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*. Madrid: RIALP.
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector*. Castilla-La Mancha: UCLM.
- Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (2005). *Claves de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pareyson, L. (1988). *Teoría de la formatividad. Conversaciones de estética*. Visor: Madrid.
- Peirce, Ch. S. (1965[1931]). *Collected Papers*. Harvard: Press of Harvard University Press.
- Piaget, J. (1978). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En: J. Delval (Comp.). *Lecturas de psicología del niño* (Vol. 2; pp. 208-213). Madrid: Alianza.
- Ricoeur, P. (2008) *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires: Prometeo.

- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Sinnott, E. (2007). *Aristóteles. Ética Nicomaquea*. Buenos Aires: Colihue.
- Steen, G., & Gibbs, R. (Eds.) (1999). *La metáfora de la lingüística cognitiva*. Philadelphia: John Benjamins.
- Trías, E. (2000). *Ética y condición humana*. Barcelona: Península.
- Tsur, R. (2002). Some Cognitive Foundations of 'Cultural Programs'. *Poetics Today*, 23(1), 63-89.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford: University Press.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Oort, R. (2003). Cognitive Science and the Problem of Representation. *Poetics Today*, 24(3), 237-295.
- Volpi, J. (2014). *Leer la mente*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Wilson, E. (Ed). (2011). *Where is my mind?* Santiago de Chile: Cuarto propio.
- Zonana, V. (1998). *Modelo de enfoque cognitivo en el estudio de la metafóricidad*. Curso de posgrado en Especialización y Maestría en Ciencias del Lenguaje de FFyL - UNCuyo.

#### Cybergrafía

- AA.VV. (1997). The Johns Hopkins Guide to Literary Theory & Criticism, [http://www.press.jhu.edu/books/hopkins\\_guide\\_to\\_literary\\_theory/](http://www.press.jhu.edu/books/hopkins_guide_to_literary_theory/) (Recuperado 21 de febrero de 2015)
- Hartshorne, Ch., & Weiss, P. (1974). Collected Papers of Charles Sandes Pierce. Harvard University Press, <http://es.scribd.com/doc/7221904/PIERCEs-Collected-Papers> (Recuperado 5 de mayo de 2012)
- Tsur, R. (1997). Cognitive Poetics, [http://www2.bc.edu/~richarad/lcb/fea/tsur/\\_cogpoetics.html](http://www2.bc.edu/~richarad/lcb/fea/tsur/_cogpoetics.html). (Recuperado 17 de abril de 2012)
- United Nations Millennium Development Project website. Millennium Development Goals.2000, <http://www.unmillenniumproject.org/goals/goals03.htm>. (Recuperado 2 de febrero de 2013)

# Simbiosis Didáctica Curricular entre el número irracional y la fracción continua en educación secundaria: restricciones, interacciones e idoneidad

**Dr. Luis Darío Reina**

Instituto de Enseñanza Superior “Del Atuel”, San Rafael, Mendoza

[ldr14142@gmail.com](mailto:ldr14142@gmail.com)

Director: Dr. Miguel R. Wilhelmi (Universidad Pública de Navarra)

Codirectores: Dr. Pablo F. Carranza (Universidad Nacional de Río Negro) y Dr. Daniel Prieto Castillo (Universidad Nacional de Cuyo)

Campo disciplinar: Didácticas Especiales

Fecha de defensa: 04 de noviembre de 2016

## Resumen

Enmarcada en el dominio de la Didáctica de la Matemática, se aborda el problema de la construcción y comunicación de la noción de número irracional en Educación Secundaria. Se estudian los antecedentes relativos a la enseñanza de los números irracionales y a las dificultades asociadas con su aprendizaje. Asimismo, se determinan las configuraciones epistémicas de referencia para el análisis de libros de texto y se realiza la construcción de un holo-significado de dicha noción. Tras un estudio piloto, se aplica una secuencia de actividades diseñada *ad hoc*. En la fase experimental participan tres grupos: dos de control (sin modificación en el proceso de estudio usual)

y otro experimental, en el que se recurre a la noción de fracción continua como medio de introducción de los números irracionales. Se analizan las trayectorias epistémicas y didácticas. La interacción entre objetos matemáticos en las secuencias de enseñanza, los conflictos semióticos asociados y el acoplamiento entre holo-significados, constituyen la base de los resultados. Se valora la idoneidad didáctica de los procesos de estudio efectivamente implementados y se concluyen implicaciones para la enseñanza de los números irracionales en secundaria.

**Palabras clave:** simbiosis didáctica curricular, número irracional, fracción continua, holo-significado, interacciones didácticas dialécticas

## 1. Introducción

La presente investigación se centra en la construcción y comunicación de la noción de número irracional<sup>1</sup> en Educación Secundaria. Una breve antropología del saber evidencia su costosa evolución histórica, al punto que matemáticos de renombre negaron su existencia en tanto que números (Rey Pastor y Babini, 2000). ¿Por qué entonces un alumno debería aceptar hoy su existencia y comprender su naturaleza? ¿No son suficientes los racionales en las situaciones cotidianas? (Scaglia, 2000). Se pondera, entonces, la complejidad asociada a dicha noción y a sus propiedades, así como las restricciones cognitivas y de enseñanza en Educación Secundaria. También se determinan posibles implicaciones para la formación de profesores. Asimismo, se reseñan algunos antecedentes que ponen de manifiesto dicha complejidad didáctica de la noción de número irracional y su relación con otros objetos matemáticos.

Arcavi (1985) y Arcavi, Bruckheimer y Ben-Zvi (1987), con bases en fuentes históricas originales, analizan algunas dificultades vinculadas con la enseñanza del número

---

<sup>1</sup> Un número se dice irracional si no se puede expresar como fracción ( $a/b$ ) de números enteros ( $a, b \in \mathbb{Z}$ ) con denominador diferente de cero ( $b \neq 0$ ). Como estrategia didáctica, en Educación Secundaria el número irracional se introduce en ocasiones como aquel cuya expresión decimal consta de infinitas cifras decimales no periódicas.

irracional y de la fracción continua. Fischbein, Jehiam y Cohen (1995) indagan en el conocimiento que manifiestan estudiantes de secundaria y futuros profesores acerca de los números irracionales. En la misma línea, Rezende (2013) se propone identificar el conocimiento de estos números que moviliza la resolución de actividades matemáticas en alumnos brasileños y franceses de tres niveles de enseñanza. Romero Albaladejo (1997), en su tesis doctoral, estudia la introducción del número real en la enseñanza secundaria a través de una experiencia de investigación-acción; señala que el tratamiento didáctico que se hace del concepto de número real resulta inadecuado. Arrigo y D'Amore (1999) –al abordar la problemática del infinito actual– detectan dos fenómenos importantes: *aplastamiento* y *dependencia*. Proponen superar dichas dificultades, provocadas por la cardinalidad de los conjuntos infinitos, a través de la noción de densidad. Scaglia (2000) investiga dos conflictos en la representación de los números reales en la recta real: uno, relativo a la representación decimal infinita de un número, que es considerado como “generador” de un *obstáculo epistemológico* para la aceptación del número como objeto matemático; el otro,

(...) parece constituir un obstáculo epistemológico en el desarrollo individual de los conceptos implicados; a modo de conjetura, afirmaríamos que constituye un obstáculo epistemológico de la cultura occidental por su persistencia a través de los siglos (Scaglia, 2000, p. 394).

Bergé y Sessa (2003) exploran, a través de un estudio histórico-epistemológico, la noción de completitud de los números reales; examinan la relación entre números y magnitudes, así como los diferentes estadios de las nociones de continuidad de la recta y completitud del sistema numérico real.

Zazkis y Sirotic (2004) destacan que las diferentes representaciones de los números irracionales influyen en las respuestas de los futuros profesores de Matemáticas, señalando que dichas representaciones “muestran” algunas características de los números, mientras que “ocultan” otras, por lo que las denominan *transparentes* y *opacas*, respectivamente. Sirotic y Zazkis (2007) centran su estudio en la problemática de la representación de números irracionales en la recta numérica real; los resultados sugieren que se verifica confusión, también en alumnos del profesorado de Matemáticas, entre los números irracionales y su aproximación decimal, siendo

marcada la dependencia de la segunda. Shinno (2007) examina la relación no transparente entre las dos maneras de introducir los números irracionales en la enseñanza secundaria: como resultado de una medición y como resolución de una ecuación algebraica.

Reina (2009) estudia el aprendizaje matemático en un contexto histórico y en un entorno informático; considera, en especial, la vinculación entre los números irracionales y las espirales y sus posibles aportes didácticos. Reina (2010) indaga en algunos puntos de encuentro entre el número irracional y la fracción continua, desarrollando el holo-significado de esta última.

Zazkis y Sirotic (2010) abordan la problemática de la “equivalencia didáctica” entre la definición de número irracional, por un lado, como aquel número que no puede ser expresado como fracción de números enteros y, por otro lado, como aquel número que no se puede representar ni mediante un número decimal ni mediante una expresión decimal periódica, identificando posibles obstáculos para la comprensión de los futuros profesores. Por su parte, Voskoglou y Kosyvas (2011) se ocupan de investigar la comprensión de los números irracionales; contrastan la hipótesis de que la principal dificultad intuitiva para los estudiantes tiene que ver con sus representaciones semióticas.

Reina, Wilhelmi y Lasa (2012) enfatizan que la evolución histórica del número irracional determina diferentes significados parciales de dicha noción. Estos significados pueden ser descritos mediante configuraciones epistémicas que posibilitan el análisis de libros de texto de secundaria en los que se introduce dicha noción.

Todos estos antecedentes permiten sostener la complejidad didáctica de los números irracionales y sus dificultades asociadas. Así, el problema de investigación busca caracterizar la actividad matemática y los potenciales conflictos emergentes de los procesos de estudio de la noción de número irracional y de sus propiedades en alumnos de secundaria y en docentes (en formación y activos). Se trata, a su vez, de explicitar dicha complejidad en relación con las restricciones cognitivas y de enseñanza en Educación Secundaria. Finalmente, también se pretende determinar posibles implicaciones para la formación de profesores.

## 2. Precisiones conceptuales que enmarcan la tesis

El enfoque ontosemiótico del conocimiento y de la instrucción matemáticos (EOS; Godino, Font, Wilhelmi y Lurduy, 2010) permite el análisis de los procesos de estudio efectivamente implementados. Se emplea así la noción de *idoneidad didáctica* en sus seis dimensiones: epistémica, cognitiva, mediacional, emocional, interaccional y ecológica (Godino et al., 2006). En función de estas idoneidades se reconocen diferentes trayectorias didácticas en un proceso de estudio. El análisis de dichas trayectorias posibilita la detección de distintos hechos y fenómenos didácticos (Wilhelmi, Font y Godino, 2005) ligados a la construcción y comunicación de la noción de número irracional.

## 3. Metodología

La presente investigación se basa en una metodología con “base en el diseño” (Godino, Rivas, Arteaga, Lasa y Wilhelmi, 2014), que supone una generalización de la ingeniería didáctica (Artigue, 1995), la que queda estructurada en cuatro fases: estudio preliminar, análisis *a priori*, experimentación y análisis *a posteriori*. En este trabajo, el empleo de la ingeniería didáctica “(...) busca la estabilidad en el funcionamiento del medio, necesaria para la *reproducibilidad* de situaciones didácticas” (Wilhelmi y Lacasta, 2011, p. 61).

El estudio prevé un diseño experimental con grupos de control no equivalentes, en los que se sigue una programación habitual, y otro experimental, en el que se aplica una innovación educativa centrada en la introducción de la noción de fracción continua (FC) en Educación Secundaria.

En el grupo experimental, la secuencia de enseñanza se implementa en tercer año de una escuela secundaria técnica. Se organiza en veinte actividades, en cada una de las cuales interaccionan diferentes objetos matemáticos en distintos contextos de uso y se caracteriza el grado de *idoneidad didáctica* (Contreras, Ordoñez y Wilhelmi, 2010, p. 369) alcanzada en comparación con los grupos control (tercer año, escuela técnica; 15-16 años). Para el análisis cuantitativo de las diferentes sesiones de clase, tanto en

el grupo experimental como en los de control, se emplea una herramienta de visualización informática. En relación con los métodos e instrumentos de recogida de información se utilizan tanto “métodos interactivos” –entrevistas y observaciones– como “métodos no interactivos”, los cuestionarios (Godino et al., 2014).

#### 4. Resultados

La trayectoria didáctica, en los tres grupos (controles y experimental), muestra los procesos de estudio en alumnos de secundaria, los conflictos semióticos y las dificultades que se manifiestan en dichos procesos.

La configuración didáctica global revela la estabilidad de la propuesta de enseñanza del grupo experimental, focalizada en el trabajo personal del estudiante en interacción con los pares. En cambio, las configuraciones didácticas globales destinadas a los grupos de control, si bien se mantienen también relativamente estables a lo largo de las cuatro sesiones, son de tipo magistral, con rasgos dialógicos poco centrados en el trabajo personal de los alumnos.

La valoración de las idoneidades epistémica, cognitiva y afectiva aporta evidencias de un nivel medio<sup>2</sup>, mientras que la idoneidad interaccional, mediacional y ecológica se

---

<sup>2</sup> Algunos de los indicadores que permiten determinar el nivel SDC alcanzado son: SDC-óptimo (*Estable, Eficaz, Reutilizable*) (EER): se reconoce este nivel de simbiosis a partir de un conocimiento previo estable, donde las intervenciones docentes para la resolución de conflictos semióticos es eficaz (ya por una regulación expresa del docente, ya por una devolución de la tarea a los estudiantes que permite a estos su resolución). La resolución eficaz conlleva un aprendizaje estable, que permite la *reutilización* de los objetos en contextos equiparables y, en su caso, su extensión justificada a otros contextos de uso. SDC-alto (*Estable, Eficaz, Contextual*) (EEC): es posible reconocer este nivel de simbiosis a partir de un conocimiento previo *estable*, donde la resolución de conflictos aun siendo *eficaz*, ha estado muy centrada en el *contexto* propio original y no permite al estudiante la determinación de su campo de validez o eficacia. Esta falta de análisis del campo de validez limita la reutilización de los objetos emergentes, limitando su uso al contexto propio original y, por lo tanto, condicionando su estabilidad. SDC-medio (*Estable, No Regulatorio, No estable*) (ENN): se puede reconocer este nivel de simbiosis a partir de un conocimiento previo *estable*, donde la resolución de conflictos ha conllevado intervenciones *regulativas no contrastadas* y las producciones de los estudiantes, aun siendo correctas, carecen de un sustento discursivo que garantice la estabilidad de los conocimientos emergentes, incluso en el contexto original en tareas propuestas fuera de la unidad de trabajo. SDC-bajo: se tiende a este nivel de simbiosis si la

desarrolla con un nivel alto. La noción de *simbiosis didáctica curricular* (SDC)<sup>3</sup> permite el análisis de las dificultades y conflictos, ya que niveles distintivos de SDC se observan a lo largo de las sesiones en todos los grupos estudiados, permitiendo interpretar las intervenciones del docente para el control del funcionamiento del sistema didáctico y la evolución del contrato didáctico.

En el caso del grupo experimental, se muestran algunos conflictos semióticos epistémicos e interaccionales en las respuestas de los alumnos, producto de las perturbaciones que provienen de las interacciones entre los objetos matemáticos involucrados. Por otra parte, se halla debilidad en la conceptualización de nociones como exactitud o inexactitud de un número, periodicidad numérica y finitud o infinitud de un número real. Se advierte así que los conflictos semióticos se evidencian cuando los conocimientos previos de los estudiantes se mantienen inestables y perturban la interacción propuesta por el docente.

En el caso de los grupos de control, se propone una sucesión de interacciones de nivel bajo, y en un lapso muy corto, entre conjuntos numéricos y sus propiedades. Se observan algunos conflictos semióticos de tipo epistémico e interaccionales, a la vez que se evidencia la importancia de lo puramente ostensivo. De hecho, los alumnos encuentran dificultad para distinguir los números racionales de los irracionales, dado que recurren “a su forma”; lo ostensivo entonces predomina sobre lo no ostensivo.

Las interacciones didácticas dialécticas (IDD) propuestas por los profesores, a partir de las nociones señaladas (periódico-aperiódico, exacto-aproximado, finito-infinito),

---

carencia (o la inestabilidad) del conocimiento previo restringe la eficacia de las intervenciones y condiciona la emergencia de conocimientos estables; o bien si la resolución de conflictos es ineficaz (parcial o totalmente), limitando la aplicación de los conocimientos a corto plazo, produciendo, en todo caso, un significado atomizado, sin conexiones matemáticas que viabilicen su estabilidad y reutilización en tareas posteriores.

<sup>3</sup> “Aquella que proviene de la necesidad, por parte del profesor, de establecer conexiones entre objetos matemáticos presentes en el currículo y asociados a la noción que se desea enseñar. Dicha necesidad proviene de la búsqueda de una ‘génesis artificial escolar’, por parte del docente, que permita una ‘recontextualización’ de la noción a enseñar, no exenta de presiones” (Reina, Wilhelmi, Lasa y Carranza, 2013, p.12).

perturban la SDC entre los números racionales y los irracionales y se evidencia que generan los conflictos semióticos interaccionales y epistémicos identificados.

Las SDC se mantienen en nivel bajo y, por ende, los conocimientos emergentes de las interacciones entre los objetos matemáticos también se manifiestan inestables. La simbiosis didáctica global muestra un nivel bajo en la mayoría de las cuatro sesiones en los grupos de control.

## 5. Conclusiones

La presente investigación doctoral ha mostrado que es posible un acoplamiento entre holo-significados de número irracional y fracción continua (FC); en este sentido, se alcanza un nivel de SDC óptimo en lo relativo a la diferenciación de un número irracional de otro racional. Los aprendizajes se evidencian más estables que tras una enseñanza reglada convencional en la que la FC está ausente o su introducción es anecdótica. Sin embargo, la aproximación de un número irracional por FC no arroja buenos resultados por parte de los estudiantes. En la interacción entre estos objetos matemáticos se manifiesta una SDC de nivel bajo.

Luego del análisis del proceso que realizan los alumnos, se halla que los del grupo experimental son más eficientes en la construcción y comunicación de la noción de número irracional, aunque con las reservas pertinentes relativas a las perturbaciones provocadas por las interacciones entre objetos matemáticos asociados al número irracional y a la FC. La hipótesis, entonces, se confirma parcialmente.

Por otro lado, la determinación de las configuraciones epistémicas permite la construcción del holo-significado del número irracional, que a su vez posibilita la descripción sistémica de dicha noción. Además, proporciona una multiplicidad de sentidos y contextos de la noción de FC, aporta información sobre el acoplamiento didáctico entre ambos holo-significados (número irracional y fracción continua) y manifiesta la emergencia de SDC entre objetos matemáticos por parte del profesor. Esta visión sistémica posibilita fundamentar y desarrollar el holo-significado de la noción de número irracional en Secundaria.

Por último, la noción de SDC se revela de gran utilidad a la hora de analizar las interacciones entre los objetos matemáticos propuestos por los docentes con base en el currículo prescripto. Ese trabajo interno de transposición didáctica (Chevallard, 1991) se puede “visualizar” en el momento en el que el profesor elabora su planificación y programación. Allí se produce SDC entre objetos que, en clase de Matemáticas, alcanzan diferentes “niveles”. En consecuencia, resulta necesaria la construcción de una génesis escolar artificial que permita una *recontextualización* de la noción por enseñar, que tenga presente las perturbaciones detectadas y los fenómenos didácticos producidos tanto por el profesor –ilusión de estabilidad de los conocimientos emergentes– como por los alumnos –mimetización ostensiva–.

## 6. Proyección del trabajo de tesis

### 6.1. Sobre la noción de número irracional en Educación Secundaria

En la planificación de secuencias didácticas se deben tener en cuenta, al menos, los siguientes aspectos, que condicionarán la elaboración de propuestas de enseñanza:

Las propiedades de los conjuntos numéricos (finito e infinito, discreto y denso, ordenado y no ordenado, etc.) son origen de perturbaciones en la SDC entre los conjuntos de los números racionales e irracionales. Para sobrepasar conocimientos emergentes inestables, se debe prever intervenciones en el sistema didáctico en periodos dilatados de tiempo.

Las nociones de *exactitud* y *aproximación* de un número racional o irracional tienen que ser planteadas de forma explícita a los alumnos; en particular, se trata de dirimir en qué casos un número se expresa de forma exacta o aproximada. Asimismo, se deben abordar las nociones de periodicidad y aperiodicidad numérica: es necesario que los estudiantes previamente establezcan su conceptualización de la propiedad de período de un número racional en su expresión decimal. Además, es deseable tener presente que no es posible reconocer un número irracional únicamente por su expresión decimal sin estudiar su estructura de origen. Se debe considerar que, si se

lleva adelante un “reconocimiento” de un número irracional solo por sus cifras decimales, pueden emerger conflictos semióticos asociados a cuestiones relativas al proceso de visualización de un número real, las que remiten a cuestiones cognitivas, culturales y sociológicas.

La FC permite, en Educación Secundaria, que los alumnos *diferencien* números irracionales de racionales por medio de un algoritmo viable y eficaz, pero su complejidad exige un análisis detallado del momento de introducción y de las condiciones para su desarrollo.

## **6.2. Sobre la noción de número irracional en la formación de Profesores de Matemáticas**

La noción teórica de SDC puede ser útil en la formación de docentes, como herramienta de análisis que favorece el estudio de las interacciones didácticas puestas en juego en un proceso de aprendizaje matemático.

En Educación Secundaria, la noción de número irracional se enseña, en general, de modo precipitado; en este sentido, su conceptualización solamente puede lograrse en niveles superiores (terciarios o universitarios). El estudio de una antropología de dichos números puede contribuir a que los alumnos logren un significado institucional de referencia que les permita una *visión holística* de este objeto.

En relación con las nociones de *cardinalidad* y *densidad* del conjunto de los números irracionales, se identifica –además de algunos obstáculos ya señalados por Arrigo y D’Amore (2004)– el fenómeno didáctico de “asimetría de cardinales infinitos por inclusión”, es decir, la noción conjuntista de inclusión utilizada para determinar si un conjunto tiene mayor cantidad de elementos que otro, se erige en *obstáculo* para la adquisición de la noción de numerabilidad de un conjunto o de la coordinabilidad con el conjunto. Los futuros profesores necesitan conocer en profundidad las propiedades del número irracional para andamiar su construcción viable y eficaz en el alumno de Educación Secundaria (Reina, Wilhelmi, Carranza y Lasa, 2014).

Respecto de la noción de FC –que no aparece en forma explícita en el diseño curricular de Mendoza para el profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas–, se sugiere tener esta noción presente no solo como un algoritmo que permite diferenciar números irracionales de racionales o aproximar números reales, sino también como un objeto que posibilita resolver problemas de máximo común divisor y de ecuaciones cuadráticas, conocer “familias” de números como los *metálicos* y resolver ecuaciones diofánticas lineales, de Fermat-Pello, inclusive problemas de circuitos eléctricos.

### Referencias bibliográficas

- Arcavi, A. (1985). *History of mathematics as a component of mathematics teachers background* (Tesis doctoral no publicada). Weizmann Institute of Science, Israel.
- Arcavi, A., Bruckheimer, M. & Zvi- Ben, R. (1987). History of Mathematics for Teachers: the Case of Irrational Numbers. *For the Learning of Mathematics*, 2 (June).
- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. (P. Gómez, Ed.). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Iberoamericana. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/676/>
- Arrigo, G., & D’Amore B. (1999). ‘Lo veo, pero no lo creo’. Obstáculos epistemológicos y didácticos en el proceso de comprensión de un teorema de Georg Cantor que involucra al infinito actual. *Educación matemática*, 11(1), 5-24. Disponible en: [www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/340%20espanol%201%20parte.pdf](http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/340%20espanol%201%20parte.pdf)
- Arrigo G., & D’Amore B. (2004). Otros hallazgos sobre los obstáculos en la comprensión de algunos teoremas. *Educación Matemática*, 16(002), 5-19.
- Bergé, A., & Sessa, C. (2003). Completitud y continuidad revisadas a través de 23 siglos. Aportes a una investigación didáctica. *Relime. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(3), 163-197. Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/335/33560301.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/335/33560301.pdf)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (2ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- Contreras, A., Ordóñez, L., & Wilhelmi, M. R. (2010). Influencia de las pruebas de acceso a la universidad en la enseñanza de la integral definida en el bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 367-384. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v28n3/02124521v28n3p367.pdf>
- Fischbein, E., Jehiam, R., & Cohen, D. (1995). The concept of irrational numbers in high-school students and prospective teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 29-44.
- Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V., & Wilhelmi, M. R. (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, XXVII(2), 221-252. Disponible en: [www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/idoneidad-didactica.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/idoneidad-didactica.pdf)

- Godino, J. D., Font V., Wilhelmi, M. R., & Lurduy, O. (2010). Why is the learning of elementary arithmetic concepts difficult? Semiotic tools for understanding the nature of mathematical objects. *Educational Studies in Mathematics*, 77(2–3), 247–265. DOI: 10.1007/s10649-010-9278-x.
- Godino, J. D., Rivas, H., Arteaga, P., Lasa, A., & Wilhelmi, M. R. (2014). Ingeniería didáctica basada en el enfoque ontológico-semiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(2/3), 167-200. Disponible en: [www.ugr.es/~jgodino/eos/JDGodino\\_ID-EOS\\_31mayo2014.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/eos/JDGodino_ID-EOS_31mayo2014.pdf)
- Reina, L. (2009). El aprendizaje matemático en un contexto histórico desde un entorno informático: los números irracionales y las espirales. En D. Prieto (Ed.). *Investigación Pedagógica en la Universidad. Diez años de docencia universitaria*. (pp. 123-138) Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Reina, L. (2010). La fracción continua y el número irracional. Puntos de encuentro y algunos aportes didácticos. *Encuentro Latinoamericano de Profesores y Estudiantes de Matemática y Ciencias Naturales*. San Rafael, Mendoza, ARG: IES “Del Atuel”.
- Reina, L., Wilhelmi, M. R., Carranza, P., & Lasa, A. (2014). Construcción de la noción de número irracional en formación de profesores: conflictos semióticos y desafíos. En P. Lestón (Ed.) *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Vol. 27, pp. 629–637). México, D.F.: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. Disponible en: [funes.uniandes.edu.co/5451/](http://funes.uniandes.edu.co/5451/)
- Reina, L., Wilhelmi, M. R., & Lasa, A. (2012). Configuraciones epistémicas asociadas al número irracional. Sentidos y desafíos en Educación Secundaria. *Educación Matemática*, 24(3), 67-97. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40525846003>
- Reina, L., Wilhelmi, M., Lasa, A., & Carranza, P. (2013). Entre lo ostensible y lo no ostensible. Simbiosis didáctica curricular entre objetos matemáticos. El caso de los números irracionales, su representación y clasificación en enseñanza secundaria. En *XI Congreso Virtual Internacional de Enseñanza de las Matemáticas: CVEM 2013* (pp. 1-15).
- Rey Pastor, J., & Babini, J. (2000). *Historia de la Matemática* (Vol. 2). Buenos Aires: Gedisa.
- Rezende, V. (2013). *Conhecimentos sobre números irracionais mobilizados por alunos brasileiros e franceses: um estudo com alunos concluintes de três níveis de ensino* (Tesis doctoral no publicada). Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
- Romero Albaladejo, I. (1997). *La introducción del número real en enseñanza secundaria: una experiencia de investigación-acción*. Granada: Comares.
- Scaglia, S. (2000). *Dos conflictos al representar números reales en la recta* (Tesis doctoral publicada en línea). Universidad de Granada. España. Disponible en: [http://fgm193.ugr.es/produccion-cientifica/tesis/ver\\_detalle/5502/](http://fgm193.ugr.es/produccion-cientifica/tesis/ver_detalle/5502/)
- Shinno, Y. (2007). On the teaching situation of conceptual change: epistemological considerations of irrational numbers. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park, & D. Y. Seo (Eds.). *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)*. Vol. 4 (pp. 185-192). Seoul: PME. Disponible en: <https://www.emis.de/proceedings/PME31/4/184.pdf>
- Sirotic, N., & Zazkis, R. (2007). Irrational numbers on a number line – Where are they? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(4), 477-488.
- Voskoglou, M., & Kosyvas, G. (2011). A study on the comprehension of irrational numbers. *Quaderni di Ricerca in Didattica (Mathematics)*, 21, 127-141.

- Wilhelmi, M. R., Font, V., & Godino, J. (2005). Bases empiriques de modèles théoriques en didactique des mathématiques: réflexions sur la théorie de situations didactiques et le point de vue ontologique et sémiotique. *Actas de Colloque International Didactiques: quelles références épistémologiques?* Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE). Bordeaux, France. Disponible en: [http://www.ugr.es/local/jgodino/indice\\_eos.htm](http://www.ugr.es/local/jgodino/indice_eos.htm)
- Wilhelmi, M. R., & Lacasta, E. (2011). Métodos cuantitativos en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (2001–2010). En M. Marín, G. Fernández, L. Blanco, & M. Palarea (Eds.). *Investigación en educación matemática. XV Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 51-75). Ciudad Real, España: SEIEM.
- Zazkis, R., & Sirotic, N. (2004). Making sense of irrational numbers: Focusing on representation. En M. Johnsen Høines, & A. Berit Fuglestad (Eds.). *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME). Vol. 4* (pp. 497-505). Disponible en: [emis.ams.org/proceedings/PME28/RR/RR082\\_Zazkis.pdf](http://emis.ams.org/proceedings/PME28/RR/RR082_Zazkis.pdf)
- Zazkis, R., & Sirotic N. (2010). Representing and Defining Irrational Numbers: Exposing the Missing Link. *Research in Collegiate Mathematics Education*, 7, 1-27.



# La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina

**Dra. Patricia Alejandra Muñoz**

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ

[patriciale2002@yahoo.com.ar](mailto:patriciale2002@yahoo.com.ar)

Directora: Dra. Gisela Elina Müller (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo).

Codirectora: Dra. Mónica Elisabeth Castilla (Facultad de Educación, UNCuyo).

Campo disciplinar: Didácticas Especiales

Fecha de defensa: 10 de marzo de 2017

## Resumen

Este trabajo presenta una síntesis de la tesis doctoral, cuyos objetivos son describir el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas comunes y detectar las estrategias utilizadas por los docentes y alumnos que optimizan esta tarea. La investigación consiste en un estudio de cinco casos y es de carácter exploratorio-descriptivo. Los datos se analizan cualitativamente mediante el programa ATLAS.ti 6.2. El marco teórico se apoya en la

teoría de la adquisición basada en el uso (Tomasello, 2000), la lingüística neurocognitiva (Lamb, 1999), las concepciones de aprendizaje y de lengua del docente (Williams & Burden, 1997) y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de una Lengua Extranjera basadas en el Modelo Estratégico de Autorregulación del Aprendizaje (Oxford, 2011). Este estudio intenta demostrar que el niño sordo e hipoacúsico incluido en educación común puede alcanzar un nivel de competencia adecuado en inglés como lengua extranjera si el proceso de aprendizaje se adecua a principios postulados por enfoques cognitivos.

**Palabras clave:** aprendizaje, enseñanza, lengua extranjera, hipoacúsicos, sordos

## 1. Introducción

El inglés como lengua extranjera es cada vez más importante en el mundo y nuestro país no está ajeno a esta realidad. Cada vez se presentan nuevos desafíos en la enseñanza de este idioma y uno de ellos es atender a alumnos con diversas problemáticas que se encuentran incluidos en la escuela común. Entre estas problemáticas, la inclusión de personas con pérdida auditiva es una realidad que demanda nuevas exigencias y que se encuentra en proceso de expansión. En este sentido, en las últimas décadas se han realizado algunos estudios en torno al tema de la inclusión y el aprendizaje de alumnos sordos e hipoacúsicos. Sin embargo, en el área de materias especiales, específicamente en el espacio curricular “Inglés como lengua extranjera”, no se ha indagado lo suficiente. La presente investigación intenta realizar algunos aportes en este campo; es por ello que se plantea como objetivos: a) describir el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan, b) determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés y c) analizar las estrategias utilizadas por los profesores y por los alumnos. Se parte de la hipótesis de que el niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común puede alcanzar un nivel de competencia adecuado en inglés como lengua extranjera. La investigación consiste en un estudio de casos: cinco alumnos incluidos en educación

común en la provincia de San Juan, ámbito donde la investigadora desarrolla su labor pedagógica.

Mucho se ha escrito e investigado en las últimas décadas acerca de los niños con discapacidades en relación con su inclusión en educación común, pero en el ámbito de las materias especiales, particularmente de las lenguas extranjeras, este fenómeno ha sido menos estudiado. En nuestro país, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional sostiene, como objetivos de la educación común, asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias individuales, y brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Dicha ley, en su Capítulo II, *Disposiciones Específicas*, Artículo 87, expresa: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”.

Por otro lado, las personas con discapacidad auditiva poseen recursos comunicativo-lingüísticos limitados, por lo cual encuentran barreras de comunicación en todos los aspectos de la vida, generalmente debido a la escasa sensibilización y concientización de la sociedad acerca de la situación de las personas sordas.

Teniendo en cuenta las disposiciones en la normativa nacional y la problemática propia de este sector del alumnado, y considerando que el inglés es la lengua extranjera que la mayoría de las escuelas adoptan, es de suma importancia indagar si ese proceso de inclusión del niño sordo e hipoacúsico se lleva a cabo y de qué manera se realiza en este espacio curricular.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Marcos para la Inclusión**

El punto de partida es una perspectiva bio-psico-social de la persona con discapacidad. Se entiende por discapacidad “una limitación en la actividad y/o una restricción en la

participación de las personas, a raíz de un problema o estado negativo de salud, de un trastorno o deficiencia” (Pantano, 2007, p. 1). El modelo de discapacidad que presenta la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) va más allá del modelo médico, lo amplía, lo complementa con el modelo social, que está comprometido con la completa integración del individuo a la sociedad. En este trabajo nos enfocamos en personas con discapacidad auditiva; por ello, es necesario aclarar algunas particularidades con respecto a este tema.

En primer lugar, la población con la que se trabaja en este estudio, siguiendo la tipología de Fernández Viader (en Schorn, 2008), posee una pérdida auditiva de moderada a profunda. De acuerdo con este autor, en educación se tiende a distinguir entre hipoacúsicos –personas que presentan alguna dificultad en la audición, pero que pueden funcionar en la vida diaria con ayuda de prótesis– y sordos profundos –cuya audición dificulta su vida diaria y no les permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva normal–.

En segundo lugar, el área en la que se inserta el trabajo es la Adquisición de Lenguas. Ortega (2009) se vale del acrónimo ASL para referirse al campo de la Adquisición<sup>1</sup> de Segundas Lenguas:

Los investigadores en SLA utilizan los términos lengua madre, primera lengua o L1 para referirse genéricamente a la lengua (en el caso de la adquisición monolingüe) o a las lenguas (en el caso de la adquisición bilingüe o multilingüe) que el niño aprende de sus padres, hermanos y cuidadores durante las etapas críticas de su desarrollo (desde su nacimiento hasta aproximadamente los cuatro años de edad). De modo opuesto, los términos lengua adicional, segunda lengua o L2 se usan en ASL para referirse a cualquier lengua aprendida después de L1 o L1s (...) (Ortega, 2009, p. 5).

En el caso de los sordos, determinar cuál es su primera lengua es un asunto que despierta gran controversia. Los enfoques predominantes en el desarrollo del lenguaje de personas sordas son el Oralismo y el Bilingüismo/biculturalismo (Becerra Sepúlveda, 2008); el primero, basado en el modelo médico o deficitario –clínico– y el segundo, en el modelo socio-antropológico (Castilla, 2004). Estos modelos conllevan

---

<sup>1</sup> Los términos *aprendizaje* y *adquisición* se utilizan indistintamente en la bibliografía consultada.

diferentes enfoques educativos: mientras que el primero considera al niño con discapacidad auditiva a partir de su déficit y de la incidencia de este en su socialización y educación, el segundo enfatiza lo que el sordo tiene, valora una forma natural de comunicarse y promueve la incorporación del niño a un ambiente lingüístico de Lengua de Señas. Este sistema de comunicación, que se genera en la comunidad sorda y que tiene su propia dinámica y organización, le sirve para adquirir un mundo de contenidos y significaciones (Sacks, 2003).

## 2.2. Un enfoque de adquisición basado en el uso

Las teorías de adquisición basadas en el uso (Lieven y Tomasello, 2008) intentan dar cuenta de la emergencia de la gramática mediante el análisis del uso de la lengua. Siguiendo este enfoque, el desarrollo gramatical de una persona depende de algunos factores que son críticos y que provienen del medio ambiente: la frecuencia, la consistencia y la complejidad.

Las construcciones gramaticales son formas de decir las cosas y la *frecuencia* con que los niños las escuchan o dicen lleva al afianzamiento de las mismas, es decir, a un aumento de la intensidad en su representación, lo que las hace a su vez más disponibles para el procesamiento y producción de enunciados. La *consistencia* implica dar asignaciones de forma-función, por lo que favorece el aprendizaje; puede operar en varios niveles: a nivel de la forma fonológica, de las construcciones sintácticas o de la función semántica. Por su parte, la *complejidad* obstaculiza el aprendizaje, dado que existen factores que pueden contribuir a complejizar una construcción sintáctica y afectar, de este modo, la facilidad de su aprendizaje. Uno de los factores más importantes es la cantidad de partes de que consta la construcción.

## 2.3. Visiones del docente

El proceso educativo es un fenómeno de gran complejidad que se caracteriza, entre las variables más significativas, por el entramado existente entre las intenciones y acciones del docente, las personalidades de los alumnos y el contexto en el cual dicho

proceso se desarrolla. Dentro de las concepciones psicológico-educativas que puede detentar un docente en lo referido a la enseñanza de una LE, se encuentran el estudio de la lengua como sistema lingüístico, un enfoque funcionalista, un enfoque humanista y una visión cultural-ideológica. Al respecto, Meighan (en Williams y Burden, 1997) distingue, en forma metafórica, diferentes visiones que el docente puede tener acerca del alumno: como reticente, receptáculo o recipiente, material en crudo, cliente, compañero o socio, explorador individual o explorador democrático.

## **2.4. Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje de una lengua pueden ser definidas como “(...) acciones específicas que toma el alumno para facilitar el aprendizaje y hacerlo más rápido, efectivo, disfrutable, auto-dirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones” (Oxford, 1990, p. 8). Rebecca Oxford (2011) propone como marco comprensivo para el estudio de las estrategias de aprendizaje de una lengua, el Modelo Estratégico de Autorregulación del Aprendizaje que incluye seis dimensiones de estrategias: cognitivas, meta-cognitivas, afectivas, meta-afectivas, socioculturales-interactivas y meta-socioculturales-interactivas. Se plantea una interacción dinámica entre estrategias y meta-estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua. Las meta-estrategias ayudan a gestionar, controlar y manejar el uso de estrategias.

## **3. Marco metodológico**

Este estudio fue de carácter exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2006) dado que se propuso abordar un fenómeno determinado –la enseñanza del inglés como lengua extranjera al niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común– para examinarlo e intentar describirlo. Para ello se realizó un estudio de casos, que se inserta dentro de la investigación cualitativa y la indagación naturalista. La investigación, de carácter particularista, descriptivo y heurístico, adoptó una visión holística de la situación. Participaron cinco alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, tres de nivel primario y dos de nivel secundario. Para efectuar la recolección de datos, se utilizó análisis de documentación

escolar, observación no participante, proceso etnográfico de producción de un registro de clases (Rockwell, 1987), encuestas y entrevistas con los diferentes actores involucrados. Los datos recabados se examinaron cualitativamente siguiendo el programa ATLAS.ti 6.2, triangulando instrumentos y fuentes de investigación (Brown, 2001). Los datos también han sido analizados cuantitativamente en algunos casos, lo que permitió la confección de gráficos para indicar la frecuencia de ocurrencia de algunas categorías.

#### 4. Resultados

Los resultados obtenidos permitieron, en primer término, analizar las estrategias empleadas tanto por los profesores como por los alumnos, como se puede ver en el siguiente cuadro:

Casos	Profesor		Alumno	Estrategias	Otros datos
<b>C1</b>	E/A: cognitivista, inductivo, enfoque humanista e interaccionismo social Alumno: explorador individual	L: instrumento de comunicación, funcionalista, abundante exposición LE	Estratega Sensitivo secuencial Visual-espacial kinestésica intrapersonal	Meta-cognitivas (MC) Cognitivas Afectivas Escasas Meta-afectivas (MAf) SCI y MSC1 <sup>1</sup>	Escuela confesional, inclusiva Prof. Universitario Planificación Sin Ad Curr, recomendaciones Evaluación Apoyo familiar
<b>C2</b>	E/A: conductista: repetición, traducción, explicación directa Alumno: recipiente, arcilla para ser moldeada	L: sistema lingüístico, escasa exposición LE	Organizador estrategia integrador Reflexivo secuencial Espacial lingüística lógico-matemática kinestésica intrapersonal	Amplio uso de Cognitivas y MC así como de Afectivas y MAf y de SCI y MSC1 (reflexivo, auto-dirigido)	Escuela confesional, inclusiva Prof. título terciario Ad Curr, ILS <sup>1</sup> Apoyo familiar No planificación No evaluación

<b>C3</b>	E/A: conductista: ERR, repetición Constructivista: interacción, verifica comprensión, apoyo visual Uso de Alfabeto manual Alumno: recipiente	L: sistema lingüístico, limitada exposición LE: componentes léxico y fonológico	Comunicador Activo sensitivo secuencial visual, lingüística kinestésica, interpersonal	Cognitivas MC (esfuerzos por prestar atención) Afectivas Intento de usar MAf SCI y MSCl	Escuela confesional, inclusiva Prof con capacitación en inglés y docente Abogada Ad Curr, ILS Apoyo familiar Planificación Evaluación
<b>C4</b>	E/A: conductista: repetición, traducción, copia Alumno: recipiente, reticente (indisciplina)	L: sistema lingüístico, falta de exposición LE: componentes léxico y gramatical	Comunicador Activo secuencial Kinestésica interpersonal	Cognitivas MC Afectivas Escasas MAf SCI y limitadas MSCl (trabajo en grupo)	Escuela confesional, Prof. reemplazante sin título en LE ni docente No encuesta padres No planificación (lista de léxico) No evaluación
<b>C5</b>	E/A: cognitivista, inductivo, enfoque humanista e interaccionismo social Alumno: explorador individual	L: funcionalista, uso en situaciones reales, abundante exposición LE	Comunicador experto Reflexivo intuitivo secuencial Lingüística lógico- matemática interpersonal	Amplio uso de Cognitivas MC, SCI y MSCl (auto- dirigido) Afectivas y MAf a veces con dificultad	Escuela laica, inclusiva Prof. Universitario Planificación Sin Ad Curr Informe del docente Evaluación Apoyo familiar

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se determinó el nivel de logro de los objetivos propuestos para el espacio curricular Inglés. Para ello, se analizaron las producciones escritas de los alumnos al finalizar una unidad didáctica, se intentó establecer si las representaciones lingüísticas fueron afianzadas y en qué grado. En este sentido, se pudo relacionar un estilo de enseñanza más inductivo, que sigue un enfoque cognitivista y que utiliza, además del lingüístico, el subsistema visual, con un afianzamiento de las estructuras utilizadas por el alumno, manifestado en un uso más adecuado de la lengua. Por el contrario, se advirtió un vínculo entre un estilo de corte más conductista, con poca exposición a la lengua a nivel palabra u oración, y un desempeño más atomizado y/o deficiente del idioma inglés.

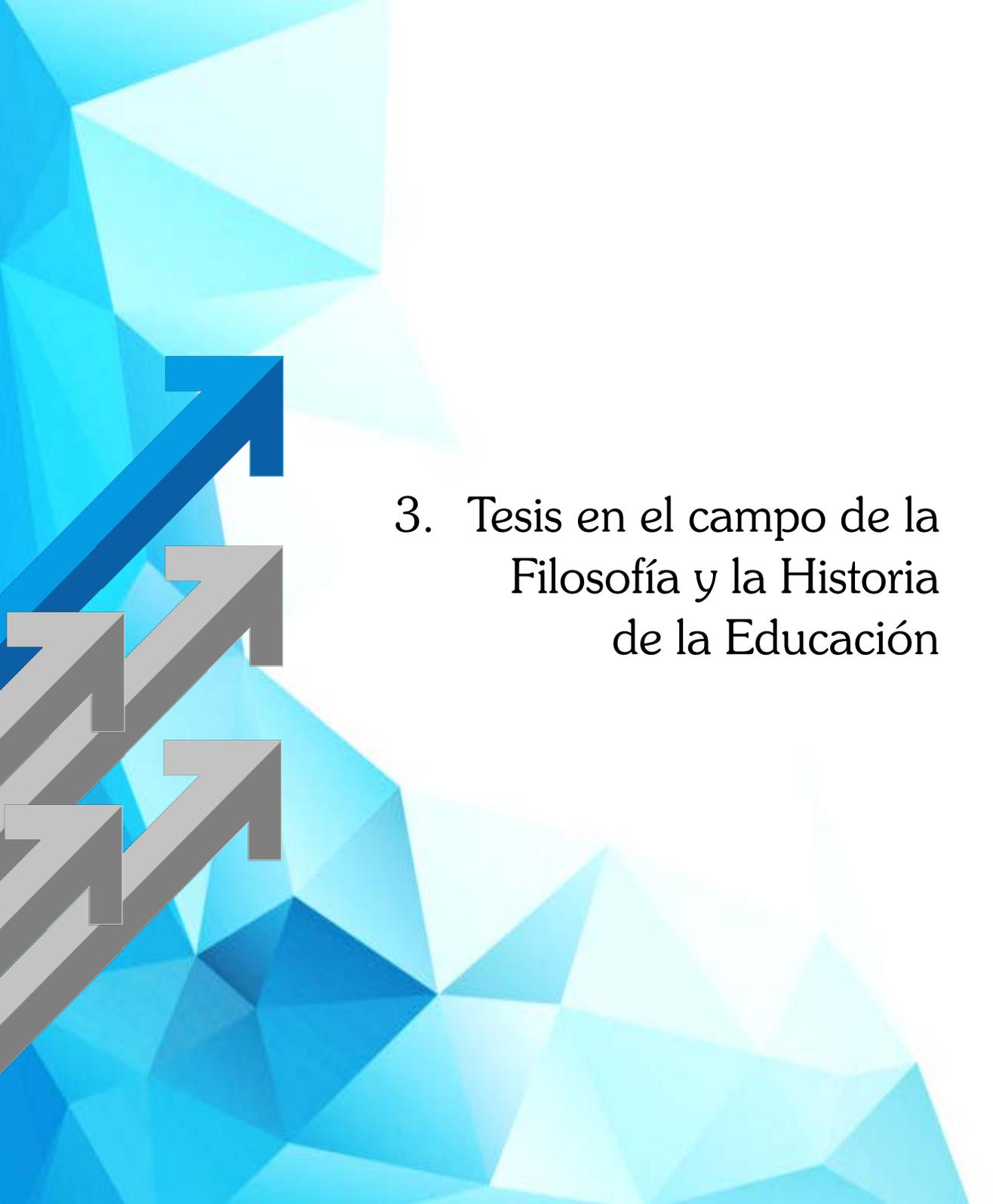
## 5. Conclusiones

Los objetivos de esta investigación –describir el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos, determinar sus niveles de logro y detectar las estrategias utilizadas por los docentes y alumnos que optimizan esta tarea– fueron abordados desde una investigación cualitativa y una perspectiva naturalista etnográfica, en un estudio de cinco alumnos con pérdida auditiva entre moderada y profunda. Ante la pregunta de si es posible que los alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común puedan construir el conocimiento de una LE, se mostró, a partir del afianzamiento de construcciones escritas, que sí pueden alcanzar un nivel de competencia apropiado. En los casos analizados, esto se evidencia cuando el proceso de aprendizaje se adecua, por parte del docente, a principios postulados por enfoques cognitivos y, por parte del alumno, a estrategias tanto de gestión y manejo como cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas.

A partir de lo trabajado, se pueden seguir explorando varias líneas de investigación: profundizar en los estudios de redes neuronales involucradas en el aprendizaje de una lengua extranjera, en especial, por parte de alumnos sordos e hipoacúsicos; indagar más exhaustivamente en las formas de evaluación que implementa el docente en el aula, así como en los tipos de errores cometidos por los alumnos; investigar más profundamente sobre el rol del docente acompañante en el aula (ILS) y otros apoyos, tales como la institución o los padres y su incidencia en el aprendizaje de alumnos sordos e hipoacúsicos; realizar investigaciones de carácter experimental en las que se pueda advertir el funcionamiento explícito de ciertas estrategias; inquirir acerca de la incidencia de las TIC en el aprendizaje de alumnos con sordera o hipoacusia incluidos en educación común; indagar la incidencia de nuevas formas de enseñar la lengua extranjera, tales como el aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE) y el Aprendizaje basado en Tareas (TBL). Estas sugerencias también pueden ser válidas para la investigación de alumnos incluidos en educación común con otro tipo de discapacidades, así como en otras asignaturas que no sean inglés.

## Referencias bibliográficas

- Becerra Sepúlveda, C. (2008). Lenguaje y Educación en Niños Sordos: Encuentros y Desencuentros. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 105-114. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031007>
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles. Interactive language teaching methodology*. New York: Prentice Hall Regents.
- Castilla, M. (2004). El estado del arte en las investigaciones sobre el educar en la diversidad. En M. L. Sartori, y M. Castilla (Comps.), *Educación en la diversidad. ¿Realidad o Utopía?* (pp. 28-37). San Juan: Editorial F.F.H.A., Universidad Nacional de San Juan.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Lamb, S. M. (1999). *Pathways of the Brain: The Neurocognitive Basis of Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Boletín Oficial de Argentina*, N° 31.062, 28 de diciembre de 2006.
- Lieven, E., & Tomasello, M. (2008). Children's First Language Acquisition from a Usage-Based Perspective. En P. Robinson, & R. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 168-196). New York: Routledge. Disponible en: [www.haftina.com.pl/ebooks/download/asin=0805853529&type=full](http://www.haftina.com.pl/ebooks/download/asin=0805853529&type=full)
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge. Disponible en: <http://www2.hawaii.edu/~lortega/SLA%20Critical%20Concepts%20TOC.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. New York: Routledge.
- Pantano, L. (2007). Discapacidad: La diversidad de la diversidad. *Revista Contacto*, 17, 1-2. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127522/630948/>
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz*. Buenos Aires: Anagrama.
- Schorn, M. (2008). *La conducta impulsiva del niño sordo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tomasello, M. (2000). Culture and Cognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 37-40.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

The background features a low-poly, geometric pattern of various shades of blue and cyan. On the left side, there are three arrows pointing upwards and to the right. The top arrow is a solid, vibrant blue, while the two arrows below it are a lighter, semi-transparent grey. The overall aesthetic is clean, modern, and professional.

### 3. Tesis en el campo de la Filosofía y la Historia de la Educación



# La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo

**Dra. Ana Ramona Isabel Domeniconi**

Universidad Nacional de San Luis

[aridomeni@gmail.com](mailto:aridomeni@gmail.com)

Director: Dr. Pedro Gregorio Enríquez (UNSL)

Codirectores: Dr. Hugo A. Klappenbach (UNSL); Dr. Santiago Alejandro Frigolé (UNCuyo)

Campo disciplinar: Historia de la Educación

Fecha de defensa: 14 de octubre de 2015

## Resumen

Este estudio versa sobre las particularidades que tuvo la enseñanza religiosa (ER) en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo; centrarnos en este propósito nos remite al Decreto de 1943, que autorizara la enseñanza de Religión en todas las escuelas del país. Es una investigación de carácter cualitativo, que se desarrolla desde el enfoque de la historia social de la educación, analizando las particularidades locales en el marco del contexto nacional

con el objeto de advertir continuidades, rupturas y tensiones. Utilizamos dos instrumentos de recolección de la información: el análisis de documentos y entrevistas en profundidad. Como fuentes: notas periodísticas de la época, documentos legales (Decretos, Leyes, Resoluciones, Planes y Programas, Circulares de las Escuelas Normales, Resoluciones de la UNCuyo y del Obispado de San Luis), libros de texto de Religión y entrevistas a maestros normales formados entre 1944-1958 y a informantes clave. Si bien San Luis ofreció condiciones de posibilidad para que se implementara la ER en las Escuelas Normales cumpliendo la normativa nacional, las entrevistas a los maestros dan cuenta de los escasos significados construidos sobre dicha enseñanza y sentidos muy vagos, que delatan dificultades para su implementación. Los documentos analizados muestran una diversidad de modos y grados de aplicación de la legislación vigente en las escuelas en la ciudad de San Luis y fundamentalmente en las Escuelas Normales.

**Palabras clave:** enseñanza religiosa, formación de maestros, historia social de la educación, peronismo, normalismo

## 1. Introducción

El presente trabajo es el resultado de una indagación sobre las particularidades que tuvo la ER en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo. Partimos de reconocer que el tema objeto de estudio no ha dado lugar a investigaciones sistemáticas que posibiliten ahondar en él y, por ello, tomamos en consideración trabajos que colaboran en diferentes niveles de especificidad. Examinamos y sistematizamos algunas publicaciones, escritos inéditos presentados en eventos científicos y tesis de posgrado que indagan: 1) el tema del peronismo y su relación con la religión católica; 2) la ER en las escuelas públicas durante el primer peronismo; 3) la formación docente en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis; y 4) la emergencia del peronismo en la provincia. Entendemos que esta tarea nos permitió aproximarnos al objeto de nuestra indagación de manera

indirecta y posibilitó el encuentro de elementos que hicieron posible la construcción de un corpus sobre la temática en cuestión de manera más articulada y compleja.

En una sistematización inicial sobre la **relación entre el primer peronismo (1946-1955) y la Iglesia Católica (IC)**, recuperamos las investigaciones de Susana Bianchi (1990, 1992, 1996, 1997, 2001), quien –si bien da cuenta de una “alianza” entre la IC y el peronismo– explora los campos de conflictos entre ambos. Lila Caimari (1995), para estudiar esta vinculación, se remonta en la historia argentina de la institución eclesiástica y su pérdida de poder en el proceso de conformación del Estado. Ofrece elementos que manifiestan una relación dual y compleja entre ambos y las diversas tensiones y desconfianzas mutuas que fueron atravesando. José M. Ghio (2007) y Humberto Cucchetti (2005) analizan el crecimiento del campo religioso durante la década del '30 como posibilidad que se le ofrece al gobierno peronista y el proceso de apropiación de Perón del simbolismo religioso y de las ideas del catolicismo social. El trabajo del último autor resulta valioso porque una parte de él va a situarse en la provincia de Mendoza.

Para el segundo foco que se centra en la **ER en las escuelas públicas durante el primer peronismo**, específicamente se considera a Bianchi (2001) con el análisis detenido de algunas normativas y el proceso de implementación de dicha enseñanza, marcando las dificultades. Cecilia Pittelli y Miguel Somoza Rodríguez (1997) investigan los debates de 1880 sobre la ER, las estrategias de la IC en la cruzada por recuperar el poder perdido, como situaciones previas al Decreto de 1943 de imposición de esta enseñanza. Esta investigación es de interés por las fuentes documentales recopiladas y la explicitación, como elemento común en casi todos los discursos favorables, de un sentimiento fuertemente antiliberal y anticomunista, que anticipa que la instrucción religiosa sería una posible solución a estos males. La publicación de Mariana Funkner (2013), la tesis doctoral de Mara Petitti (2014) y los trabajos de Domeniconi y Auderut (2012, 2014) son estudios locales que permiten vislumbrar que las prácticas concretas llevadas a cabo en las escuelas, fuera de Capital Federal, no siempre siguieron las definiciones y orientaciones que las normativas establecieron.

Sobre los antecedentes relevados acerca de la **formación docente en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis**, analizamos fundamentalmente los estudios de un

grupo de investigación de la Universidad Nacional de San Luis que indaga sobre la formación de maestros en la provincia<sup>1</sup>. Estas indagaciones están ligadas al lugar de las prácticas de formación, el rol de los docentes formadores, los estudiantes y sus capitales culturales, los diseños y desarrollos curriculares en la provincia, entre otros.

Respecto del último foco, la **emergencia del peronismo en la provincia**, sólo podemos referir a una publicación, de Omar Samper (2008), libro en que se da cuenta de la conformación del peronismo en la provincia, diferente de la formación clásica, por la inexistencia de un sector obrero, debida al escaso desarrollo industrial, y por la prevalencia del caudillismo local y de actores tradicionales como la IC y el Ejército que ejercieron presión para hacerse un lugar.

La ausencia marcada de la ER en la formación de maestros, en los trabajos relevados y concretamente para San Luis, nos llevó a preguntarnos: ¿Cuáles fueron las peculiaridades que tuvo la enseñanza de Religión en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis durante el primer peronismo? Para dar respuesta a este interrogante de amplio alcance, entendimos que previamente era necesario esclarecer: ¿Qué condiciones de posibilidad se conjugaron en el espacio nacional y social para que la ER fuera incluida en el sistema educativo? ¿Qué características presentaba la sociedad puntana<sup>2</sup> y cómo operaron para que la implementación de dicha enseñanza fuera posible en la formación magisterial? ¿Cuáles fueron las formas de adhesión y resistencia en las instituciones normalistas a esa enseñanza? ¿Qué documentos oficiales gravitaron en las instituciones normalistas y de qué manera? ¿Qué significados le otorgan los docentes formados en dicho período a la educación religiosa en su formación magisterial? ¿Qué valoraciones realizan estos docentes sobre sus profesores, las clases, los contenidos, los libros de Religión y la educación religiosa en su formación magisterial? Estos interrogantes nos

---

<sup>1</sup> Proyectos de Investigación: “El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente. El normalismo antes del primer gobierno peronista” (2007-2009); “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis” (2010-2013); y “La formación de maestros en la provincia de San Luis, entre 1943-1952. Política, Cultura y Sociedad”, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis.

<sup>2</sup> Puntano es la denominación para aquellos que viven la ciudad de San Luis y que se hace extensiva como adjetivo en su uso, por ejemplo, localidad puntana.

fueron ofreciendo algunos indicios para el estudio de las condiciones de la implementación de la ER y su desarrollo en las Escuelas Normales de la ciudad, los componentes que operaron de sostén, el contexto social y político, etc.; al mismo tiempo, nos orientaron en la indagación sobre la enseñanza que tuvo lugar en la aulas y cómo la valoran en el presente los maestros formados en dicho periodo; por último, aportaron pistas para plantearnos el trabajo metodológico sobre las fuentes, la recolección de información y el análisis.

## **2. Marco conceptual**

El peronismo se ha convertido en objeto de estudio tanto a nivel nacional como internacional, variando los enfoques, las interpretaciones, problemáticas que lo recorren, contextos en que se manifestó, diversidad de los actores, instituciones, etc., siendo uno de los temas más estudiados en la historiografía de América Latina (Rein, 2009). Tal interés resulta del reconocimiento de su impronta en la vida social y política argentina.

Es necesario entender al peronismo como fenómeno complejo, con interpretaciones no homogéneas y que tuvo sus raíces en el gobierno militar anterior, cuando Perón estaba al frente de la Secretaría de Trabajo y Previsión.

Resulta ineludible la clasificación de Tcach (2002) sobre los modos en que han sido abordados los estudios sobre el peronismo: las interpretaciones ortodoxas, otras heterodoxas y por último una fase extracéntrica; cada uno desde una concepción diferente del fenómeno. Dado el objeto de nuestro estudio y su recorte local, nos interesa la tercera de ellas. La interpretación extracéntrica se inicia en un clima democrático a mediados de 1980, con una nueva generación de historiadores preocupada por la reconstrucción del peronismo en las provincias.

En este marco se ubica la obra de Macor y Tcach (2003) en la que se aborda la aparición del peronismo en Salta, Tucumán, Jujuy, Córdoba, Santa Fe, Mendoza y territorios federales patagónicos. Prima la idea de que el peronismo en las jurisdicciones provinciales nació ensamblado sobre estructuras políticas tradicionales y

preexistentes: IC, Ejército, caudillos y grupos oligárquicos reducidos. También en esta fase extracéntrica es posible enmarcar la producción de Omar Samper (2008) sobre el origen de este movimiento en San Luis.

Resulta fundamental entender la ER en el marco antes planteado, dado que –si bien la IC no se había resignado a la pérdida de poder en el campo social argentino– la implantación por Decreto de la ER en todas las escuelas del país, encuentra desprevenida a esta institución para una empresa de tamaña envergadura. Durante las décadas anteriores se habían llevado a cabo estrategias de crecimiento, tales como la instalación de nuevas diócesis, la creación de la Acción Católica Argentina, el dictado de cursos de formación, la apertura de revistas que sirvieron de órganos difusores de la Iglesia, el Congreso Eucarístico, entre otros, lo que fue abonando el terreno para alcanzar las demandas planteadas por la Iglesia Católica. Sería el gobierno militar de Pablo Rodríguez el que daría la apertura para la recuperación del poder perdido, al menos en el campo educativo.

El Decreto 18.411 estuvo inspirado en la Encíclica de Pio XI “*Divini Illius Magistri*”, en la que se explicitaba claramente la posición de la IC respecto de la educación pública, que debe observar los principios de la doctrina católica. El laicismo fue planteado como pernicioso y enemigo, no como un derecho para albergar a todos los sujetos pedagógicos. La encíclica fue una herramienta mundial para recuperar espacios.

El Decreto incorporó, también, la enseñanza de Moral para los no católicos, pero con contenidos de Religión, por lo que se conformaron como cursos de moral católica. Al mismo tiempo a las familias les resultaba muy penoso realizar los trámites para exceptuar a sus hijos de los cursos de Religión y estos eran apartados del grupo de compañeros.

Para la implementación y desarrollo de la ER se dictaron diversas normativas; los programas eran considerablemente extensos y detallados, lo que dejaba un margen nulo para las interpretaciones. Si para las elecciones de 1946 Perón se mostró muy cercano a la IC y no cuestionó la ER, durante el primer año de su gestión no hubo acciones que dieran cuenta de su pleno apoyo; no obstante, cuando se dio tratamiento parlamentario al Decreto para convertirlo en Ley, diversos dirigentes políticos y

funcionarios estatales argumentaron en pro de su aprobación, sin cambios a la normativa de facto.

Otro concepto fundamental es el de formación docente que en el marco de este trabajo queda circunscripto a la formación inicial. El análisis de la formación docente remite necesariamente a los espacios institucionales que organizan y estructuran su recorrido (Edelstein, 1999), al mismo tiempo que es forzoso pensarla en el contexto social, que permitirá comprender sus particularidades; por ello es que la mirada se focaliza en las Escuelas Normales.

Entendemos por formación docente en el trayecto de formación inicial a:

(...) aquella etapa donde se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional (Enríquez, 2002, pp. 127-128).

Este autor amalgama muchos de sus elementos constitutivos, lo que posibilita dar cuenta de manera integral de la formación docente inicial y colabora para pensar la ER recibida por los maestros normales de la ciudad de San Luis durante el primer peronismo, en tanto que delimita un tiempo cuando se refiere a una etapa, en la que se despliega una práctica intencional, sistemática y organizada de tipo educativa, que tiene como objetivo ser formativa y preparatoria de los futuros docentes.

Cabe señalar que durante el primer peronismo no hubo cambios sustantivos en la formación docente normalista y que su concepción de la docencia no se basaba en un conocimiento teórico fuerte, tanto en lo disciplinar como lo pedagógico –en tal sentido se verifica una continuidad con el periodo anterior–. En sus discursos, Perón enfatiza la función pedagógica: “El profesor tiene una misión bien clara: formar hombres. Por lo tanto debe instruir y educar; no solamente dictar clase”. Sigue: “Su función es ser

modelo, es ser ejemplo y ser maestro en la integral acepción que este término encierra y en la profunda concepción que representa ser formador de hombres”.<sup>3</sup>

Por otra parte, nos situamos desde la psicología cognitiva y la teoría sociohistórica para analizar los significados otorgados a la ER en las Escuelas Normales, sin desechar las experiencias previas en el seno familiar o en otras instituciones, como la Iglesia o similares, y las experiencias extracurriculares que pudieran haber tenido los estudiantes mientras cursaban el magisterio.

Entendemos el *sentido* como aquella urdimbre que recibimos como legado cultural que le otorga valor a algo y, al mismo tiempo, como la capacidad del sujeto de tomar distancia de su experiencia personal, de poder mirarse y mirar su pasado a través de la rememoración para reflexionar. Es decir que tiene la posibilidad de no quedar fijado en un único sentido, sino que –a través del ejercicio de la reflexión– puede pensar lo pensado, detenerse a considerar lo que acontece en el presente y esto que le acontece en relación con el pasado. De este modo, va configurando y reconfigurando sentidos sobre diferentes aspectos de su vida, acontecimientos, objetos, situaciones, el mundo. Traer al presente el pasado es siempre recolectar las huellas de experiencias que ya han sido reestructuradas, resignificadas, que han cobrado dimensiones diversas, a veces acrecentando los sentidos otorgados en un pasado lejano y otra veces otorgando nuevos sentidos a esos hechos, instituciones, sujetos, situaciones, etc., en la trama de nuevas experiencias.

### 3. Marco metodológico

Escogimos la perspectiva de la investigación cualitativa, porque nos ofrece una manera de pensar el mundo social de manera compleja, no reductible a leyes constantes, tomando en consideración los detalles para explicarlo e interpretarlo. Esta es una

---

<sup>3</sup> Discurso del Presidente Juan Domingo Perón, en el Teatro Colón, el 4 de agosto de 1947, en el acto organizado por docentes secundarios. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, 90, Agosto de 1947, p.2446.

indagación de tipo exploratoria, ya que no existen investigaciones previas que permitan establecer hipótesis de trabajo u objetivos más complejos.

Desde la perspectiva cualitativa, se inscribe en un enfoque denominado Historia Social de la Educación (Cucuzza, 1996; Cucuzza y Pineau, 2004) dado que partimos de entender que toda práctica educativa y/o cultural se produce siempre en un contexto social que le brinda un marco de sentido. Es por ello que resulta necesario “hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma” (Cucuzza y Pineau, 2004, p. 12). La búsqueda por comprender las particularidades que tuvo la ER en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis durante el primer peronismo, nos ha llevado a buscar información en diferentes fuentes documentales, tales como documentos oficiales específicos<sup>4</sup>, noticias periodísticas de diarios locales, revistas de difusión cultural, el Boletín Oficial del Obispado de San Luis, censos nacionales y entrevistas a maestros normales formados en el periodo en estudio y a informantes clave. Hemos utilizado dos instrumentos de recolección de información: el análisis de documentos y la entrevista en profundidad.

Localizamos 32 maestros egresados entre 1948 y 1958, de los cuales se pudo entrevistar a 24 de ellos. La muestra finalmente quedó conformada por diecinueve (19) maestros, trece (13) mujeres entre 78 y 84 años y seis (6) hombres entre 74 y 84 años.<sup>5</sup>

La recolección de los datos estuvo acompañada por un proceso de lectura y sistematización (reducción) de la información, a partir de las categorías que fueron emergiendo en el análisis, tanto de los documentos escritos como de las entrevistas

---

<sup>4</sup> Documentos oficiales de tipo legal tales como Decretos, Leyes, Resoluciones, Circulares de carácter nacional, Planes de Estudio y Programas, Circulares de las Escuelas Normales, Resoluciones de la Universidad Nacional de Cuyo y del Obispado de San Luis y libros de Religión destinados a los alumnos de las escuelas.

<sup>5</sup> Las entrevistas se realizaron entre 2010 y 2014, en la casa particular o de un familiar de los maestros.

que se mantuvieron con los maestros y los informantes clave. Esto es, a partir del tipo de fuentes culturales y de su contenido, se elaboraron códigos para la sistematización.

#### 4. Resultados

Del rastreo realizado comprendemos que la organización conservadora, tradicionalista y patriarcal de la sociedad puntana, una economía con escasas oportunidades de desarrollo y la fuerte presencia de la IC, hicieron posible la implementación y desarrollo de la ER en las escuelas y en la formación de maestros de la ciudad de San Luis. Si bien la expresión pública de la religiosidad residía en la figura de mujeres y niños, las familias de los maestros normales, los docentes, las autoridades, los gobernantes, profesaban la religión católica.

El proceso de implementación de la ER requirió de una red de normativas jurídicas y de la creación de instituciones –como la Dirección General de Enseñanza Religiosa y la Inspección General dependiente de dicha dirección–, que le otorgaron un gran poder a la IC a través del Episcopado Argentino, el que logró imponer diversas disposiciones equivalentes a las de la Inspección General de Enseñanza. El proyecto de “catolización” del sistema educativo tuvo anclaje en San Luis a través del Obispado que gestionó la aplicación de las normativas y el control de las acciones llevadas a cabo para cumplirlas.

Desde lo formal, la elaboración de los programas, la aprobación de los libros de texto, la designación de los docentes, los registros y estadísticas de los alumnos, se encontraban bajo el estricto control de la IC; sin embargo, el mayor obstáculo fue que los docentes no estaban preparados para el dictado de los cursos con el nivel que planteaban los programas. Los varones de la muestra recuerdan la enseñanza de los docentes con mayor preparación, como los sacerdotes, recuperando temas, secuencias de clases, ejemplos; en otros casos, no lograron recordar ni el nombre del docente ni de un libro. Puestas a valorar las clases ofrecidas por las profesoras laicas, las mujeres de la muestra las estiman simples, superficiales, fáciles; señalan su escasa capacitación docente, la carencia de rigor metódico y la ausencia de reflexión.

## 5. Conclusiones

La recuperación del poder de la IC, a partir de la implementación de la ER, resultó acotada en el tiempo, por la ruptura de Perón con dicha institución y, a la vez, por las dificultades que enfrentó tal propósito. Si bien durante el primer peronismo se había logrado la aprobación legislativa del Decreto 18.411 y la organización de toda una estructura institucional, al tiempo que las condiciones de posibilidad eran propicias, no fue posible favorecer un desarrollo que transformara el sistema educativo laico.

En San Luis el Obispado intentó que se diera cumplimiento a las normativas, pero no se habían tomado los recaudos previos para ofrecer la formación necesaria a los docentes. Entre las Escuelas Normales las condiciones favorables gravitaron de manera más contundente en la institución formadora de varones, dadas la mayor vinculación de los actores con el mundo religioso (pertenencia a la Acción Católica Argentina, por ejemplo), las tradiciones (presencia de lo religioso en actos escolares o participación en ceremonias litúrgicas a las que era invitada la institución) y el procedimiento implementado para las designaciones de docentes de Religión (su dependencia de la UNCuyo permitió el cumplimiento de la normativa de manera eficiente).

Los significados que recuperaron los docentes durante las entrevistas remiten más a un catecismo que a los temas explicitados en los programas y los libros; del mismo modo, los sentidos desplazan el campo educativo para inscribirse en la vida personal y familiar, dando cuenta de la tradición del normalismo en el que lo religioso es parte del mundo privado y lo laico, de lo público.

Dado que este es un estudio local en el marco de una historia social de la educación, queda un sinfín de interrogantes por responder en torno a los modos en que la ER pudo haber impactado en la formación de los sujetos en San Luis en este periodo.

**Referencias bibliográficas**

- Bianchi, S. (1990). La Iglesia Católica en los Orígenes del Peronismo. *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales*, 5, 71-90. Disponible en:  
<http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1990/La%20Iglesia%20cat%C3%B3lica%20en%20los%20or%C3%ADgenes%20del%20peronismo.pdf>
- Bianchi, S. (1992). Iglesia Católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 3 (2). Disponible en:  
[http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com\\_content&task=view&id=777&Itemid=272](http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=777&Itemid=272)
- Bianchi, S. (1996). Catolicismo y peronismo: La religión como campo de conflicto (1945-1955). *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales*, 11, 147-178. Disponible en:  
<http://www.anuarioiehs.unicen.edu.ar/.../008%20-%20Bianchi%20Susana%20-%20Catolicismo%...>
- Bianchi, S. (1997). Catolicismo y peronismo. Iglesia católica y estado en Argentina, 1945-1955. *Trocadero*, 8-9, 351-367. Disponible en:  
<http://revistas.uca.es/index.php/trocadero/article/view/841>
- Bianchi, S. (2001). *Catolicismo y peronismo. Religión y Política en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Prometeo/IEHS.
- Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica*. Buenos Aires: Ariel Historia.
- Cucchetti, H. (2005). *Religión y política en Argentina y en Mendoza (1943 – 1955): lo religioso en el primer peronismo*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, CONICET. Disponible en:  
<biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ceil-conicet/20110406051500/cucheti.pdf>
- Cucuzza, H. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En H. Cucuzza (Comp.). *Historia de la Educación en debate* (pp. 124-146). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H., y Pineau, P. (2004). Introducción. En H. Cucuzza (Dir.), y P. Pineau (Codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida* (1ª reimpresión, pp. 11-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Domeniconi, A., y Auderut, C. (2012). La educación religiosa en la formación de maestras puntanas y su contexto (1946-1952). *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación y UNT.
- Domeniconi, A., y Auderut, C. (2014). En torno a la catolización y peronización de la formación de maestros. San Luis 1943-1955. En R. Giovine, M. Baldoni, y J. Suasnábar (Comps.). *I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, e-book. Disponible en:  
<http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Edelstein, G. (1999). Las instituciones de Formación docente en el marco de este debate. En A. Cometta, N. Carreño, y A. Domeniconi (Comps.). *Memorias del Encuentro Provincial de Formación Docente* (pp. 57-68). San Luis: LAE, UNSL.

- Enrriquez, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de la investigación* (Tesis doctoral publicada en línea). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2002/tdx-0305103-222855/pge01de13.pdf>
- Funkner, M. (2013). La implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas pampeanas y su exteriorización: los Congresos Catequísticos. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, X(2), 1-19. Disponible en: [http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario\\_fch/v10n2a03funkner.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/v10n2a03funkner.pdf)
- Ghio, J. M. (2007). *La iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Macor, D., y Tcach, C. (eds.) (2003). *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Petitti, M. (2014). *La educación primaria durante el peronismo. La experiencia de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*. (Tesis doctoral en Historia, no publicada). Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.
- Pittelli, C., y Somoza Rodríguez, M. (1997). La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer peronismo (1943-1955). En H. Rubén Cucuzza (Dir.). *Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)* (pp. 41-114). Buenos Aires: Los libros del Riel.
- Rein, R. (2009). De los grandes relatos a los estudios de “pequeña escala”: algunas notas acerca de la historiografía del primer peronismo. En R. Rein et al. *Los estudios sobre el primer peronismo. Aproximaciones desde el siglo XXI*. Buenos Aires: Archivo Histórico “Dr. Ricardo Levene”.
- Samper, O. (2008). La formación del peronismo en la provincia de San Luis. En J. Samper, y O. Samper (Eds.). *San Luis, apuntes para la historia de las ideas políticas* (pp. 9-83). Buenos Aires: Dunken.
- Tcach, C. (2002). El Enigma Peronista: la lucha por su interpretación. *Revista Historia Social*, 43, 129-139.



# Las Ciencias de la Educación desde una mirada epistemológica: la historicidad como criterio de comprensión

**Dra. María Gisella Boarini**

Centro de Investigaciones Cuyo-CONICET, UNCuyo

[giseboarini@yahoo.com.ar](mailto:giseboarini@yahoo.com.ar)

Director: Dr. Santiago Gelonch Villarino (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Campo disciplinar: Filosofía de la Educación

Fecha de defensa: 01 de setiembre de 2016

## Resumen

El trabajo presenta un análisis de los fundamentos epistemológicos sobre los que se ha cimentado el campo educativo desde su origen hasta nuestros días, a fin de comprender en profundidad la situación actual de la investigación educativa. Para ello, se lleva a cabo un estudio histórico-epistemológico que procura develar la justificación que, en cada momento y contexto, ha fundamentado dicho campo. Este recorrido muestra que, primeramente, la historicidad (referida a lo metafísico, no-científico) fue dejada de lado de modo deliberado para garantizar el desarrollo de una ciencia racional. Luego, y debido a la persistencia de ciertos problemas epistemológicos, esta historicidad es entendida como un valor y se convierte en el fundamento disciplinar. A

partir de ello, se argumenta que el uso de la historicidad como criterio de justificación (ya sea para ser rechazada como para ser utilizarla como base) no es criterio suficiente para fundamentar el campo. Se requiere un criterio que trascienda los límites de la disciplina misma y permita hacer frente a los problemas relativos a la historicidad y a la consecuente inconmensurabilidad.

**Palabras clave:** Ciencias de la Educación, investigación educativa, Filosofía de la Educación, historicidad, inconmensurabilidad

## 1. Introducción

El campo de las Ciencias de la Educación aparece como un espacio de reflexión en torno a lo específicamente educativo; no obstante, presenta ciertas inconsistencias, por ejemplo, falta de acuerdos en torno al objeto propio y límites disciplinares, poco impacto práctico de la investigación educativa o cuestionamiento acerca de su especificidad teórica y práctica.

Por ello, se considera conveniente realizar un análisis que permita comprender los criterios epistemológicos que fundamentan a las Ciencias de la Educación, no para dar solución a los problemas expresados, sino a fin de entender mejor la situación actual del campo.

La metodología utilizada es histórico-epistemológica. Se desarrolla el origen y evolución histórica de la disciplina, desde la pedagogía científica del siglo XIX hasta la investigación educativa actual. Sin embargo, no se intenta hacer una historia de la disciplina en la que se dé cuenta precisa de todos los hitos y personajes que han tenido lugar, sino que se busca señalar los criterios epistemológicos que, en cada momento histórico, fundamentaron el campo. Esta exposición no es meramente descriptiva, en cada período se realiza una reflexión crítica y valorativa que permite abrir la puerta a futuras investigaciones.

## 2. La Pedagogía científica a principios del siglo XIX

A pesar de que la educación como práctica se remonta a muchos siglos antes, hacia fines del XVIII comienzan a aparecer algunos planteos que procuran darle fundamentación científica. Existe acuerdo en la comunidad académica en considerar a Juan Federico Herbart como el iniciador de la Pedagogía científica (Bowen, 2001; Huarte Cuéllar, 2012).

En efecto, en 1806 Herbart publica su libro *Pedagogía General derivada del fin de la educación* con el que se propone brindar a pedagogos y preceptores un ensayo que permita reducir la espontaneidad y la intuición en la tarea educativa. Allí sienta las bases de la Pedagogía como ciencia, fundamentándola en la Ética o Filosofía práctica y en la Psicología, quienes le brindan el conocimiento de los fines y medios de la educación, respectivamente<sup>1</sup>.

La novedad introducida por Herbart, que marca un nuevo rumbo en la teoría pedagógica, radica en su intencionalidad de *justificar* el conocimiento educacional. En efecto, para que la educación no sea algo improvisado debe fundamentarse en teorías pedagógicas seguras, basadas en principios sólidos: los derivados de la Ética y la Psicología. Esta propuesta de una Pedagogía científica es continuada en la tradición alemana de las ciencias del espíritu.

## 3. La historicidad dejada de lado: Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación

Es de utilidad mencionar aquí brevemente el concepto de *criterio de demarcación científica*. Este alude a los elementos o rasgos epistémicos que los investigadores definen en cada momento para distinguir el conocimiento científico del que no lo es, para “identificar las características epistémicas o metodológicas que separan las creencias científicas de las no-científicas” (Laudan, 1983, p. 118).

---

<sup>1</sup> Para ampliar acerca de la concepción herbartiana de pedagogía, ver Kenklies (2012).

En el caso de la Pedagogía, el criterio de demarcación utilizado hasta comienzos del siglo XX consiste en principios filosóficos. A partir de este momento se produce un cambio radical en dicho criterio: se da inicio a la tradición positivista dentro del campo educativo y se empieza a hablar de Ciencia de la Educación. Emilio Durkheim introduce este cambio al oponerse al concepto de Pedagogía por su conexión con la Filosofía. Su intención es transformar la Ciencia de la Educación en una ciencia positiva, basada en *hechos*, que permita describir la realidad educativa como hecho social y estudiarla al modo de las ciencias de la naturaleza, esto es, describiendo sus causas físicas y observables.

Así se distingue lo científico de lo metafísico (histórico, no-racional, no-científico) y se pretende eliminar esto último del terreno de la ciencia. Dicho de otro modo, la historicidad –o lo histórico– es dejada deliberadamente de lado en defensa de una ciencia racional.

Esta tradición positivista va impregnando todas las áreas del saber y, poco a poco, se comienzan a aplicar los resultados provenientes de otras disciplinas a la educación, así es como empieza a utilizarse el plural de *Ciencias de la Educación*.

Quizás, las ciencias que primeramente se aplican son la Sociología y la Psicología. Sin embargo, en pocos años comienzan a hacerlo muchas otras que se van consolidando como líneas de trabajo con programas de investigación propios. De este modo, hacia mediados del siglo XX “el ‘estudio científico de la educación’ se amplió hasta albergar todos aquellos saberes a los que empezó a llamarse Ciencias de la Educación” (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012, p. 27); entre ellas, Política Educativa, Orientación Educativa, Filosofía de la Educación, Educación Comparada, Historia de la Educación, Teoría de la Educación, Biología de la Educación, Organización Escolar, Economía de la Educación.

A raíz de la difusión del nuevo campo, en numerosas universidades, revistas y congresos se sustituye el nombre de Pedagogía por el de Ciencias de la Educación. Este cambio de denominación expresa “una tendencia hacia la positividad científica y, consecuentemente, hacia la desvinculación de la filosofía, ámbito con el que el saber

pedagógico ha mantenido, desde su origen, una clara y profunda dependencia” (Escolano, 1978, p. 19).

### **3.1. Intentos de unificación o integración del campo**

Esta proliferación de ciencias y su consecuente falta de unidad comienza a generar preocupaciones que se concretizan en diversos intentos por unificarlas como campo teórico; surgen así la propuesta de una ciencia integradora (Pedagogía y/o Teoría de la Educación) y las clasificaciones que procuran distinguirlas y establecer relaciones mutuas.

Sin embargo, ninguno de estos intentos llega a cumplir su cometido. Las propuestas de clasificación son numerosas y todas ellas suponen que la unidad de las ciencias de la educación estaría garantizada por “la convergencia de todas las ciencias que entran en juego en el análisis de la educación, que vendría a constituirse en el objeto aglutinante” (Escolano, 1978, p. 22). No obstante, terminan fracasando ya que pretenden hacer complementarias ciencias epistemológicamente diferentes u opuestas.

Por tal motivo, el modelo disciplinar comienza a ser objeto de serias polémicas, a partir de 1970, principalmente de parte de pedagogos influidos por la Escuela de Frankfurt.

### **3.2. Críticas al modelo disciplinar**

Carr (1990) señala ciertos conflictos entre las distintas ciencias de la educación producidos porque, en realidad, no se busca dar solución a problemas educativos. Por ejemplo, al problema de hacer que los niños trabajen en clase se lo transforma en un problema para la Filosofía de la Educación: mostrar la suficiencia o no de determinada teoría psicológica –por ejemplo, el conductismo– para explicar el aprendizaje. Al respecto ironiza:

Así, mientras que la clase de “análisis filosófico de la teoría conductista y sus suposiciones” (...) puede tener éxito en mostrar a otros filósofos la irrelevancia de la

psicología, la psicología de la educación sigue con una firme convicción de la irrelevancia de la filosofía. Y cuando la sociología de la educación pueda entrar en acción, toda esta filosofía y psicología serán despachadas como un absurdo ideológico que simplemente sirve a los intereses de algún grupo social dominante.

Ahora bien, si la psicología no acepta lo que la filosofía dice acerca de su marco teórico, y la sociología rechaza tanto la filosofía como la psicología como meras “legitimaciones” para ideas dominantes, ¿cómo se supone que opera esta clase de estudio teórico de problemas educacionales? Claramente a los que se enfrentan a la resolución de estos problemas se les están ofreciendo no sólo consejos diferentes sino también conflictivos. (Carr, 1990, pp. 60-61)

Como consecuencia de estas reflexiones pueden identificarse dos problemas presentes en las ciencias de la educación: *historicidad* e *inconmensurabilidad*.

### **3.3. Historicidad e inconmensurabilidad en las Ciencias de la Educación**

A partir de los años ´60 se produce en Filosofía de la Ciencia el conocido “giro historicista”. Autores como Thomas Kuhn (2004[1962]) y Paul Feyerabend (1986[1975], 1989[1962]) empiezan a considerar que son los elementos históricos – circunstanciales, valorativos, cosmovisiones, etc.– los que efectivamente han determinado la ciencia (en un sentido fuerte o moderno). Es decir que, justamente, los elementos metafísicos, que la epistemología clásica<sup>2</sup> se empeñó en eliminar de la ciencia a fin de conferirle certeza y validez, son los que han guiado y fundado esa misma ciencia.

Tanto Kuhn como Feyerabend terminan denunciando la inconmensurabilidad en la que cae la ciencia al intentar eliminar los elementos metafísicos de ella:

(...) el problema de la Inconmensurabilidad es la tesis según la que dos teorías científicas resultan incomparables o, al menos, imperfectamente comunicables o traducibles entre sí dado que carecen de metro o patrón común, extrínseco a ellas.

---

<sup>2</sup> Por epistemología clásica se entiende lo que Putnam (1975) denominara *concepción heredada*.

Por lo mismo, no existirían criterios racionales para afirmar que una es mejor o más verdadera que la otra.

Aunque existen antecedentes, en 1962 coincidieron Thomas Kuhn y Paul Feyerabend en la postulación de esta tesis (...) y llegan a similares conclusiones: las grandes teorías científicas son inconmensurables entre sí, y ni el recurso a experimentos ni la argumentación lógica son criterios válidos que permitan una justa comparación entre ellas. (Gelonch Villarino, 2010, p. 579)

Ahora bien, si se vuelve la mirada sobre el campo de las Ciencias de la Educación, se observa que ha sido su historicidad la que orientó su conformación como campo científico. El término *historicidad* aquí introducido alude a lo históricamente condicionado, en contraposición con lo que tiene pretensión de validez universal por estar legitimado por una verdad supratemporal (Grondin, 2002, pp. 32-33).

En efecto, como ya se dejó en claro, fueron aspectos coyunturales (aparición de libros, revistas, cátedras) y valorativos (creencias epistemológicas, concepciones metodológicas) los que definieron a las nuevas disciplinas. Si bien las Ciencias de la Educación procuraron eliminar los elementos metafísicos de su fundamentación científica, estos elementos son los que terminaron justificándolas.

En otras palabras, no fue la existencia de un objeto común y compartido el criterio que orientó su conformación, sino su misma historicidad. No fue la observación la que justificó determinada teoría o ciencia de la educación, sino la creencia en que la educación es un hecho observable y que, por lo tanto, solo puede ser estudiado de modo empírico (cfr. Gelonch Villarino, 2009).

En consecuencia, dado que la historicidad –que pretendió ser dejada de lado para conferir cientificidad a las Ciencias de la Educación– fue la que orientó y fundamentó la configuración de las mismas, se explica con claridad la *inconmensurabilidad* que existe entre las ciencias educativas. No hay una ciencia que diga para todas qué es la educación y qué aspectos de ella le corresponde estudiar a cada una. Por ende, el educador advierte un gran obstáculo al procurar integrar en su práctica los conocimientos aportados por las distintas Ciencias de la Educación, ya que muchas de ellas son inconmensurables entre sí. Por este motivo, se torna difícil establecer un

diálogo entre ellas. Este diálogo no es imposible, pero para que pueda darse debería, primeramente, comenzar por alejarse de los términos metodológicos y científicos y, luego, centrarse más en la relevancia de los aspectos “metafísicos” u “ontológicos” que fundamentan a las Ciencias de la Educación.

#### **4. La historicidad como valor epistémico: ciencia crítica de la educación y epistemologías contemporáneas**

Dado que los esfuerzos del modelo disciplinar por salvar su científicidad no pudieron cumplir su objetivo, hacia fines del siglo XX la historicidad se convierte en un valor epistémico y, sobre todo, en el criterio de fundamentación de la ciencia crítica de la educación y de las epistemologías contemporáneas.

##### **4.1. Ciencia crítica de la educación**

A partir de la década de 1970 irrumpe la filosofía crítica en el ámbito educativo (Vázquez, 1994, p. 19). Surgen así diferentes tendencias, sintetizadas por Méndez Pardo y Méndez Pardo (2007) en tres grandes líneas: la Pedagogía Crítica de Apple, McLaren y Giroux (Peters, 2012), la Teoría Crítica de la Educación de Carr y Kemmis (Carr, 1990; Hirst & Carr, 2005) y la reflexión sudamericana que critica al neoliberalismo educativo (Achilli, 2008). Todas ellas toman como fuente los planteos de la Escuela de Frankfurt –principalmente, de Habermas– y buscan consolidar una Ciencia Crítica de la Educación.

Para dicha ciencia la teoría es crítica de la realidad. Explica Vázquez (1994) que la finalidad de la crítica es provocar una ilustración de los grupos (una autoconciencia respecto de las presiones internas y externas para lograr un sujeto autónomo) y, seguidamente, la transformación de las condiciones sociales existentes. De esto se sigue que todo conocimiento está condicionado por las circunstancias histórico-sociales.

El objeto de la Ciencia Crítica de la Educación es la práctica educativa, entendida no como un simple hacer, sino como *construida* subjetiva, social, histórica y políticamente (Kemmis, en Carr, 1990, p. 15). Por esto mismo, los significados atribuidos o auto-comprensiones de los sujetos involucrados son una parte esencial de la teoría educacional.

La fundamentación epistemológica de la Ciencia Crítica de la Educación puede caracterizarse a partir de sus asunciones: a) la teoría no es el resultado de la investigación científica sino que guía todo su proceso; b) el núcleo de la ciencia no es “la justificación racional aplicable a sus productos finales, sino los rasgos racionales de los procesos del descubrimiento científico” (Carr, 1990, p. 119); c) la racionalidad científica no consiste en acomodarse a unas reglas metodológicas rígidas, sino en lograr una *aceptabilidad racional* acerca de qué teorías hay que aceptar y cuáles rechazar; d) la teoría, en cuanto práctica social, se justifica en la esfera pública mediante el debate y mediante los acuerdos y desacuerdos de un grupo en determinadas circunstancias socio-históricas; dicho de otro modo, la teoría se legitima a partir del *consenso racional*; e) los valores impregnan toda la tarea científica, la ciencia no es desinteresada ni neutra.

Esta perspectiva ha realizado importantes aportes a la investigación educativa; sin embargo, presenta algunas limitaciones. Su carácter esencialmente situado impide generalizaciones y teorías de validez universal, pero ella misma se presenta como una teoría de validez universal. Una ciencia que pretende eliminar todo *a priori* termina siendo ella misma un presupuesto incuestionable.

Siegel (2012) reduce al absurdo la cuestión mediante el conocido argumento aristotélico: si se sostiene que no hay verdad objetiva y se considera que esta afirmación es una verdad objetiva, se está contradiciendo; por otro lado, si se acepta que tal afirmación es relativa al tiempo y lugar, no habría argumentos racionales para aceptarla como verdadera; lo denomina *relativismo autorrefutante* (p. 30).

## 4.2. Epistemologías contemporáneas

Pueden distinguirse en las investigaciones actuales dos grandes tipos de fundamentación epistemológica: la empirista y la constructivista o contextualista.

Ya ha sido explicada la epistemología empirista en educación; por lo tanto, se tratará aquí la constructivista. Dentro de esta hay varias propuestas entre las que se distinguen la *investigación-acción* (Denzin y Lincoln, 2000; Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007; Vasilachis de Gialdino, 2009); *diversidad epistemológica* –o epistemología multicultural o multiculturalismo– (Hesse-Biber, 2014; Siegel, 2012); *investigación cualitativa*, triangulación y copresencia de paradigmas de investigación educativa (Newman et al., 2013; Vasilachis de Gialdino, 2011; Yeasmin & Ferdousour Rahman, 2012); *contextualismo* o constructivismo epistemológico (Martín, 2007).

Estos enfoques contemporáneos poseen puntos de encuentro. En primer lugar, la teoría es siempre contextual, no se dispone de una teoría educacional independiente de los sujetos participantes porque no existen fundamentos del conocimiento exteriores al sujeto. En consecuencia, el conocimiento se justifica a partir del consenso racional o consenso grupal.

En segundo lugar, se plantea la existencia de una diversidad epistemológica o variedad de modos de conocer. El lenguaje, las expresiones artísticas, la historia de cada grupo se proponen como los criterios de verdad. Dado que no existen criterios externos a los sujetos que permitan comparar y juzgar sus conocimientos, deben respetarse todos ellos como igualmente legítimos. El problema que salta a la vista es el de la inconmensurabilidad.

Lo mismo sucede al hablar de copresencia de paradigmas de investigación. Como cada paradigma define desde sí y para sí su propia ontología (realidad, ciencia, investigación, etc.) no se cuenta con criterios comunes que permitan el diálogo y la complementariedad.

En tercer lugar, la epistemología contextualista afirma que el objeto disciplinar se construye a partir del campo disciplinar y, por otro lado, que el campo se construye en

referencia al objeto. Esta argumentación circular deja en evidencia que la historicidad como fundamento de la conformación disciplinar es limitada y no puede superarse a menos que se acuda a un criterio que trascienda los límites de la disciplina y a partir del cual pueda juzgarse qué pertenece al campo y cómo estudiarlo.

En cuarto lugar, se propone una noción unívoca de ciencia, ya que ella misma determina su objeto y su criterio de demarcación:

...si la Ciencia de la Educación tiene un objeto propio, éste lo constituyen los rasgos del enfoque que asumen los investigadores vinculados con la disciplina, un enfoque teórico-epistemológico que regula y condiciona, desde el discurso peculiar de la disciplina, las producciones dentro del campo (Martín, 2007, p. 46).

Es decir que, por un lado, se reconoce la coexistencia de enfoques y paradigmas y se proclama la legitimidad de todos ellos. Pero, por otro, únicamente se aceptan como propios de la disciplina aquellos que se corresponden con el “enfoque que asumen los investigadores”. En última instancia, como los investigadores son quienes determinan el enfoque teórico-epistemológico que regula el campo disciplinar, se sigue que son ellos quienes determinan qué es legítimo y qué no lo es. Este problema podría comenzar a salvarse si se acudiera a criterios que trasciendan la práctica misma de investigación.

## **5. Conclusiones**

Se procuró mostrar en el trabajo los criterios epistemológicos que justificaron el campo educativo en los distintos momentos de su evolución y dejar en evidencia que estos criterios han sido insuficientes para lograrlo.

Primeramente, durante la vigencia de los enfoques de Ciencia y Ciencias de la Educación, la disciplina (o, más tarde, el modelo disciplinar) se concentró en eliminar la historicidad de la esfera de la ciencia para garantizar un progreso de la misma.

Esta noción de ciencia presentó dos grandes inconvenientes: por un lado, la historicidad –o lo metafísico– que quiso expulsarse, terminó justificando a las ciencias

de la educación; en consecuencia, aparece el problema de la inconmensurabilidad entre dichas ciencias.

En un segundo momento, se mostró cómo esa misma historicidad fue asumida como el fundamento de la ciencia de la educación, dando lugar a la Ciencia Crítica de la Educación y a las epistemologías contemporáneas constructivistas o contextualistas.

Sin embargo, dado que esta ciencia ha desconocido referencia alguna a criterios que trasciendan las definiciones disciplinares, ha caído en los mismos enunciados apriorísticos y universales que criticaba. En efecto, los criterios de científicidad han cambiado, ya no es la verificación empírica sino el consenso racional lo que legitima la teoría, pero continúa siendo el mismo investigador el que determina qué es científico y qué no lo es, en función de sus asunciones respecto del objeto y disciplina.

En conclusión, todas las propuestas de Ciencia o Ciencias de la Educación desde el siglo XIX hasta la actualidad han procurado *justificar* dicha ciencia, es decir, buscar un criterio que garantice su validez y certeza. El criterio utilizado ha ido cambiando, pero siempre ha estado centrado en la historicidad: para evitarla o para asumirla. Este criterio, como se ha dejado en claro, es insuficiente para fundar una ciencia educativa.

Una posibilidad para sortear este abismo y poder traspasar los límites propios de cada teoría o ciencia de la educación es volver la discusión al plano metafísico-antropológico. Esto no implica obtener acuerdos inmediatos ni verdades infalibles, pero seguramente los debates serán más fructíferos y se estará llevando la discusión en una dirección más promisoriosa.

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). Formación docente e interculturalidad. *Diálogos pedagógicos*, 6(12), 121-138. Disponible en: [revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/471](http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/471)
- Bowen, J. (2001). *Historia de la Educación Occidental. Tomo III: El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder.
- Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Introducción de Stephen Kemmis. Barcelona: Laertes.

- Dellacasa, M. A. (2016). Repensar la antropología ante la crisis de la modernidad: el culto a la unidad de lo diverso. *Revista San Gregorio*, 15(2), 34-43. Disponible en: [revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/255](http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/255)
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Escolano, A. (1978). Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En A. Escolano et al., *Epistemología y educación* (pp. 9-11 y 15-26). Salamanca: Sígueme.
- Feyerabend, P. (1986[1975]). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Feyerabend, P. (1989[1962]). *Límites de la ciencia: Explicación, reducción y empirismo*. Barcelona: Paidós.
- García Amilburu, M., y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea-UNED.
- Gelonch Villarino, S. (2009). Ciencia, Metafísica y Filosofía. O para una nueva Unidad del Saber, en Ciencia y Tecnología. En J.M. Torres, y J.E. Calderón (Comps.), *Reflexiones Humanistas* (pp. 73-78). Mendoza: EDIUNC.
- Gelonch Villarino, S. (2010). Voz "Inconmensurabilidad". En A. González García (Ed.), *Diccionario de filosofía*. Pamplona: EUNSA.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica* (2ª ed.). Prólogo de H. G. Gadamer. Barcelona: Herder.
- Herbart, J. F. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Prólogo de Ortega y Gasset (Trad. L. Luzuriaga). Madrid: Espasa Calpe.
- Hesse-Biber, S. (Ed.) (2014). *Feminist Research Practice*. London: Sage.
- Hirst, P., & Carr, W. (2005). Philosophy and Education: A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 615-632.
- Huarte Cuéllar, R. (2012). Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Fermentario*, 6, 1-34.
- Kenklies, K. (2012). Educational Theory as Topological Rhetoric: The Concepts of Pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher. *Studies in Philosophy & Education*, 31(3), 265-273. DOI 10.1007/s11217-012-9287-6
- Kuhn, T. (2004[1962]). *La estructura de las revoluciones científicas* (8ª reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laudan, L. (1983). The Demise of the Demarcation Problem. En R. S. Cohen, & L. Laudan (Eds.), *Physics, Philosophy and Psychoanalysis: Essays in Honor of Adolf Grunbaum* (pp. 111-127). Dordrecht, Holland: Reidel.
- Martín, A. V. (2007). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la Educación* (Tesis doctoral). San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Méndez Pardo, A., y Méndez Pardo, S. (Coords.) (2007). *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en: <https://www.aiu.edu/applications/.../upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf>
- Newman, I., Ridenour, C., Newman, C., Smith, S., & Brown, R. (2013). Detecting Low Incidents Effects: The Value of Mixed Methods Research Designs in Low-N Studies. *Mid-Western Educational Researcher*, 25(4), 31-46. Disponible en: <http://www.mwera.org/MWER/volumes/v25/issue4/v25n4-Newman-et-al-RESEARCH-METHODS-SECTION.pdf>

- Putnam, H. (1975). *Mathematics, Matter and Method. Philosophical Papers*, vol. 1. London: Cambridge University Press.
- Peters, M. (2012). Henry Giroux on Democracy Unsettled: From Critical Pedagogy to the War on Youth. Interview by Michael A. Peters. *Geopolitics, History, and International Relations*, 4(1), 156-174.
- Siegel, H. (2012). Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado about Nothing Much? En C. Ruitenberg, & D. C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Disputed Terrain* (pp. 65-83). New York: Springer.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-26. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I. El campo de la Investigación Cualitativa* (pp. 11-22). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, S. M. (1994). *La teoría del currículum en la actualidad*. Buenos Aires: CIAFIC.
- Vázquez, S. M. (2001). *La Filosofía de la Educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC. Disponible en: [www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez\\_2da\\_Ed.pdf](http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf)
- Yeasmin, S., & Ferdousour Rahman, K. (2012). "Triangulation" Research Method as the Tool of Social Science Research. *BUP Journal*, 1(1), 154-163. Disponible en: <https://www.bup.edu.bd/journal/154-163.pdf>

# La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936)

## Movimiento pedagógico y político administrativo

**Dra. Elizabeth Lúquez**

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

[eliliquesan@gmail.com](mailto:eliliquesan@gmail.com)

Directora: Dra. Marisa Fazio (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Codirectora: Dra. Liliana Ferraro (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Campo disciplinar: Historia de la Educación

Fecha de defensa: 09 de septiembre de 2016

### Resumen

Esta tesis doctoral sobre el movimiento pedagógico y político-administrativo de la Escuela Nueva en la ciudad de Mendoza (1926-1936), constituye un aporte científico a la Historia de la Educación Argentina y Regional y a la comunidad educativa en su conjunto, porque no existe un trabajo sistemático sobre el tema. El estudio sobre la Historia de la Educación de Mendoza ha sido elaborado a partir de fuentes primarias, secundarias y testimonios orales que han permitido corregir y completar trabajos previos, que resultaban generales y escuetos. En la primera parte, se realiza una síntesis sobre el contexto político, económico, filosófico e ideológico del período 1880-1940, en la Argentina y en Mendoza. En la segunda parte, se plantean brevemente las

características del movimiento de Escuela Nueva a nivel internacional y sus raíces en la pedagogía europea occidental. En la tercera parte, se aborda la experiencia en la ciudad de Mendoza a partir de un análisis historiográfico referido a sus pioneros en el siglo XIX, el grupo que generó la renovación, las reformas didácticas, la propuesta político-administrativa y la influencia del nacionalismo agresivo, causa de su destrucción o quiebre.

**Palabras clave:** Mendoza, maestros, Escuela Nueva, Pedagogía, Política administrativa

## 1. Introducción

La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936), dentro de la historiografía educativa argentina, queda incluida en la etapa de desarrollo fundacional, que se extiende entre 1910 y 1955, en la que predominan las crónicas político-institucionales (Ascolani, 1999). En esta tesis se realiza un recorte regional que ejemplifica un tema marginal o secundario, ya que los estudios y trabajos encontrados sobre Escuela Nueva oscilan entre la explicación y la refutación para las aulas del Profesorado, como una didáctica circunstancial y como una experiencia limitada.

En 1998, en un rastreo bibliográfico, se apreció que los rigurosos trabajos sobre la Escuela Nueva en Mendoza realizados por Esteban Fontana (1993) y Oscar Alarcón (1990), tenían en cuenta de modo sucinto algunos aspectos de la experiencia desarrollada por los maestros –lo que implicaba una visión acotada– y que el de Pablo Lacoste (1993), aunque más amplio, consideraba la experiencia como fruto del pensamiento pedagógico pragmático de Dewey (1994) y buscaba justificar la orientación ideológica de su estudio en el socialismo en la Provincia.

La búsqueda bibliográfica y documental se amplió a todo el país y se encontraron investigaciones con relevancia académica, pero limitadas a las experiencias implementadas en las provincias de Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires. Por otra parte,

los estudios más extensos de Aníbal Ponce (1934) y Adriana Puiggrós (1993) mostraron que se valían de un análisis sustentado en la lucha de clases.

A través de la investigación exploratoria y de la hermenéutica de los estudios sistemáticos recopilados, se observó que no se tenía una visión de totalidad, por lo que se consideró que era *per se* un excelente motivo para continuar el rastreo a fin de elaborar un estudio más comprehensivo sobre la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza. Existía la necesidad de comprender con mayor profundidad los problemas de la época y aportar a la reinterpretación de hechos parcialmente conocidos. El abordaje se planteó como un conjunto histórico-pedagógico representativo general que se podía delimitar en su dimensión espacial, temporal e institucional.

Un primer escrito sobre este tema se presentó en noviembre de 2001, como ponencia en la *XI Jornada Argentina de Historia de la Educación Argentina* en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Lúquez, 2001). Se trató de un texto sucinto que hizo su aporte a la tarea de reconocimiento y rastreo de las experiencias de Escuela Nueva en la Argentina, que desarrollaba la Dra. Silvina Gvirtz (1996).

En función de la extensión y la complejidad del objeto de estudio, la investigación doctoral se desarrolló a partir de los siguientes objetivos:

Generales:

- Describir y analizar el contexto histórico y socio-cultural en el que surgió la experiencia de Escuela Nueva en la República Argentina.
- Describir y analizar las características fundamentales de la pedagogía de la Escuela Nueva que influyeron en el surgimiento, difusión y supresión de la experiencia mendocina.
- Explicar las características de la renovación pedagógica y administrativa.

Específicos:

- Precisar las raíces del movimiento en la República Argentina y, en especial, en Mendoza.
- Describir la renovación pedagógica en sus fundamentos y su didáctica.
- Caracterizar la reforma provincial a través de las conquistas profesionales en el ámbito de la política administrativa escolar.
- Explicar las causas de la supresión de la experiencia renovadora en el campo escolar.
- Recuperar fuentes escritas y orales a partir de un exhaustivo trabajo heurístico.

Se direccionó a demostrar la acción y destrucción de la renovación educativa de la Escuela Nueva en Mendoza, a partir de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se desarrolló la acción renovadora de los maestros mendocinos (surgimiento y difusión) desde una perspectiva política y pedagógica?
- ¿Cómo se produjo su destrucción y pérdida a partir de la supresión de los tribunales infantiles, los cambios en la conducción de la Escuela Taller, la influencia del nacionalismo agresivo y autoritario, las posiciones internas del Partido Demócrata y la reforma del Escalafón de 1931?

## **2. Metodología**

Esta tesis, como todo trabajo de investigación histórico-educativo, se perfiló desde una especificidad historiográfica –la postulada por la Escuela de los Annales con Lucien Febvre– y se convirtió en una tarea hermenéutica de interpretación y producción de significados, de ampliación y reordenación significativa de la memoria. Todo ello en un estricto cumplimiento del método histórico (etapa heurística, etapa de análisis, etapa del discurso) para abarcar un aspecto sectorial de la realidad educativa.

La explicación por descripción de la experiencia de Escuela Nueva en la provincia de Mendoza, se elaboró con una visión diacrónica sobre las distintas épocas e ideas pedagógicas que perfilaron un camino y una tradición en la educación argentina y

mendocina. El relevamiento de fuentes primarias y secundarias abarca: un período largo (1853-1940) –en el que se analizaron las distintas corrientes políticas, filosóficas y educativas– y un periodo corto (1926-1936), que corresponde al desarrollo de la experiencia mendocina.

Esos períodos se han trabajado con fuentes extranjeras, nacionales y, especialmente, provinciales. Se ha organizado un Anexo con la copia de los principios de Escuela Nueva, de la carta reservada del Dr. Edmundo Correas y de la solicitada de reincorporación de Florencia Fossatti (1959).

Con respecto a la consulta de fuentes nacionales y provinciales se priorizaron las primarias y se acudió a los diarios de la época y a las publicaciones periódicas –que se hallaron en las bibliotecas públicas y particulares–, a las disposiciones legales y reglamentarias sobre la instrucción pública (Resoluciones de la Dirección General de Escuelas) –localizadas en el Archivo Histórico de Mendoza– y a los documentos oficiales que se encuentran en la Legislatura de Mendoza (Diarios de Sesiones). Además, se ha podido realizar un aporte valioso sobre la acción profesional y gremial de los maestros renovadores a partir de los documentos hallados en el Archivo Histórico de Córdoba, Argentina (Vera de Flachs y Riquelme de Lobos, 1987).

Se consultaron también las revistas publicadas por los maestros, quienes buscaban difundir el movimiento de Escuela Nueva y responder a las necesidades de los docentes. Con este propósito se acudió a la *Revista de Pedagogía* (Año XIII, 1933-1934) dirigida por Lorenzo Luzuriaga (1964), a la clásica revista *La Obra* que aparecía quincenalmente y que fue publicada en la ciudad de Buenos Aires (1921-1960) y a las que circularon en Mendoza, como *La Linterna* (1927), *Ensayos* (1929) y *Orientación* (1932), cuyos números publicados (no todos) se encuentran en la Biblioteca General San Martín, en la Ciudad Capital de la Provincia de Mendoza.

Parte de los materiales de la época como, por ejemplo, los sumarios de los maestros que encabezaron el movimiento –los que podrían haber aportado datos valiosos a nuestra investigación– se perdieron del Archivo Histórico de Mendoza por el aluvión de 1970. Sin embargo, el trabajo se enriqueció con el testimonio oral y el aporte de

documentos de familiares de los maestros que participaron de los conflictos de 1919, de los concursos para directivos de 1931 y de la experiencia de Escuela Nueva.

### **3. Principales resultados**

Los estudios sobre la temática consideran que hoy no es posible encontrar experiencias y métodos de la Escuela Nueva tal y como se implementaron en su momento; sin embargo, cuando se analizan los diversos currículos actuales en sus aplicaciones didácticas, elementos pedagógicos y organizativos, se advierte que están presentes las ideas básicas del movimiento iniciado a fines del siglo XIX. El lenguaje en el que se expresan los principios ha cambiado, pero los lineamientos siguen siendo los mismos, sin sustanciales variaciones. Por ello, en los últimos años, se ha extendido el interés por reinterpretar y recuperar este movimiento, por rastrear cuáles fueron los centros en los que se desarrolló y cuáles, las experiencias y sus propias contradicciones (interrogantes no resueltos de la educación contemporánea).

La relevancia de nuestro trabajo –que consideramos es un aporte a la Historia de la Educación de la Provincia de Mendoza– radica, por una parte, en la búsqueda de documentos y en reflexión sobre los materiales hallados a nivel provincial, nacional e internacional, que permitió establecer una fluida comunicación con investigadores extranjeros y con familiares de los maestros mendocinos que habían participado de la Experiencia de Escuela Nueva. Por otra parte, fue un logro en este trayecto que se autorizara, por primera vez, la apertura de las cartas del Dr. Edmundo Correas que se encuentran en el Centro de Documentación Histórica de la Biblioteca Central (UNCuyo), lo que posibilitó justificar desde la documentación oficial los testimonios orales que quedaban ensombrecidos o que podían ser descalificados por la subjetividad.

En la experiencia mendocina, los maestros no se propusieron nivelar mentalidades y, en este sentido, la enseñanza individual hacía posible el aprendizaje respetando aptitudes. La formación de los grupos no se logró a partir de conocimientos adquiridos sino de la capacidad para adquirirlos. Si bien las reflexiones de Decroly (1928) y el método Cousinet (1952) les permitieron favorecer el aprendizaje a partir de los

intereses vitales del niño, rechazaron la propuesta del pragmatismo de Dewey (1994) debido a que sostenían el principio de educación integral, *alma mater* de la posición progresista y democrática delineada por los pedagogos argentinos y sustentada en el concepto de educación popular postulado por la Ley N° 1420.

#### 4. Conclusiones

En esta tesis, que aborda la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza durante el período 1926-1936, movimiento pedagógico y político administrativo, se consideraron las posiciones de la investigadora española María del Mar del Pozo Andrés (2003-2004), quien describe la Escuela Nueva como una síntesis de la tradición pedagógica, y del Prof. Esteban Fontana (2006) que calificó a la experiencia mendocina como un trabajo de equipo.

La elaboración del *Contexto histórico y socio-cultural (1880-1940)* puso en evidencia que la reforma pedagógica realizada por los maestros mendocinos se desarrolló en un tiempo corto, pero de profundas transformaciones en el contexto nacional; entre ellas: la delimitación del territorio, la consolidación del Estado Nacional, la instalación del modelo económico agro-exportador, la formación de los primeros Partidos Políticos, el fraude electoral y la inmigración, entre otras. Era la etapa del proyecto de la Modernidad, que fue iniciado por el presidente Julio A. Roca y los miembros de la Generación del '80 (Terán, 2008). En ese marco general, la provincia de Mendoza, que había logrado avances económicos en el campo y en la industria, debió enfrentar los cambios sociales surgidos por la presencia de los inmigrantes –que originaron la clase media (profesionales, empleados, trabajadores y obreros), incorporados a la ciudadanía a través de la Ley Sáenz Peña (1912)– y el ascenso del populismo lenicista al gobierno (1918) (Cueto et al., 1994). Los adelantos culturales y la legislación mendocina de avanzada en educación señalaron una continuidad hasta la ruptura que produjo la destrucción de la experiencia de la Escuela Nueva (1936). Fue una etapa de divergencias o coincidencias atravesada por las Generaciones de 1880, 1896 y 1910, las que manifestaron en lo político-institucional las ideas filosóficas del krausismo, el espiritualismo ecléctico y el positivismo.

La experiencia renovadora de la Escuela Nueva, con sus 30 principios y sus propuestas metodológicas, abrió el camino a una escuela elemental popular y a una cultura escolar democrática. Su aporte significó una modificación de la visión pedagógica, como planteó Ferrière (1920), porque sostenía el respeto por las diferencias y la autonomía del niño y porque afirmaba la relación entre la teoría de la recapitulación, la ley biogenética y la escuela activa (Claparède, 1946). Además, desde su *actitud filosófica* consideró al alumno como ser libre y al proceso educativo como una acción individual y social, por lo que el aprendizaje era un logro a partir de situaciones de la vida en sociedad. Sus principios sustentaron una cosmovisión del niño-alumno a partir de la supremacía del espíritu y su individualidad, el curso libre de sus intereses innatos a través de diferentes actividades, el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales, la coeducación y la formación del ser humano y del futuro ciudadano. Todo ello a partir de la apertura de instituciones que organizaban la actividad física, intelectual, social, artística y moral.

En esta tesis, como historia-problema, se superó la antinomia Escuela Vieja vs. Escuela Nueva con el apartado sobre *Los pioneros de la Escuela Nueva*, ya que se demostró que las raíces se hallaban en el accionar de Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Pedro Scalabrini, Hipólito Yrigoyen, Carlos Vergara, Zobehida Ávila, Custodia Zuloaga, Josefa Capdevila, Rosario Sansano, entre otros que han quedado en el anonimato. Ellos anticiparon, en el ámbito de la Escuela Pública y en el ideario de la cultura escolar argentina, los principios de la educación integral, la valoración del alumno como ser libre, la coeducación, el respeto por el desarrollo de la psicología del niño, la disciplina suavizada y la autodisciplina, la visión global y particular de los contenidos (históricos) y la *lección de objeto*, entre otras cuestiones.

En *Una propuesta de reforma* se hace evidente que el movimiento representó un trabajo de equipo, en el que participaron las autoridades escolares de la enseñanza primaria y de las escuelas fiscales de la ciudad de Mendoza, junto con maestros y profesores de las escuelas normales que habían tenido acceso a diferentes espacios y cargos dentro del sistema escolar (Champeau, Fossatti, Lemos, Aguilera, Schallman, D'Angelo, Atencio, Gusberti, entre otros) (Roig, 2007). Fueron los que formaron el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era, para la capacitación y perfeccionamiento de los docentes, que se propuso eliminar la dicotomía teoría y práctica y la imposición

de métodos. Para divulgar la propuesta, a semejanza de la experiencia en otros lugares, se valieron de los medios más populares de la época: los libros de la biblioteca del Centro de Estudios y las revistas (*La Linterna*, *Ensayos* y *Orientación*).

Con *Las innovaciones generales* instalaron una estrecha relación entre la enseñanza y la investigación y la investigación en equipo (integrado por diferentes especialistas), al tiempo que propiciaron el uso de la imprenta en algunas escuelas fiscales, la renovación desde la Escuela Experimental Nueva Era –que sirvió para el perfeccionamiento de los maestros–, la formación del ciudadano con la organización de los tribunales infantiles (integrados por los alumnos mayores del nivel primario), la educación sexual y el procurar respuestas a los maestros progresistas católicos. Buscaban soluciones a los problemas no resueltos por la tradición pedagógica.

Las innovaciones significaron un aporte en el campo metodológico, en variedad y cantidad: los centros de interés, el plan de estudios asociados para la enseñanza de las ciencias naturales y ciencias sociales, el plan Dalton, el método de lectura global o Decroly, la técnica de Freinet (1979) –con el uso de la imprenta–, el método Montessori para el desarrollo de la actividad individual (auto-educación y auto-control) y el método Cousinet con el trabajo colectivo por equipo. El nivel académico alcanzado en Mendoza, en las cuestiones pedagógicas, fue semejante al que lograron las acciones realizadas en otras provincias argentinas y en otros países, con cuyos representantes (Decroly, Freinet, Ferrière, Montessori) mantuvieron contacto.

El trabajo de equipo abordó la cuestión de la política administrativa y gremial. Así, *El escalafón de 1931* permitió reglamentar la carrera docente que requería para el ingreso el título habilitante otorgado por el Estado y para cualquier ascenso el concurso de méritos. Esta última cuestión se vio reflejada en el nombramiento del más alto cargo jerárquico que era el de Inspector General de Escuelas. Ese documento marcó un hito en el camino de las conquistas docentes hasta que, en 1959, se sancionó el Estatuto del Docente Provincial. En ese campo de renovación se manifestó la tensión ideológica acorde con la influencia de la política internacional europea (Devoto, 2002).

La destrucción de la propuesta renovadora se produjo, entre otras causas, a partir del debate en la Legislatura por la supresión de los Tribunales Infantiles, en el que

Edmundo Correas acusó a los maestros renovadores de comunistas, según el documento emanado del Ministerio de Guerra.

Si bien constituyó una reforma de corta duración, trajo aparejadas relevantes innovaciones aunque no alcanzó *estatus oficial* en la mentalidad de muchos docentes. Sin embargo, en la provincia de Mendoza, las propuestas de la Escuela Nueva se mantuvieron en algunos aspectos, a través de la reforma Nueva Escuela (1994-1998) del Gobierno de la Nación, de la D.G.E., de las propuestas pedagógicas de escuelas privadas y, actualmente, de la Escuela Huarpes de las Barrancas (Maipú) dentro del Plan de Mejora Institucional (P.M.I.).

## **5. Proyección del trabajo de tesis**

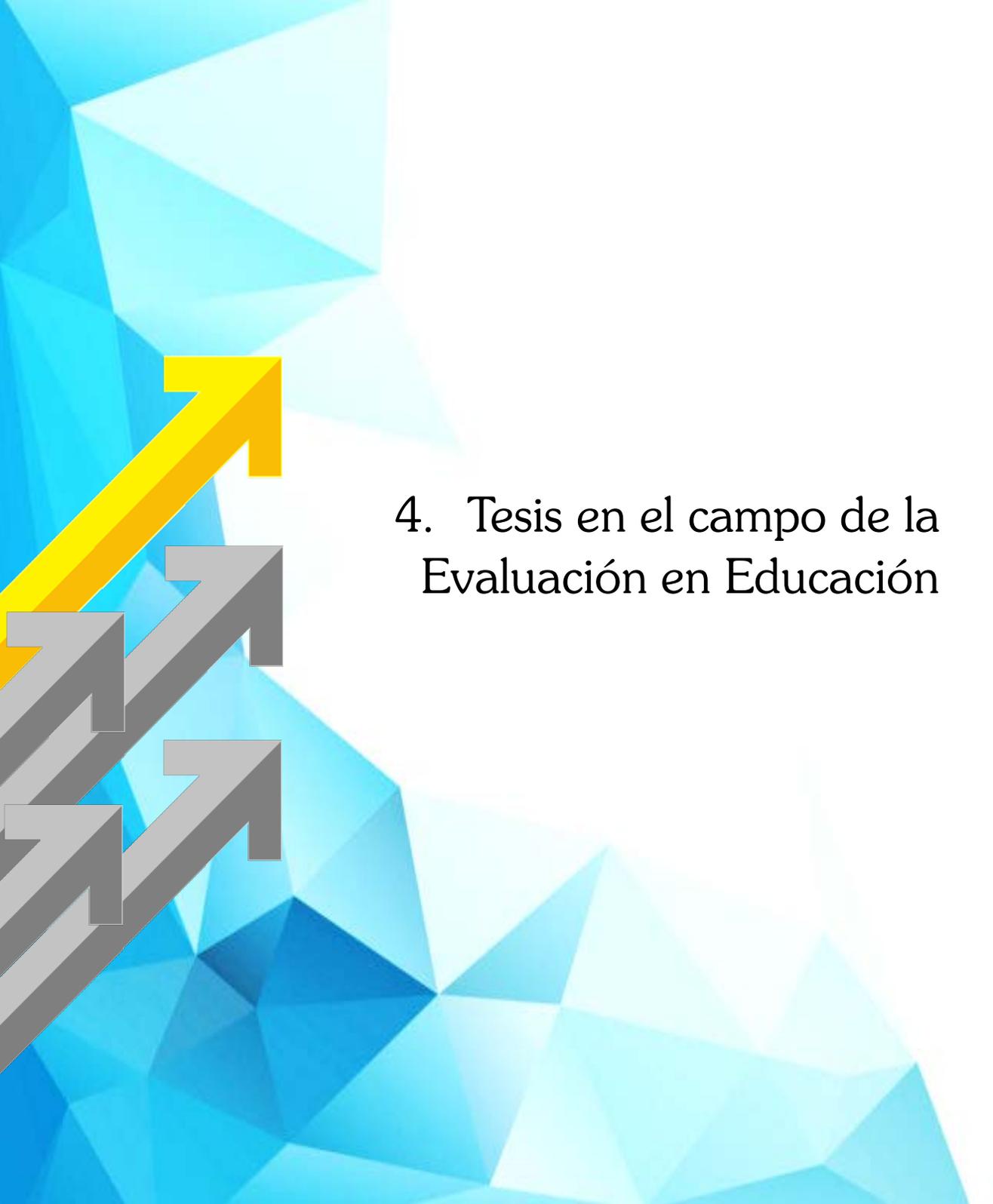
La tesis aporta materiales de utilidad para quienes trabajan en educación formal, no formal e informal, dado que documenta una experiencia pedagógica (1926-1936) poco conocida en el medio, desarrollada dentro del sistema educativo nacional (consolidado y centralizado) con maestros formados, seleccionados y pagados por el Estado Provincial. En este sentido, se proyectará en una publicación que sirva de consulta y estudio a los alumnos del Nivel Superior como respuesta al pedido de algunos docentes de los Institutos Superiores.

Finalmente, cabe señalar que abrió líneas para continuar investigaciones que tienen que ver con la relación teoría y práctica de la Escuela Nueva, en las siguientes variables: la noción de interés y los límites a la manifestación de los intereses en la escuela como institución, la subordinación de la cultura manual y artística a la cultura conceptual, el estilo docente directivo y las diferentes concepciones sobre el principio de actividad. Asimismo, queda abierta a futuras y siempre vigentes lecturas y comparaciones con otras experiencias pedagógicas.

**Referencias bibliográficas**

- Alarcón, O. (1990-1991). *Florencia Fossatti y la Escuela Nueva en Mendoza*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo (Monografía del Seminario de Historia Regional), documento no publicado.
- Ascolani, A. (1999). Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas. En A. Ascolani (Comp.). *La educación en la Argentina. Estudios de historia* (pp.35-46). Rosario: Ediciones del Arca.
- Caruso, M. (2005). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso. *La escuela como una máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Buenos Aires: Paidós. Disponible en: [cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38957\\_2015914.pdf](https://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38957_2015914.pdf)
- Cueto, A. et al. (1994). *Historia de Mendoza*. En Fascículos publicados por el Diario *Los Andes*, Mendoza.
- Claparède, É. (1946). *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. París: Delachaux y Niestlé.
- Coussinet, R. (1952). *La formation de l'éducateur*. París, Presses Universitaires de France. Trad.
- Decroly, O., y Montchamps E. (1928). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Beltrán.
- Del Pozo Andrés, M. del M. (2003-2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23, 317-346. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1395306>
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1994). *Antología sociopedagógica*. Introducción crítica de A. Molero y M. M. del Pozo Andrés. Madrid: CEPE.
- Febvre, L. (1949). *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.
- Ferrière, A. (1920). *La educación autónoma*. Madrid: Beltrán, Traducción española de R. Tomás.
- Fontana, E. (2006). Años de prueba y madurez en la educación primaria mendocina (1918-1943). *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza, Tercera Época*, 5, 71-90.
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D'Acurzzio.
- Freinet, C. (1979). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Gvirtz, S. (Comp.) (1996). *Escuela Nueva en la Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lacoste, P. (1993). *El Socialismo en Mendoza y en la Argentina* (T. I y II). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Lúquez, E. (2001). La experiencia de Escuela Nueva de los maestros mendocinos (1926-1936). En *XI Jornada Nacional de Historia de la Educación Argentina*. Rosario, Facultad de Humanidades, UNR.
- Luzuriaga, L. (1964). *La educación nueva* (4ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Mialaret, G. (1978). *Educación Nueva y Mundo Moderno*. Barcelona: Planeta.
- Ponce, A. (2010). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la Educación Argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Tomo III. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez y Rodríguez, F. (1925). *El método Decroly*. Madrid, Anales Tomo XVIII, Memoria 16ª.

- Roig, A. (2007). Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1922-1974). En A. Roig, y M. C. Satlari (Comps.). *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias* (pp. 218-274). Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- Sobral, A. (1944). *Informe sobre el funcionamiento de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, elevado al Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública, Dr. Manuel A. Ferrer. Córdoba.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas argentinas. Diez lecciones iniciales, 1880-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vera de Flachs, M. C., y Riquelme de Lobos, N. (1987). *La educación primaria en Córdoba (1930-1970)*. Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba.

The background features a low-poly, geometric pattern of various shades of blue and cyan. On the left side, there are several arrows pointing upwards and to the right. One arrow is bright yellow, while the others are in shades of gray, creating a sense of depth and movement.

## 4. Tesis en el campo de la Evaluación en Educación



# La evaluación didáctica desde las representaciones de los docentes: un análisis de caso en una unidad académica de la UNCuyo<sup>1</sup>

*In Memoriam*<sup>2</sup>

**Dra. Sandra Del Vecchio**<sup>3</sup>

Directora: Dra. Hilda Difabio de Anglat (Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET, Mendoza)

Campo disciplinar: Evaluación en Educación

Fecha de defensa: 11 de mayo de 2010

---

<sup>1</sup> Parte de la tesis se subsume en Del Vecchio (2015), cuya dedicatoria reza: *A Pichi y Cheche, porque, al igual que Florencio Sánchez, portaron obstinadamente la representación social de su época sobre el título de un hijo y con toda ingenuidad me depositaron en manos del Sistema para “ser alguien en la vida”. Tarde me di cuenta que ni un millón de conceptos valen lo que me dieron en un día. A Fernanda, Mariana y Virginia, porque mis representaciones sobre tener un hijo estaban vacías de sentido antes de que llegaran a mi vida.*

<sup>2</sup> Se desempeñó en la Facultad de Ciencias Económicas, UNCuyo y en la Universidad del Aconcagua.

<sup>3</sup> Entre los varios agradecimientos que Sandra incluye en su tesis, elegimos el siguiente: *A todos los profesores que contestaron cuestionarios, se sometieron a extensas entrevistas, mostraron sus instrumentos de evaluación y develaron los componentes culturales que hay más allá de los mismos. Aunque técnicamente reciben el lacónico apelativo de “unidades de observación de la muestra”, rescato a las personas, a los colegas de carne y hueso que con ingenuidad, brindaron su tiempo sin saber que podían ser objeto de la impiadosa crítica de quien está haciendo una tesis sobre evaluación. Ahora los puedo mirar con otros ojos. Hacen lo que pueden, como pueden. Se enfrentan a la turba sin rostro de cuatrocientos alumnos y se les cansan las manos de tanto sostener el acto didáctico.*

## Resumen

Dos objetivos animan la presente investigación: Indagar las representaciones sociales sobre la evaluación del aprendizaje en los docentes titulares y asociados de la unidad académica en estudio (una Facultad de la UNCuyo) y estimar su impacto sobre la toma de decisiones evaluativas. Para ello, se trabaja en el marco de un estudio de caso, con abordaje multimétodo (estrategias de recolección y análisis tanto cuantitativas como cualitativas). Mediante la triangulación de los datos, se halla que las representaciones sociales sobre la evaluación didáctica que poseen la mayoría de los profesores se relaciona con el paradigma técnico, que este posicionamiento naturalizado genera decisiones didácticas tributarias de dicho paradigma y que las representaciones se organizan en torno a dos núcleos figurativos sobre la evaluación: como proceso de control –espacio instituyente y validante de las acciones evaluativas– y como resultado, un producto mensurable –espacio instituido y validado–.

**Palabras clave:** evaluación del aprendizaje, representaciones sociales del docente, pedagogía universitaria

## 1. Introducción

La evaluación didáctica en la universidad suele ser una práctica no solo conflictiva, de naturaleza controversial por sus alcances subjetivos e institucionales (Álvarez Méndez, 2001; Celman et al., 2005; Contreras, 2004; Foucault, 1977; Morejón, 2005; Navaridas Nalda, 2002; Torrubia y Pérez, 2005), sino condicionada por la existencia de varios paradigmas (Estebaranz García, 1995; Fernández Sierra, 1994; Guba y Lincoln, 1985; Popkewicz, 1988).

Como se ha sostenido en diversos foros académicos (e.g. Del Vecchio, 2007), en el sistema educativo en general y en el nivel universitario, terreno que nos ocupa en esta investigación, la evaluación es una práctica instituida aunque no explicitada suficientemente por sus actores. Parece funcionar más como una actividad

reglamentaria, que cumple con la función de certificar, que como una praxis pedagógica y, por ende, orientada a la comprensión y cualificación del aprendizaje.

Las experiencias que refieren los estudiantes describen el acto de “rendir” asociado con ansiedad, angustia, sentimientos de inadecuación e, inclusive, manifestaciones neurovegetativas. Sin embargo, estas experiencias negativas, por lo general, no se asumen como un problema de la situación de examen, salvo en los servicios de apoyo al alumno. Por el contrario, en el imaginario de las instituciones universitarias se advierte una especie de consentimiento tácito, una forma de pasiva resistencia, más o menos variada, a lo traumático que puede resultar la evaluación de los aprendizajes. En definitiva, como algo más o menos usual que “corresponde” a la situación de examen universitario; así naturalizadas, estas representaciones parecen circular en el discurso institucional con la resistente obstinación de permanecer más allá de toda circunstancia.

Cabría preguntarse, entonces, en qué medida están arraigadas en un modo de evaluar que los actores toleran como el mal menor de un justo tributo a la calidad del aprendizaje. Más aún, en qué medida los docentes contribuyen a perpetuar esta cultura.

Un supuesto por lo menos aceptable del referido fenómeno podría ser que, en la medida en que no se hace consciente y no se problematiza el asunto, se repiten los modelos de formación. Otro supuesto verosímil es que, frecuentemente, se piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma técnico y así se tecnifica todo el proceso.

Debe hacerse notar que el recorte, en el presente trabajo, de las unidades de análisis a los docentes, con exclusión de otros actores (alumnos, autoridades, representantes del entorno social), se debe a la necesidad de focalizar la investigación, pero sobre todo al hecho de que, en la institución estudiada, son portadores –en razón de su cargo– de las significaciones sobre la evaluación que se difundirán. Para interpretarlas, se elige la teoría de las representaciones sociales (en adelante: RS) como sistema de explicación fructífero, denso y predictivo, al tiempo que presenta la consistencia lógica, la perspectiva y la parsimonia o sencillez adecuadas para analizar el fenómeno.

Sin embargo, en la bibliografía especializada no se encuentra un tratamiento sobre la evaluación en educación superior que considere a las RS como *sistema de explicación*, al menos considerado desde la óptica del profesor. Este hiato, que no constituye en sí un menoscabo para los enfoques dominantes, es el punto de partida teórico-metodológico de la presente investigación.

Dos son los objetivos que nos proponemos: Indagar las RS sobre la evaluación del aprendizaje, en los docentes titulares y asociados de la unidad académica en estudio (una Facultad de la UNCuyo), y estimar su impacto sobre la toma de decisiones evaluativas.

También son dos las hipótesis por contrastar:

- Una general: en una Facultad de la UNCuyo, las RS sobre la evaluación que poseen los profesores condicionarían la naturaleza de las prácticas evaluativas, pero estos no serían conscientes de ello dado su carácter implícito y naturalizado.
- Una subordinada: dichas RS estarían asociadas al paradigma técnico.

## 2. Breve encuadre teórico

Desde que Moscovici (1961) propuso el concepto de RS –una nueva unidad de análisis que reúne e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción (Araya Umaña, 2002)–, se ha ido conformando un campo teórico abierto tanto en premisas epistemológicas y conceptuales como en estrategias metodológicas (Rodríguez Salazar, 2007), con un enfoque “transdisciplinar, plural, en el que las fronteras entre saberes y disciplinas se hacen, favorablemente, difusas y borrosas” (Del Vecchio, 2015, p. 21).

Se trata de una teoría de vasto alcance (entre muchos otros: Abric 1994; Doise, 1986; Jodelet, 1986, 2011; Marková, 2003; Moscovici, 1961, 1979, 2002), que ha tenido gran impacto e influencia en las comunidades científicas, convirtiendo a la investigación sobre la RS en un área en extremo fértil, no solo en países europeos, cuyos principales autores se citaran precedentemente, sino latinoamericanos (e.g. Banchs, 1986, 2000,

en Venezuela; Mora, 2002, en México; Sapiains Arrué y Zuleta Pastor, 2001, en Chile; Castorina, 2003, 2016, y Kaplan, 1997, en Argentina).

Sin embargo, aún hoy no existe un acuerdo general sobre la significación específica de RS (Charry Joya, 2006). Al respecto es oportuno subrayar que el propio Serge Moscovici (2002) señala: “Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es” (p. 2). Según el autor, esta situación se debe a su carácter de noción mixta en la que se entrecruzan una serie de conceptos sociológicos con una serie de conceptos psicológicos.

En la definición temprana de Moscovici (1961, p. 224), la RS es

...una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una actividad psíquica gracias a los cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social.

Se trata de un conocimiento de *sentido común*, que tiene como finalidad comunicar, estar al día y cimentar el *nosotros* que posibilita el intercambio de comunicaciones en el grupo social; esto es, la RS solo puede ser concebida dialógicamente: “como la palabra, es aquello que no está *en* varios sujetos sino *entre* ellos” (Domínguez Rubio, 2001, p. 13).

Por su parte, Denise Jodelet (1986, p. 472) las caracteriza como

...imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e, incluso, dan un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver.

En este sentido, Farr (1986) señala que la RS posee una función doble: hacer que lo extraño resulte familiar y que lo invisible sea perceptible, dado que lo raro, lo extraño, lo insólito o lo desconocido resulta amenazador cuando no se cuenta con una categoría para clasificarlo.

En una RS se pueden identificar tres dimensiones: qué se sabe –*información*–, qué se cree, cómo se interpreta –*campo de la representación*– y qué se hace o cómo se actúa –*actitud*– (Moscovici, 1979). Por ello, Di Giácomo (1987) señala que las RS ostentan las características de existir como *opiniones compartidas* por los miembros de colectividades geográficas o ideológicas y de ser *estructuradas* y unidas a *comportamientos específicos*.

La investigación inicial de Moscovici (1961) analizó el curso de penetración de una escuela de pensamiento –el psicoanálisis– en la sociedad francesa de los años cincuenta. En ese estudio pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo nace una RS:

1) La *objetivación*, que –como su nombre lo indica– convierte en “objeto” contenidos poco tangibles (una teoría, una idea, una concepción científica)<sup>4</sup>, mediante la selección y descontextualización de elementos (la información es separada de su contexto original: la ciencia, la economía, el arte), desembocando en la formación de un *núcleo figurativo* –“una parte de la información seleccionada adquiere un carácter estructurador alrededor del cual se organiza el contenido de la representación” (Banchs, 1986, p. 37)–, que inmediatamente se naturaliza, esto es, adquiere un estatus de evidencia (Jodelet, 1986).

2) El *anclaje* –proceso no separado de la objetivación, ambos se alimentan recíprocamente– consiste en insertar la RS en el pensamiento ya constituido, en el conjunto de sentidos y saberes preexistentes. Gracias a que la RS “es anclada dentro de una red de significados” (Banchs, 1986, p. 38), se convierte en un instrumento útil del que se puede disponer para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

En relación con la tendencia conservadora de la RS vs. su disposición al cambio (la estabilidad relativa del núcleo figurativo), la teoría retoma la distinción entre *lo instituido* y *lo instituyente*: lo instituido como lo determinado y la predilección a

---

<sup>4</sup> “Al tener la representación social dos caras –la figurativa y la simbólica– es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura” (Mora, 2002, p.7).

conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido y la tendencia a transformarlo (Del Vecchio, 2012; Fernández, 1993).

Por su parte, el objeto en análisis –la evaluación de los aprendizajes–, remite sin duda al currículum, porque el diseño curricular se basa, explícita o implícitamente, en paradigmas que explican las prácticas educativas desde concepciones o marcos teórico-metodológicos más abarcativos que el propio diseño. Dado que la evaluación es una práctica institucional cargada de significado, la mirada desde uno u otro paradigma explica, por ejemplo, si se evalúa para controlar (paradigma *técnico*), para comprender (*hermenéutico*) o para transformar las estructuras educativas (*crítico*). Es de destacar, sin embargo, que en la práctica pedagógica los paradigmas sufren transformaciones y no son tan excluyentes entre sí.

En el **paradigma técnico** –al objetivizarse los procedimientos de evaluación de los alumnos– se refuerza la idea de que la acción de los profesores es eminentemente mecánica, los docentes quedan fuera de los ámbitos en los que se diseñan los currículos y son sometidos a presiones de productividad para que lleven a cabo lo que otros deciden. No obstante, nunca los profesores realizan una implementación *fiel* puesto que, en mayor o menor grado, adaptan las recomendaciones a las características de los alumnos, a sus propios intereses y formación profesional, a su forma de conceptualizar la educación y al contexto en el que desarrollan su práctica. De tal modo, incluso desde la perspectiva técnica, puede afirmarse que en el aula se producen transacciones (podría decirse transgresiones a las directrices de los diseñadores) que son las que dan lugar al *currículum vivido* (el único que tiene existencia real).

La comprensión del currículum como proceso, medular para el **paradigma hermenéutico**, requiere aceptar que el eje de la discusión no reside tanto en qué contenidos deben elegirse para la enseñanza como en la capacidad de esos contenidos para producir la interpretación y el juicio. En este enfoque, al tiempo que se acercan diseñadores y ejecutores, la evaluación no puede concebirse como separada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ni del desarrollo del currículum.

Por último, desde el **paradigma crítico** la acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas: la acción no es azarosa, sino consecuencia de la reflexión crítica y, a su vez, objeto de un análisis continuo. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación, la que no se restringe a comprender dado que busca poner en cuestión nuestras concepciones sobre educación y enseñanza para intervenir con compromiso.

En el desarrollo de los elementos de la evaluación didáctica en la universidad, se abordan entre otros temas y aspectos: 1) los instrumentos –que ocupan un lugar privilegiado en el debate, porque la evaluación es un reflejo de la enseñanza y necesita *métodos sensibles* a los procesos de conocer que se generaron en el aula (Palou de Maté et al., 2001)–; 2) la reglamentación<sup>5</sup>; 3) los criterios de evaluación (su explicitación e importancia).

### 3. Metodología

Con el objeto de dar respuesta al problema planteado (¿Qué papel juegan las RS de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje en sus prácticas evaluativas en la unidad académica en estudio?), se advirtió la conveniencia de recurrir a una investigación basada en el *estudio de casos con abordaje multimétodo*. Estrictamente, se trata de un estudio intrínseco de casos, según la denominación de Stake (1998), respecto del cual afirma que “no es posible ‘elección’ alguna”, la investigación del caso “nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarla como objeto de estudio” (p. 16). Por otra parte, se trata de un diseño que contempla tanto la rigurosidad y los criterios de validación del enfoque cuantitativo, procedente del método hipotético-deductivo, como la posibilidad de exégesis que proporciona el enfoque cualitativo, procedente del

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, en unidades académicas del medio, la reglamentación:

- obliga a presentar la planificación de la asignatura con varios meses de anticipación de modo que se hace imposible diagnosticar efectivamente las necesidades reales y los saberes previos de los alumnos en un curso determinado.
- impone la categoría de examen integrador.
- legitima en sus enunciados un tipo de instrumento: la “prueba objetiva” (individual, escrita, estructurada).

método inductivo. Esta virtual incompatibilidad entre ambos se resolvió mediante procedimientos de triangulación metodológica (Bolívar Botía et al., 2005).

De un total de 112 profesores titulares y asociados en la unidad académica en estudio, se calculó el tamaño de la muestra con la precisión deseada a partir de los intervalos que propone Bonferroni (Mirás, 2000), quedando conformada por 30 docentes, con una confiabilidad del 95%.

En esta muestra se administraron dos cuestionarios. El *primero*, elaborado *ad hoc*, incluye un grupo de verbos, sustantivos y adjetivos, tomados de la terminología especializada y del lenguaje en uso que caracteriza a cada paradigma, y un grupo de definiciones/descripciones de cada uno de dichos enfoques, con expresa omisión del nombre del autor; la tarea del docente consiste en marcar aquellos con los que acuerda. El alpha de Cronbach hallado (0,77) supera el mínimo aceptable en las ciencias sociales, lo cual indicaría que el instrumento tiene adecuada consistencia interna; también resulta discriminativo<sup>6</sup>. Los datos se analizaron a partir de criterios estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, puntuación mínima y máxima) e inferenciales: prueba Kolmogorov-Smirnov para determinar si se ajustan a la distribución normal y prueba de diferencia de proporciones a fin de identificar el posicionamiento de los profesores en alguno de los paradigmas de evaluación. Con este procedimiento se trabajó sobre la dimensión *información* de las RS.

El *segundo* consiste en la adaptación de un instrumento aplicado en otra investigación (González, 2001) cuya consistencia interna ya había sido probada, el que –para cada una de cuatro instancias de evaluación: de las clases teóricas, parciales/recuperatorios, trabajos prácticos y examen final– refiere a: agente de la evaluación (docente, alumnos o ambos), objeto (prueba, informe, monografía, representación icónica, texto paralelo, entre otros), oportunidad (diagnóstica, de proceso o sumativa), forma (entre otros aspectos: unidad evaluada –alumnos o grupo–; canal oral, escrito o ambos; grado de cierre –de desarrollo, semiestructurada o estructurada–) y nivel de calificación (cualitativo u ordinal, referido al grupo o a

---

<sup>6</sup> Todos los índices en la prueba t de Student alcanzan significatividad estadística ( $p < 0,01$ ). Ello revela que se verifica una diferencia significativa en la media de las puntuaciones, no debida al azar, entre el 27% superior y el 27% inferior de la muestra en los indicadores que evalúa el cuestionario.

criterio). El docente debe marcar las opciones que efectivamente representan sus prácticas evaluativas. Desde el punto de vista descriptivo, se calcularon las frecuencias en cada categoría. Luego, para establecer si se verificaban correlaciones significativas entre los ítems de ambos instrumentos, se calculó  $\chi^2$  (o la V de Cramer para los casos en que alguna casilla evidenciara una frecuencia inferior a 5).

Por último, se aplicaron entrevistas en profundidad mediante el procedimiento denominado “bola de nieve”, que consiste en indagar al entrevistado sobre los posibles candidatos para constituir la muestra, según si coinciden o discrepan con él. Se formularon preguntas (por ej.: ¿cómo se evalúa en su cátedra?; ¿qué es la evaluación de los aprendizajes para usted?; ¿qué problemas encuentra en la evaluación tal como se efectúa en la Facultad?) hasta que hubo evidencia de que los conceptos, repetidamente presentes o notoriamente ausentes, no mostraban variaciones significativas, momento que se conoce como *saturación de la categoría*.<sup>7</sup> Su análisis obedeció a criterios del enfoque cualitativo: análisis discursivo de los textos y de sus metáforas (Lakoff y Johnson, 1980). Con este procedimiento se trabajó sobre las dimensiones *campo* y *actitud* de las RS. La denominación de las categorías resultantes provino tanto de los datos –“códigos in vivo” (Strauss y Corbin, 2002); “categorías propias” (Bertely Busquets, 2000)– como de la bibliografía especializada –“códigos in-vitro”; “categorías teóricas o prestadas”–.

#### 4. Algunos resultados

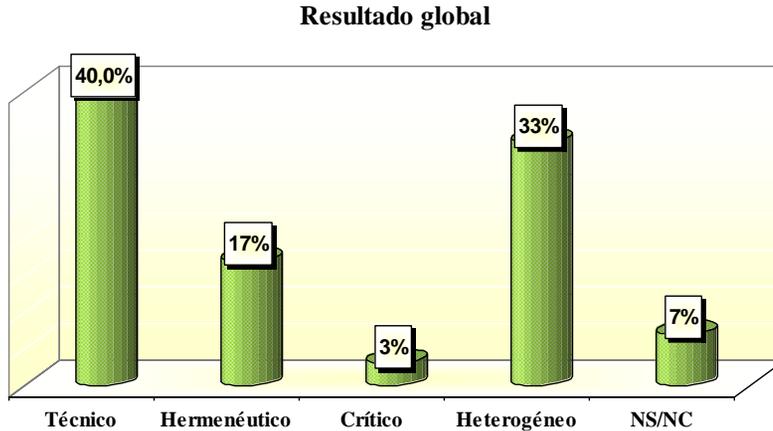
El primer cuestionario evidenció distribución normal (Z de Kolmogorov-Smirnov desde 1,551 a 2,026;  $p = 0,016$  y  $0,001$ , respectivamente).

A fin de presentar los resultados globales, graficamos la frecuencia –en porcentaje– desde las siguientes categorías: 1) *técnico*; 2) *hermenéutico*; 3) *crítico*; 4) *heterogéneo* y 5) *NS/NC*. Las tres primeras remiten a un 75% o más respuestas de un docente desde

---

<sup>7</sup> El número final de entrevistas que saturaron la categorización, de modo inesperado, coincide con la recomendación de Strauss y Corbin (2002, p.305): “Por lo general, la codificación microscópica de diez buenas entrevistas u observaciones puede proporcionar el esqueleto de una estructura teórica (...)”.

el paradigma respectivo; heterogeneidad, a respuestas en las que ningún paradigma supera el 50%:



**Gráfico. Distribución de los integrantes de la muestra por categoría**

El valor hallado en la prueba de diferencia de proporciones entre el técnico y el hermenéutico ( $z = 2,33$ ) faculta para aceptar la hipótesis subordinada: Los profesores titulares y asociados de la unidad académica en estudio se posicionan, a nivel de información, en el paradigma técnico.

El análisis descriptivo de los resultados del segundo cuestionario muestra que, en las opciones de respuesta en que la reglamentación vigente sobre evaluación dicta norma, los docentes de la muestra se inclinan por ella. En aquellas que dependen del criterio del profesor (por ej.: el objeto-producto es de elección de las cátedras), también se muestran favorables al paradigma técnico.

Entre otras, se advierten asociaciones significativas entre paradigma (en las categorías “técnico” y “no técnico” –por la reunión de los enfoques hermenéutico y crítico–) y concepción de la evaluación respecto de: *agente* ( $V = 0,478$ ;  $p=0,013$ ), que es exclusivamente “docentes a alumnos” en el 78% de las evaluaciones; *unidad evaluada* ( $X^2 = 5,038$ ;  $p=0,025$ ,  $gl=1$ ) por primacía de solo “el individuo” vs. “el individuo y el grupo”; *objeto* ( $X^2 = 9,073$ ;  $p=0,003$ ,  $gl=1$ ) por preponderancia de “la prueba”;

*oportunidad de la evaluación* ( $V = 0,433$ ;  $p=0,018$ ); que es exclusivamente “de producto o sumativa” en el 67% de las evaluaciones; *canal de comunicación* ( $V = 0,746$ ;  $p= 0,000$ ), el cual es “escrito” en el 80% de los casos, aunque la reglamentación nada prescribe sobre el particular. Estas asociaciones pueden operar a la manera de una validación empírica del primer cuestionario, en la práctica corriente de comparar un instrumento con otro como criterio externo.

El desarrollo cualitativo mostró, a partir del análisis discursivo, la significación sobre la evaluación en los profesores de la muestra. Esta significación pudo dar cuenta del campo y la actitud de las RS sobre la evaluación, evidenciados en dos núcleos figurativos aglutinantes: la *evaluación como proceso de control* (algunas metáforas identificadas: *control de la transmisión*; *control de conductas indeseadas*; *lidiar con causas exógenas*) y la *evaluación como resultado*, un producto mensurable (algunas metáforas: *producto objetivo*; “*largar*” un producto; *los alumnos “son” su rendimiento académico*).

Por el primer núcleo, se la considera una práctica con poco margen de maniobrabilidad por parte del docente, que lo tiene como ejecutor intermediario entre las políticas institucionales y el estudiante. Esta práctica aparece, entonces, como *instituyente* y *validante*, es decir, por medio del control (tal vez la imagen predominante de este núcleo figurativo), los actores se legitiman mutuamente en sus funciones para responder a la acreditación y certificación de saberes que la sociedad demanda. En esta asociación, además de su carácter metafórico, se puede destacar su modalidad disfórica (Greimas, 1980), esto es, una categoría negativa que remite al componente actitudinal de la RS.

Sin abandonar el tono de malestar, desagrado o incomodidad (la modalidad disfórica) con que son referidos los hechos evaluativos, este grupo de docentes pone el acento en la evaluación como resultado –segundo núcleo figurativo–, es decir, como espacio *instituido* y *validado*, signo que evidencia su predisposición a actuar de un modo determinado en este terreno.

## 5. Conclusiones

Como se expresara en los objetivos de este estudio, su interés se ha centrado en la reconstrucción de las RS sobre la evaluación didáctica que los profesores de una unidad académica de la UNCuyo han construido en su práctica.

Los resultados en la dimensión *información* de la variable –analizada mediante indicadores de los paradigmas evaluativos y elementos del sistema de evaluación (objeto, oportunidad, forma de evaluación, entre otros)–, en la línea de la hipótesis subordinada, permiten afirmar que la mayoría de los docentes de la muestra evidencia una toma de posición definida hacia el paradigma técnico. A partir de dicha racionalidad, la selección de los procedimientos está claramente orientada a los criterios que ese enfoque consagra: pruebas, canal escrito, grado de cierre semiestructurado.

Dicho posicionamiento en el paradigma técnico no parece tener una base teórica de sustento sino, más bien, una sostenida tradición empírica institucional, que operaría de insuficiente fundamento en la configuración del campo y la actitud de la RS. En palabras de Jodelet (1986, p. 472): “Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”.

La hipótesis general de investigación –En una Facultad de la UNCuyo, las RS sobre la evaluación que poseen los profesores condicionarían la naturaleza de las prácticas evaluativas, pero estos no serían conscientes de ello dado su carácter implícito y naturalizado– ha podido ser contrastada empíricamente mediante estrategias de orden cualitativo. Estas mostraron, a partir de la lógica inductiva, tanto el condicionamiento que producen las RS sobre la evaluación didáctica como la naturalización procedente de la adopción acrítica del paradigma técnico. En esta instancia fue muy revelador el análisis de las metáforas, dada su inherente capacidad para condensar en una imagen el núcleo figurativo de las RS, el que organiza el *campo* de las mismas. Se halla que en la RS conformada por los núcleos referidos, la evaluación es un producto obligado que ha ido abriéndose paso a pesar de las condiciones

desfavorables que, según los entrevistados, ha impuesto el proceso (entre otras: rigidez en la reglamentación, desinterés de los estudiantes, condiciones de masificación de la enseñanza –*el número de alumnos es el enemigo*, es una categoría recurrente–). En este sentido, es una propuesta connotada negativamente que, sin embargo, contribuye a modelar una evaluación concebida como mal necesario y a actuar en consecuencia (*actitud*).

Por último, cabe subrayar que la determinación de la RS sobre cualquier objeto encierra importantes dificultades metodológicas, principalmente por la necesidad de englobar sus dimensiones en un solo corpus. Ni la información, ni el campo, ni la actitud, por separado, transparentan el concepto de RS. Moscovici mismo (1979) reafirma su carácter global y evita, todo lo posible, los análisis que reducen su dinámica a una u otra dimensión. En este sentido, puede afirmarse que las RS de los profesores sobre la evaluación didáctica, en la unidad académica estudiada, constituyen un elemento clave de la *sintaxis institucional* ya que componen una de las explicaciones más acabadas sobre las decisiones que se toman para evaluar y categorizar a los alumnos.

Conocer esas representaciones, desentrañar la constelación de sentidos sobre la evaluación que circulan en una institución, con el fin de contribuir a des-naturalizarlas y a acompañar el proceso de toma de conciencia de los docentes acerca de ellas, puede ser una alternativa de cambio posible de las prácticas educativas.

### Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: Système périphérique. En: C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 1-17). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Álvarez Méndez, M. (2001). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Madrid: Morata.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, pp. 1-84. San José, Costa Rica: FLACSO. Disponible en: [unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf](http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf)

- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8-9, 27-40. Disponible en: [www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945](http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945)
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1-15. Disponible en: [www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf)
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M., y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1). Disponible en: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117)
- Castorina, J. A. (2003). *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Castorina, J. A. (2016). La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Perspectivas en Psicología*, 13(1), 1-10. Disponible en: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/245/pdf>
- Celman, S., Camilloni, A., Litwin, E., y Palou de Maté, M. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, E. (2004). *Evaluación de los aprendizajes universitarios*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Charry Joya, C. (2006). ¿Nuevos o viejos debates? las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, 25, 81-94. Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/815/81502511.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/815/81502511.pdf)
- Del Vecchio, S. (2007). Las representaciones sociales sobre la evaluación didáctica en la universidad: Un estudio de caso con abordaje multimétodo. En: M. C. Richaud, y M. Ison (eds.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 499-535). Mendoza: Universidad del Aconagua.
- Del Vecchio, S. (2012). *Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad* (Documento de cátedra). Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 1-34. Disponible en: <https://issuu.com/gomez.carolina/docs/delvecchio>
- Del Vecchio, S. (2015). *Representaciones sociales. Aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconagua.
- Di Giácomo, J. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En: D. Páez Rovira (ed.). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representaciones* (pp. 296-316). Madrid: Fundamentos.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. En: W. Doise, y A. Palmonari (eds.). *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). París: Delachaux et Niestlé.
- Domínguez Rubio, F. (2001). Teoría de las representaciones sociales. Apuntes. *Nómadas*, 3, 1-10. Disponible en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100302](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100302)
- Estebarez García, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En: S. Moscovici (dir.). *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.

- Fernández, L. (1993). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Sierra J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: F. Angulo Rasco, y N. Blanco (coords.). *Teoría del desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Málaga: Aljibe. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/.../CPP-DC-Fernandez-Evaluacion-del-curriculum.pdf>
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI. Disponible en: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- González, V. (2001). *Alternativas de evaluación en cursos universitarios*. Mendoza: UNCuyo.
- Greimas, A. J. (1980). Estudio preliminar. En: J. Courtés. *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Effective evaluations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (dir.). *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 21, 133-154. Disponible en: [www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf](http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf)
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirás, J. (2000). *Elementos de muestreo para poblaciones finitas*. Madrid: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. Disponible en: [www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945](http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945)
- Morejón, S. (2005). *Los estudiantes universitarios y sus representaciones sociales sobre evaluación*. Trelew: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse son Image et son Public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des Minorités Actives*, París: PUF.
- Moscovici, S. (2002). La representación social: un concepto perdido. En: *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/66011/mod\\_resource/content/0/representacion\\_social\\_un\\_concepto\\_perdido\\_moscovici.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/66011/mod_resource/content/0/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf)
- Navaridas Nalda, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el componente estratégico del estudio universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498282.pdf>
- Palou de Maté, C., de Pascuale, R., Herrera, M., y Pastor, L. (2001). *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Gema Grupo Editor Multimedial.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar, y M.L. García Curiel (Coords). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-188). México: Universidad de Guadalajara.
- Sapiains Arrué, R., y Zuleta Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Escuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. *Última década*, 9(15), 53-72. Disponible en:  
[www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362001000200003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200003)
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía. Disponible en:  
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/.../bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Torrubia, R., y Pérez, J. (2005). La difícil objetividad de las pruebas de ensayo en la evaluación del rendimiento académico. *Educación Médica*, 8(1), 17-21. Disponible en:  
<https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n1/original1.pdf>



# Evaluación Comunicativa: Un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía “Enlazando Mundos”

**Dr. Miguel Del Pino Sepúlveda**

Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco

[mdelpino@uct.cl](mailto:mdelpino@uct.cl)

Diretora: Dra. Donatila Ferrada (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile)

Co-directora: Dra. Cristina Rochetti (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Campo disciplinar: Evaluación en Educación

Fecha de defensa: 24 de abril de 2015

## Resumen

La investigación se inscribe en el ámbito de evaluación educativa y está dirigida a contextos con alta vulnerabilidad socioeconómica. Se tiene como objetivos: 1. Develar los componentes evaluativos que permitan construir un modelo de evaluación comunicativo desde la praxis de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en el aula con la participación de todos los agentes educativos; 2. Construir un modelo de evaluación comunicativo a partir de las categorías de acción y racionalidad propias de una concepción comunicativa; 3. Establecer relación entre la dimensión práctica y

teórica del modelo comunicativo de evaluación a fin de ofrecer una propuesta que la oriente desde esta concepción. Se trabaja con base en la metodología comunicativa, organizando el diseño metodológico en tres fases: a) teórica, de una muestra documental, b) operativa, de un estudio de diseño cualitativo, y c) muestra piloto del modelo. Como resultados, se propone un Modelo de Evaluación que opera en acciones de entendimiento por medio de criterios de construcción intersubjetiva entre todas las personas involucradas para posibilitar proyectos de acción orientados a la superación del fracaso escolar en instituciones educativas vulnerables.

**Palabras clave:** evaluación, pedagogía dialógica, vulnerabilidad, intersubjetividad, racionalidad comunicativa

## 1. Introducción

La evaluación educativa resulta ser una temática sensible, sobre todo en contextos educativos con alta vulnerabilidad socioeconómica. Esto se expresa en el interés de muchos en las últimas décadas, entre ellos, los responsables de las políticas públicas, curriculistas expertos que desarrollan las bases curriculares para cada país, las escuelas, los estudiantes de Pedagogía y los profesores que se desempeñan en los contextos ya mencionados. Es que esta temática es de vital importancia, sobre todo actualmente dado que las decisiones políticas en educación se basan en los resultados de evaluaciones estandarizadas; resultados que, muchas veces, no responden a la brecha sociocultural que caracteriza a los estudiantes desfavorecidos y que, si bien la educación ayuda, no se iguala al capital que portan alumnos de establecimientos particulares. Esto motivó, en la presente investigación doctoral, a realizar una revisión acabada de los antecedentes del objeto de estudio, los modelos de evaluación educativos más trascendentes hasta la actualidad, los que se organizaron desde tres perspectivas: Técnica, Praxiológica y Holístico-constructivista. Dentro de la perspectiva Técnica se encuentran los modelos de evaluación que **se centran en los objetivos**: conciben la evaluación como un proceso para determinar el logro o no de objetivos establecidos, por medio de una metodología científica con base en diseños

experimentales o cuasiexperimentales, test estandarizados, viabilidad y validación de metas (Tyler, 1979). House (1997) plantea que estos modelos trabajan bajo una ética utilitarista, dado que persiguen una finalidad que sea útil para un sistema social, bajo estándares de “mejor” y “óptimo”.

En la perspectiva Praxiológica, **se centran en el proceso**, comprendiendo la evaluación como proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa educativo. El propósito es guiar la toma de decisiones por medio de metodologías procesuales que atienden a las distintas fases o etapas del proceso evaluativo: evaluación contextual, evaluación de inicio, evaluación de proceso y evaluación final (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). House (1997) señala que estos modelos también operan bajo una ética utilitarista, ya que persiguen una determinada finalidad (meta u objetivo), pero conducen y reconducen su atención hacia el desarrollo evaluativo.

En la perspectiva Holística-constructivista, **se centran en el valor del juicio argumentativo**, concibiendo la evaluación como una propuesta holística, de carácter hermenéutico-dialéctico, construida a partir de una recogida de información que orienta a una mejor comprensión del todo evaluativo por medio de metodologías grupales. Su propósito es contemplar, recolectar datos y construir significados conjuntamente (Eisner, 1998; Guba y Lincoln, 1989; MacDonald, 1989; Parlett y Hamilton, 1989; Stake, 2006). House (1997) subraya que estos modelos operan a través de una ética pluralista, dado que trabajan bajo principios de intuición y experiencia, focalizando su interés en aquello que va surgiendo durante el proceso evaluativo.

En Chile, a partir del año 2005, viene desarrollándose un modelo dialógico de la pedagogía que se denomina Enlazando Mundos (Ferrada, 2008, 2012). Esta pedagogía se ocupa de la transformación educativa en establecimientos cuyas comunidades educativas expresan demandas que requieren de un trabajo colaborativo para realizar proyectos de acción de mejora. Es así como a la fecha se ha desarrollado el *currículum comunicativo* (Ferrada, 2001) y la *didáctica interactiva* (Ferrada, 2008, 2012),

encaminados a generar iguales oportunidades para los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Por otra parte, como plantea Ferrer (2006), en Latinoamérica nuestros países han ensayado diferentes marcos institucionales para la administración de los sistemas de evaluación educativa, midiendo resultados en las áreas curriculares, dirigidos desde el Estado por medio de pruebas nacionales con la finalidad de ponderar los logros. Al respecto es importante tener en cuenta que, si bien este proceso cuenta con marcos normativos y mecanismos de gestión específicos que aseguran un uso más extendido y sistemático de los resultados y que los datos de estas pruebas intentan promover la responsabilidad institucional, profesional y estudiantil, el sistema no garantiza mayores niveles de calidad (UNESCO, 2010/11).

Son claras las implicancias de los modelos principalmente orientados a objetivos en cuanto se operacionalizan en función de la calidad entendida como medición por logros y eficacia. En Chile, a raíz de las demandas estudiantiles (a partir de 2006 y del movimiento estudiantil de 2011), se denuncia que el mundo de la educación se ha entendido como un área de la economía, con la consiguiente “empresarialización de la educación”, según el término en uso. Entonces, por un lado, el problema guarda relación con el paradigma dominante en evaluación, que se denomina de la Efectividad y Mejora Escolar (Ferrada, 2012) y que hace foco en el logro académico como finalidad última, por medio de evaluaciones estandarizadas dirigidas a la homogeneización educativa. Por otro lado, en Latinoamérica, los modelos de evaluación en las distintas perspectivas son comprendidos epistémica y metodológicamente desde una concepción utilitarista. En este sentido, el problema planteado en referencia a enfoques tradicionales y la puesta en marcha de la evaluación en sistemas estandarizados, permite sostener la necesidad de pensar en la construcción de un modelo de evaluación que encuentre relación con el modelo dialógico Enlazando Mundos.

En consecuencia, desde este ámbito de problematización, este estudio dio cuenta de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué modelo de evaluación se corresponde con el modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos?

## 2. Marco teórico

El origen del modelo dialógico en educación se sitúa en diversas experiencias socioeducativas, en contextos desfavorables, que han logrado resultados exitosos en el marco del sistema educativo. Entre estas experiencias se encuentran: *Círculos de cultura*, *School Development Program*, *Success for all*, *Accelerated Schools*, *Democratic schools*, *Comunidades del aprendizaje* y *Enlazador de Mundos* (Ferrada, 2008, 2012). El concepto de evaluación que se extrae de los referentes mencionados se rige por un eje articulador basado en la participación, colaboración y construcción intersubjetiva de posibilidades de acción cuando se formulan en espacios comunitarios. La evaluación posibilita acciones de superación académica y personal para el total del alumnado, y no por segregación según el rendimiento académico; se entiende como la valoración permanente del proceso de transformación de la escuela, con el objetivo de reconducir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Adler et al., 2004; Brown y Berria, 2004; Ferrer, 2007). En evaluación participan todas las personas implicadas en el proyecto (familias, alumnado y profesorado); por ello, la evaluación se focaliza en la generación compartida de conocimiento (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Ferrada, 2008, 2012; Jackson, Martin y Stocklinski, 2004; Maholmes, 2004; Mclaughlin, Ennis y Hernández, 2004; Santos, 1999). Este conocimiento se elabora a través de procesos de comunicación que consideran las contribuciones de todos los participantes. De allí que la evaluación se conceptualice como la necesidad que tienen los sujetos de acompañar paso a paso la acción por suceder y de verificar si la práctica está llevando a la concretización del sueño por el cual se está practicando (Freire, 2006).

Estos antecedentes sostienen la necesidad de investigar en un paradigma de la Igualdad Educativa (Ferrada, 2012), por el cual la construcción de conocimiento pedagógico se realiza sobre la base de los distintos saberes generados desde las culturas y las personas, meta particularmente importante cuando se trabaja en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica.

### 3. Metodología

Esta investigación opta por la metodología comunicativa crítica de corte cualitativo (Gómez, Flecha, Latorre y Sánchez, 2006). Esta metodología tiene entre sus bases la acción comunicativa, que motiva a una construcción de conocimiento superando la dicotomía objeto/sujeto por medio de la categoría *intersubjetividad*, característica que permite romper con la jerarquía epistémica entre investigador e investigado.

#### 3.1. Diseño metodológico

La investigación se organiza en tres fases. La primera fase, **teórica**, consistió en una muestra documental de textos que desarrollan modelos de evaluación. Se seleccionó 26 textos (15 libros, 10 artículos en revistas especializadas y 1 conferencia; cfr. *corpus*). Se utilizó la categoría matriz *Elementos de la evaluación* y las subcategorías: Finalidad educativa y Concepto de evaluación; Rol del estudiante; Rol del profesor; Rol del Colaborador de aprendizaje; Contexto social; Objetivos; Contenidos de la evaluación; Metodología de la evaluación; y Materiales evaluativos.

La segunda fase, **operativa**, caracteriza el modelo de la evaluación a partir de los sujetos involucrados en la praxis pedagógica del modelo dialógico Enlazando Mundos que persigue una construcción intersubjetiva. Se trabajó en un Liceo municipal (público), ubicado en la comuna de Tomé, VIII Región de Chile, el que presenta un Índice de Vulnerabilidad de 80% (Alarcón et al., 2012). Los participantes fueron 23 estudiantes<sub>(E2B)</sub> de segundo año medio; 1 Profesora de Biología y Ciencias Naturales<sub>(PBT)</sub>; y 4 personas voluntarias<sub>(CAEO; CAES; CANS; CALA)</sub> que participaron en el desarrollo de la investigación en el aula; personas que al momento de la investigación estaban terminando sus estudios de Pedagogía.

A partir de los resultados de estas dos fases, se diseñó una propuesta preliminar de Modelo de Evaluación Comunicativa, con la que se desarrolló la tercera fase, **muestra piloto**, que tuvo como fin explorar su aplicación en el aula. La experiencia se llevó a cabo en un Liceo municipal, en la ciudad de Concepción, VIII Región de Chile, cuyo Índice de Vulnerabilidad es 80,1% (Riquelme, 2013). Los participantes fueron 26

estudiantes<sub>(E1A)</sub> de primer año medio; 1 Profesor de Historia y Geografía<sub>(PLA)</sub>; y 3 personas<sub>(CASR; CANF; CAMB)</sub> que voluntariamente participaron de esta fase, de las cuales 2 eran estudiantes de pregrado de Derecho y 1 era estudiante de pregrado de la carrera de Pedagogía en Historia. En la segunda y tercera fases se construyó un diseño de estudio de caso inclusivo instrumental (Stake, 1998).

### 3.2. Técnicas de recogida de información y procesamiento de datos

Las técnicas de recogida de información comunicativa con las que se trabajó son: 1) *análisis de contenido comunicativo*; 2) *entrevista comunicativa*; 3) *grupo de discusión comunicativo*; 4) *observación comunicativa* (Ferrada, Brauchy, Saldaña y Bastias, 2008; Gómez et al., 2006). La validación de la información se realizó mediante la aplicación de criterios de rigor -diálogo intersubjetivo, pretensiones de validez y compromiso- a cada uno de los párrafos del corpus obtenido mediante las distintas técnicas mencionadas. El análisis implica la identificación de las categorías en las unidades de textos seleccionados en función de su dimensión transformadora (conocimiento construido colectivamente que es identificado como *aspectos que contribuyen al proceso que se persigue transformar*), exclusora (conocimiento que se identifica como *aspectos que obstaculizan el proceso transformador que se persigue*) y conservadora (conocimiento construido que es identificado como *aspectos que deben ser conservados*) (Ferrada, 2011).

## 4. Resultados de la investigación

Con relación a los objetivos propuestos se presentan los principales resultados que, a partir de las tres fases del diseño metodológico, permitieron construir un modelo de evaluación comunicativo<sup>1</sup>, que se presenta en la tabla 1.

---

<sup>1</sup> Por motivos de extensión del artículo se decidió presentar sucintamente los resultados principales.

**Tabla 1**

**Síntesis de resultados de Modelo de evaluación comunicativa**

Elementos de la evaluación	Evaluación comunicativa
Finalidad educativa	Es el producto de las demandas que emergen de la comunidad educativa, la finalidad es plantear el proyecto de acción como directriz que entiende la evaluación como práctica de mejora (L1, L2, L3, L4, L5, L9, L11, L13, C1; CAES, CASR, CAMB, CANF).
Concepto de evaluación	Evaluación como constructo epistémico que genera posibilidades de mejora sobre la base del discurso transformativo en procesos dialógicos (de acuerdos y desacuerdos). Tiene como finalidad la creación de sentido de vida en los educandos, la superación del fracaso escolar y la potenciación de ambientes colaborativos y afectivos (L1, L2, L4, L5, L7, L9, L10, L13, A9, A10; PBT, CAES, CALA, CANS, CAEO, CASR).
Rol del estudiante	Rol activo en la propuesta y selección de los contenidos por evaluar; la construcción y el desarrollo de evaluaciones; la recepción y propulsión de mejoras en evaluación (L2, L4, L13, A2, A4; PBT, E1A, PLA, CASR).
Rol del profesor	Rol activo en la coordinación general del proceso evaluativo; la coordinación en la conducción y la reconducción del programa de evaluación; la construcción, el desarrollo y la aplicación de evaluaciones de distinto orden una vez enjuiciadas por el colectivo (L2, L4, L13, A2, A4, C1; PBT, E1A, CASR, CAMB).
Rol del colaborador de aprendizaje	Rol activo de ayuda en la conducción y la reconducción del programa evaluativo; la construcción, el desarrollo y la aplicación de evaluaciones en coordinación con el profesorado; la ampliación de las formas de evaluar y de aprender junto a los educandos (L3, L4; PBT, CAES, CALA, CAEO, E2B, CANF, CASR, CAMB).
Contexto social	El contexto socioeducativo de la escuela como historia viva del proceso educativo y evaluativo. Todos los contextos (socio-histórico universal, nacional, regional, comunal, etc.) se incluyen en la evaluación; también, el contexto social que porta cada persona (L2, L4, L5, L7, L9, L11, A2, A4; CAEO, CASR, CAMB, CANF, PLA).
Objetivos	Objetivos como construcción procesual con base en las necesidades y demandas de evaluación, se conciben desde su dimensión expresiva como resultado de procesos reflexivos y de praxis educativa: objetivos procesuales y objetivos finales (L2, L4, L5, L7, L9; PLA, CASR, CANF, CAMB).
Contenidos de la evaluación	Contenidos que potencian acciones transformadoras en evaluación: contenidos instrumentales (curriculares), socioculturales y contenidos desde el lenguaje en su contexto cultural (L2, L5, L7, L9, L13; CANS, PLA, CASR, CANF, CAMB).
Metodología de la evaluación	Metodologías procesuales que centran su atención en las demandas y necesidades evaluativas, que pueden darse en el inicio, en el desarrollo o en el final (u otras) según el contexto educativo. Para ello, se promueve la organización flexible e interactiva del aula, potenciando la evaluación de la

---

	diversidad de habilidades, construcciones colaborativas y personales y el diálogo sin coerciones. El aula se organiza en estaciones de trabajo, grupos de debate dialógico, grupos de trabajo, semicírculos o círculos de construcción evaluativa; organización dentro y fuera del aula (L2, L8, L10, L13, A1, A2; PBT, CAES, CALA, CANS, CAEO, E1A, PLA, E2B, CASR, CANF, CAMB)
Materiales evaluativos	Materiales que promueven diversidad de modos y estrategias de recogida de información que permitan la evaluación formativa en praxis participativas y colaboradoras. Materiales que promueven la dimensión oral como conducto de construcción de evaluaciones originales por sobre materiales tradicionales (L2, L4, L13, A5, A6; CALA, CASR, CANF, CAMB).

---

Fuente: Elaboración propia

## 5. Conclusiones

La evaluación comunicativa asume la intersubjetividad como base de la construcción de conocimiento, es decir, se construye entre todos los sujetos insertos en un determinado contexto educativo. El interés por lograr una racionalidad dirigida al entendimiento es lo que motiva a las personas a movilizarse por la transformación centrada en la comunidad para generar igualdad educativa construida por todos y todas.

La evaluación comunicativa que surge de contextos socio-económicamente vulnerables, promueve un saber heterogéneo que rescata conocimientos culturales, conocimientos provenientes del mundo de la vida y experienciales. Con este enfoque pedagógico no se busca homogeneizar al alumno en cuanto a saberes instrumentales, sino presentarle enriquecidas ofertas de conocimiento y construcción del mismo que posibiliten evaluativamente una mayor creación de sentido. De esta manera, aquellos alumnos que podemos denominar “desplazados del consumo educativo”, pasan a formar parte de la construcción del conocimiento pedagógico en evaluación. Por ello, la evaluación no es de quien evalúa, sino de quienes la construyen para valorar la realidad y mejorarla. En consecuencia, no funciona bajo términos de efectividad o calidad entendida desde una postura utilitarista sino que es una meta que únicamente los miembros de una comunidad educativa pueden construir, proponer y desarrollar.

Dado lo anterior, la evaluación comunicativa pierde su sentido profundo si se conceptualiza y pone en marcha mediante posturas técnicas o procesuales normativas; solo alcanza el carácter *comunicativo* cuando el giro dialógico es el centro en el que convergen todas las acciones que se emprenden y comprenden desde la intersubjetividad. Entonces, operando bajo el paradigma de la Igualdad Educativa, moviliza a los actores de la comunidad educativa a una transformación en evaluación que permite empoderar a los sujetos involucrados gracias a acuerdos intersubjetivos que construyen esa realidad nueva en que deviene la evaluación.

### Referencias bibliográficas

- Adler, M., Stocklinsk, J., Howley, P., & Sherrie, B. (2004). School Planning and Management Team (SPMT) Subcommittees. En E. Joyner, M. Ben-Avie, & J. Comer (Eds.). *Transforming school leadership and management to support student learning and development* (pp. 77-100). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Disponible en: [https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/SPMT%20subcommittees\\_75192\\_284\\_1144.pdf](https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/SPMT%20subcommittees_75192_284_1144.pdf)
- Alarcón, L., Krausse, B., Morales, E., Pulgar, N., Saez, E., & Sandoval, N. (2012). *Desarrollo de habilidades cognitivas superiores de pensamiento científico basado en la metodología de grupos interactivos* (Tesis de grado de Licenciatura en Educación). Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Brown, W., & Berrien, S. (2004). The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Service. En E. Joyner, M. Ben-Avie, & J. Comer (Eds.). *Transforming school leadership and management to support student learning and development* (pp. 127-147). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Disponible en: [https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/SSST%20chapter\\_75194\\_284\\_1144.pdf](https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/SSST%20chapter_75194_284_1144.pdf)
- Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferrada, D. (2008). "Enlazando Mundos": un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 37-52.
- Ferrada, D. (2011). *Tratamiento de Datos cualitativos en la metodología comunicativa*. Grupo Enlazador de Mundos. Proyecto FONIDE 03/2007. Documento no publicado.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas*. Providencia, Chile: RiL editores.
- Ferrada, D., Brauchy, J., Saldaña, D., & Bastias, E. (2008). *Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y*

- comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica*. Proyecto FONIDE N° 03/2007. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: <https://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ferrer.Eval..pdf>
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En M. Castro., G. Ferrer., F. Majado., J. Rodríguez., J. Vera., M. Zafra, & Zapico, Ma. H. (Comps.). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 39-78). Barcelona: Graó.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, J., Flecha, R., Latorre, A., & Sánchez, M. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Pak, CA: Sage.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Jackson, S., Martin, N. & Stocklinski, J. (2004). Families as Partners. En E. Joyner, M. Ben-Avie, & J. Comer (Eds.). *Transforming school leadership and management to support student learning and development* (pp. 105-126). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Disponible en: [https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/Families%20as%20partners%20chapter\\_75193\\_284\\_1144.pdf](https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/Families%20as%20partners%20chapter_75193_284_1144.pdf)
- MacDonald, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 467-478). Madrid: Akal.
- Mclaughlin, M., Ennis, E., & Hernández, F. (2004). The School Planning and Management Team. En E. Joyner, M. Ben-Avie, & J. Comer (Eds.). *Transforming school leadership and management to support student learning and development* (pp. 25-39). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Disponible en: [https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/SPMT%20chapter\\_75191\\_284\\_1144.pdf](https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/SPMT%20chapter_75191_284_1144.pdf)
- Maholmes, V. (2004). Designing the Comprehensive School Plan. En E. Joyner, M. Ben-Avie, & J. Comer (Eds.). *Transforming school leadership and management to support student learning and development* (pp. 57-55). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Disponible en: [https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/Chapter%206%20Comprehensive%20School%20Plan\\_75928\\_284\\_1144.pdf](https://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/Chapter%206%20Comprehensive%20School%20Plan_75928_284_1144.pdf)
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Madrid: Akal.
- Riquelme, S. (2013). *El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos* (Tesis de grado de Licenciatura en Educación). Universidad de Concepción, Chile.
- Santos, A. (1999). Success for All. Conferencia presentada en las *I Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona*. Jornadas Organizadas por CREA, 22-23 noviembre.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

UNESCO (VII Ed.2010/11). *Datos Mundiales de Educación*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>

## Corpus

### Libros

- L1:** Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). Chapter Two: An Evaluation Theory Tree. En M. C. Alkin (Ed.). *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (pp. 12-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- L2:** Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- L3:** Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En Ma. M. Castro., G. Ferrer, G. Ma. F. Majado., J. Rodríguez., J. Vera., M. Zafra., & Ma. H. Zapico (Eds.). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 39-78). Barcelona: Graó.
- L4:** Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Pak, CA: Sage.
- L5:** Hamilton, D. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books Publishing.
- L6:** House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- L7:** MacDonald, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 467-478). Madrid: Akal.
- L8:** Owston, R. (2008). Models and Methods for Evaluation. En D. M. Merrill., J. J. G. Van Merriënboer., & M. P. Driscoll. (Eds). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 605-617). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- L9:** Parlett, M., & Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Madrid: Akal.
- L10:** Pérez Gómez, A. I. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- L11:** Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- L12:** Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- L13:** Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- L14:** Merwin, J. C. (1970). Historical review of changing concepts of evaluation. En R. W. Tyler (Ed.). *Educational evaluation: new roles, new means* (pp. 6-25). Chicago: University of Chicago Press.
- L15:** Tyler, R. W. (1979). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

### Artículos en revistas especializadas

- A1:** Carden, F., & Alkin, M. (2012). Evaluation Roots: An International Perspective. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118.
- A2:** Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-23. Disponible en: [https://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](https://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- A3:** Hernández y León, V., Montes Navas, M., & Delijorge González, G. (2013). Evolución de la Evaluación, Revisión bibliográfica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Disponible en: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/viewFile/237/232>

- A4:** Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf)
- A5:** Mendez, J., & Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *Revista de Educación*, 4, 181-202. Disponible en: [rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1920/b15150495.pdf?sequence=1](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1920/b15150495.pdf?sequence=1)
- A6:** Rivera, M. E., & Piñero, M. L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. *Laurus*, 12(22), 26-48. Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/761/76102203.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/761/76102203.pdf)
- A7:** Scriven, M. (1975). Evaluation Bias and Its Control. *Occasional Paper Series*, 4, University of California, Berkeley. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/15b4/30386ea274b1d7e36b75f7d616f3e8d9ec55.pdf>
- A8:** Scriven, M. (1991). Prose and Cons about Goal-Free evaluation. *American Journal of Evaluation*, 12(1), 55-76. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/.../30386ea274b1d7e36b75f7d6...>
- A9:** Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540. Disponible en: [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543...](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543...)
- A10:** Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.

#### Conferencia

- C1:** Stake, R. E. (1973). Program evaluation, particularly responsive evaluation. Presentation at a conference on *New Trends in Evaluation*, at the Institute of Education at Goteborg University, Sweden, October 1973. Disponible en: [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.200...](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.200...)



# Formación universitaria y proyectos de extensión socioeducativos: la construcción de un instrumento de valoración de las habilidades de interacción social de los estudiantes universitarios

**Dra. Maura Esandola Tavares Quinhões**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

[mauraquinhoes@gmail.com](mailto:mauraquinhoes@gmail.com)

Directora: Dra. Mónica Elisabeth Castilla (Facultad de Educación, UNCuyo)

Codirector: Dr. Benito Rafael Parés (UNCuyo)

Campo disciplinar: Evaluación en Educación

Fecha de defensa: 23 de marzo de 2017

## Resumen

La presente investigación doctoral se esfuerza por construir un instrumento de valoración de las habilidades de interacción social comunicativas respecto de la

participación de estudiantes de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) en los proyectos de extensión. Tiene por objetivos principales describir y sistematizar las actividades y funciones que los estudiantes (N = 72) desarrollan en dichos proyectos, vinculadas con tales habilidades. La validación del instrumento referido –un cuestionario que comprende veintitrés enunciados– se efectúa con apoyo del método estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Se comprueba que los proyectos de extensión estudiados constituyen un dominio relevante para la formación profesional de los estudiantes y la formación para la ciudadanía.

**Palabras clave:** extensión universitaria, habilidades de interacción social, habilidades comunicativas, formación discente, ciudadanía

## 1. Introducción

En este estudio se llevó a cabo una reflexión teórico-práctica sobre el papel de la extensión universitaria en Brasil, tema que posee una fuerte presencia en la literatura producida en dicho país (Calderón et al., 2007; Costa y Silva, 2011; Menezes, 2006; Tuttman, 2005).

La extensión universitaria ha realizado considerables avances en la UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), considerada una institución de calidad, y es concebida como una práctica que interconecta a la universidad en sus actividades de enseñanza y de investigación con las demandas de la sociedad. Posibilita una mayor calidad en la formación del profesional que se capacita, junto a la sociedad, en un espacio de producción del conocimiento que promueve la superación de las desigualdades sociales existentes (Andrade y Linares, 2008).

La pregunta que movilizó la investigación se refiere a cómo las actividades de extensión universitaria favorecen la adquisición y el desarrollo de habilidades de interacción social comunicativas en los alumnos universitarios. En función de este interrogante se planteó como objetivo principal del trabajo elaborar un instrumento de valoración de

la participación de los estudiantes en las actividades de extensión en relación con dichas habilidades, para ofrecer a todos los proyectos en funcionamiento en la UNIRIO.

En 2011, año en que se inicia esta investigación, 56 proyectos estaban registrados en el Departamento de Extensión de la universidad estudiada, aplicados en diversas instituciones relacionadas con salud, cultura, educación y seguridad (en el presente año, los proyectos ascienden a casi 300).

En ese marco, se decidió trabajar sobre cuatro proyectos: 1) Rodando as Leituras no IBC com a Estante Circulante; 2) Teatro na Prisão; 3) Enfermaria do Riso y 4) Etnoconhecimento para um Etnorreconhecimento: a importancia da educação diferenciada e intercultural com qualidade social. Todos ellos valorizaban, en distintos grados, la lectura como elemento básico para el desarrollo de las actividades con el público a quien estaba destinado el proyecto. En cada uno, se logró examinar la articulación entre extensión, formación profesional y desarrollo de habilidades de interacción social comunicativas en una muestra de 72 encuestados, de un universo de 186 becarios de la UNIRIO.

## **2. Marco teórico**

La teorización contemporánea sobre los roles de la Universidad suele subrayar que las acciones de extensión promovidas no deben ser simplemente asistencialistas, sino capaces de viabilizar interacciones entre el saber popular y el académico por medio del diálogo e intercambio de conocimientos y respeto por los valores democráticos (Abreu Gonçalves, 2008).

Según Tuttmann (2005), el proyecto de extensión –además de garantizar la prestación de servicios a la población– permite ampliar el campo de formación profesional al elaborar contenidos de enseñanza y de investigación sobre la realidad y al intentar construir otras posibilidades para enfrentar las cuestiones sociales más graves que van profundizándose.

La complejidad de las demandas sociales en ambientes laborales contemporáneos exige el perfeccionamiento de las habilidades de interacción social comunicativas desde el ingreso de los alumnos a la educación superior. En consecuencia, es preciso que dentro de las universidades federales –como la UNIRIO– los docentes que elaboran programas de extensión presten una atención particular al entrenamiento sistemático de las habilidades sociales.

Estas habilidades, en su significación más usual, se asocian a la identificación de los componentes fisiológicos, conductuales (verbales, no verbales y paralingüísticos), cognitivos y afectivos (como, por ejemplo, objetivos y comunicación, resolución de conflictos, expectativas, autocontrol) del comportamiento social. Sin embargo, implican también un sentido valorativo que es definido por la coherencia y funcionalidad del desempeño personal (Castilla, 2004).

Por su parte, los investigadores Del Prette y Del Prette (2009, 2010) argumentan que la relevancia de una habilidad no está necesariamente relacionada con su complejidad, sino con su valor funcional para un desempeño socialmente competente. Dichos especialistas proponen un sistema de habilidades sociales comunicativas (entre otras: afrontamiento del riesgo, expresión de afecto positivo, desenvoltura social, autoexposición a desconocidos o a situaciones nuevas, comunicación asertiva, autocontrol de la agresividad en situaciones aversivas) entendidas como prioritarias en el desarrollo interpersonal del individuo, en especial en cualquier institución de enseñanza fundamental, media o superior.

### **3. Metodología**

En la investigación se adoptó una metodología aplicada, correspondiente a un estudio *ex post facto* de carácter sincrónico (Lüdke, 2007). Se utilizaron técnicas cuantitativas (mediante el programa SPSS) y cualitativas, según la naturaleza de los datos.

El cuestionario “Evaluación del Rol de la Universidad en la formación profesional de habilidades de interacción social comunicativas en estudiantes participantes de proyectos de Extensión”, utilizado como instrumento metodológico para la realización

de un estudio de carácter sincrónico, incluyó veintitrés proposiciones o aserciones que, asumiendo el valor de indicadores de habilidades sociales, correspondían a variables situadas en tiempos y espacios limitados. Estos indicadores correspondían a cuatro categorías: 1) formación profesional; 2) formación para la ciudadanía; 3) comunicación con los compañeros del proyecto; y 4) habilidades de interacción social eficaz.

Las respuestas obtenidas fueron sometidas a un análisis descriptivo y, posteriormente, a un análisis factorial exploratorio. Fueron analizadas desde los cuatro proyectos de extensión escogidos y por estratos o categorías complementarias, según las características de los encuestados (N = 72): género, situación académica, áreas disciplinares, grupos de cursos y grupos de edades.

El análisis factorial distinguió ocho factores: para la categoría 1, “formación profesional enriquecida por la comunicación”, “formación enriquecida por el respeto en la comunicación” y “formación profesional enriquecida por la participación en el proyecto de extensión”; para la categoría 2, solo “formación para la ciudadanía”; para la categoría 3, “comunicación con los compañeros” y “comunicación con el público objeto”; para la categoría 4, “interacción social comunicativa” e “interacción social eficaz”.

#### **4. Resultados**

En cuanto a la formación profesional, importa subrayar que, en su mayoría, los estudiantes encuestados reconocieron enfáticamente que los proyectos de extensión eran importantes para el enriquecimiento de su formación y que necesitaban dominar los conocimientos comunicacionales trabajados en el transcurso de las actividades programadas en su campo de actuación profesional futura. También admitieron que la universidad favorecía el desarrollo del aspecto afectivo-emocional de la comunicación interpersonal por medio de la participación en proyectos de extensión.

Con respecto a la formación para la ciudadanía, es válido afirmar que las actividades previstas en los proyectos de extensión investigados, a juicio de los encuestados, los estimulaban para expresar opiniones como ciudadanos y para realizar tareas que

abren espacio al reconocimiento de la importancia del otro. Los estudiantes de la muestra también resaltaron que los coordinadores de los proyectos solían promover actitudes cooperativas en ellos.

Sobre la comunicación con los compañeros del proyecto en el que participaban, todos los estudiantes (N = 72) opinaron que el proyecto valoraba la interacción con los demás miembros y facilitaba el respeto por las diferencias individuales. A su vez, más de la mitad de los encuestados ha declarado que la comunicación interpersonal con la comunidad tuvo considerables progresos durante su participación en las actividades.

En cuanto a la interacción social eficaz, los alumnos encuestados reconocieron que trataban con respeto y cortesía no solo a los compañeros, sino también a los integrantes de la comunidad a quienes se dirigía el proyecto. Por otro lado, no dejaron de considerar, en su mayoría, que las experiencias vividas a lo largo de la ejecución del proyecto apoyado por la universidad, contribuyeron a alcanzar una mejor comprensión de la manera en que deben trabajar en forma colaborativa dentro de un equipo de carácter multidisciplinar, un aspecto relevante en la formación profesional.

## **5. Conclusiones**

Es de interés señalar que, a pesar de no haber realizado entrenamiento riguroso alguno en las habilidades sociales analizadas, los estudiantes de la muestra las adquirieron o perfeccionaron a través de actividades de carácter lúdico o expresivo, de discusiones programadas por los coordinadores de los proyectos sobre las acciones de extensión y de la lectura compartida de textos –en especial de los ficcionales– presentados de una forma narrativa o dramática (Tavares Quinhões, 2009, 2010, 2011).

Por lo que respecta a la hipótesis planteada en la investigación, fue posible comprobar que las actividades de extensión programadas favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades de interacción social comunicativas en los estudiantes encuestados de la UNIRIO.

Se hizo evidente que las desigualdades substanciales identificables en los sujetos, en particular las diferencias existentes entre las áreas de conocimiento por carrera y las discrepancias de nivel socio-educacional, podían reducirse en la medida en que ellos participaban con mayor intensidad en las actividades implementadas desde los proyectos de extensión.

Se trató de incrementar en los cuatro proyectos de extensión estudiados una cultura comunicacional apoyada en el dominio de las habilidades sociales mencionadas. Una actitud que los responsables de la formación de los jóvenes en las instituciones de enseñanza superior deben estimular, comprendiéndola como atributo de la formación para la ciudadanía.

## **6. Proyección del trabajo de tesis**

Con la tesis realizada, se intentó analizar algunas áreas significativas de extensión de la UNIRIO. Paralelamente, se validó un instrumento que pudiera ayudar a los coordinadores de los proyectos, no solo a pensar mejor las estrategias por ellos adoptadas y los modelos de actividades que contribuyeran a perfeccionar la competencia social de los estudiantes, sino también a comprender el rol de las habilidades de interacción social comunicativas.

Conviene subrayar que las habilidades incentivadas en los proyectos que se examinaran se ven, en gran medida, impactadas por las actividades de extensión. Se trata de habilidades sociales que, de acuerdo con la comunidad científica, se consideran indispensables en un mundo afectado por el proceso de globalización, en el que predominan un individualismo predatorio, violencia y desprecio frecuente de la solidaridad y del reconocimiento del otro como valores humanos.

Se confía en que los resultados puedan ser transferidos a la propia UNIRIO (el campo principal de la investigación), al Instituto Benjamin Constant (*Projeto Rodando as leituras no IBC com a Estante Circulante*), a la Secretaría de Administración Penitenciaria del Estado de Río de Janeiro (*Projeto Teatro na Prisão*) y al Hospital

Universitario Gaffrée y Guinle - HUGG (*Programa Enfermaria do Riso*, sostenido por la UNIRIO).

### Referencias bibliográficas

- Abreu Gonçalves, H. de (2008). *Manual de projetos de extensão universitária*. São Paulo: Avercamp.
- Andrade, E., y Linares, A. (2008). Manifesto de Córdoba: Federação Universitária de Córdoba. *Coleção Cadernos da Juventude Revolução*. Disponible en: <http://juventuderevolucao.org/2007/cadernocordobabrochura.pdf>
- Argyle, M. (1994[1967]). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.
- Caballo, V. E. (1995). Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. *Revista Mexicana de Psicología*, 12(2), 121-131.
- Calderón, A. I., Pessanha, J. A., y Soares, V. L. (2007). *Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã.
- Castilla, M. (2004). *Habilidades sociais y educación: Estudio sobre una comunidad sorda*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Disponible en: [bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3014/castillahabilidades.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3014/castillahabilidades.pdf)
- Castilla, M., Garay, P., García, M., Parés, B., y Videla, G. (2004). Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas. En: M. L. Sartori, y M. Castilla (Comps.). *Educar en la diversidad: realidad o utopía* (pp. 47-59). San Juan: Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.
- Costa, A., y Silva, P. B. (2011). *Extensão universitária brasileira: possibilidades, limitações e desafios*. São Paulo: Nelpa.
- Del Prette, Z. A., y Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 9(2), 233-255. Disponible en: [www.rihs.ufscar.br/.../Habilidades-sociais-Uma-área-em-desenvol..](http://www.rihs.ufscar.br/.../Habilidades-sociais-Uma-área-em-desenvol..)
- Del Prette, Z. A., y Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A., y Del Prette, A. (2010). *Inventário de habilidades sociais (IHS – Del Prette): manual de aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez (Coleção Questões de nossa época, 13).
- Hidalgo, C. G., y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 265-282. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80522205>
- Lüdke, M. (2007). Aprendendo o caminho da pesquisa. En: I. Fazenda (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional* (pp. 35-50). São Paulo: Cortez.
- Menezes, L. C. de (2006). Que jovens queremos formar e a que custo? Ou o preço que se paga por não pagar o preço de uma boa educação. *Revista Nova Escola*, 11, 20.

- Monjas Casares, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE. Parte de la obra disponible en: [https://www.editorialcepe.es/index.php?controller=attachm ent&id\\_attachment...](https://www.editorialcepe.es/index.php?controller=attachm ent&id_attachment...)
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. La primera edición en español (1999) disponible en: [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/bibliote ca\\_em.asp](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/bibliote ca_em.asp)
- Pedhazur, E. J., y Pedhazur Schmelkin, L. (2009[1991]). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plano Nacional de Extensão (2005). Brasília, MEC. Disponible en: <http://72.14.209.104/search?p=cache: ctcCQ29UP3QJ:portal.mec.br/sesu/index.php>
- Rojas Bermúdez, J. (1997). *Teoría y técnicas psicodramáticas*. Barcelona: Paidós.
- Tavares Quinhões, M. E. (2009). *Relatório anual Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, 2009* (texto mimeografiado). DEXC, UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tavares Quinhões, M. E. (2010). *Relatório anual Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, 2010* (texto mimeografiado). DEXC, UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tavares Quinhões, M. E. (2011). *Relatório anual Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, 2011* (texto mimeografiado). DEXC, UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.
- Trianes Torres, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga, España: Aljibe.
- Tuttman, M. T. (2005). *Compromisso social da universidade: os olhares da extensão* (Tesis de Doutorado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro, Brasil.
- Vallés Arándiga, A., y Valles Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid, España: EOS.





5. Tesis en el campo de la  
Gestión y las Políticas  
Educativas



# Derecho a la educación y su financiamiento en Brasil

Contribución de las políticas de fondos para el acceso y  
permanencia de los alumnos en las escuelas públicas de  
Educación Básica en el Agreste Paraibano

**Dr. Wolfhagon de Costa de Araujo**

Universidade Estadual da Paraíba

[wolfhagoncosta@yahoo.com.br](mailto:wolfhagoncosta@yahoo.com.br)

Director: Dr. Luiz de Sousa Júnior (Universidade Federal da Paraíba)

Codirector: Mgter. Domingo R. Godoy (Universidad Católica Argentina)

Campo disciplinar: Política Educativa

Fecha de defensa: 30 de mayo de 2012

## Resumen

El trabajo indaga acerca de cómo se hace efectivo el derecho a la educación y de qué modo los fondos de inversión contribuyen a asegurar el acceso y la permanencia de los alumnos en la educación básica de las escuelas públicas de la meso-región del Agreste Paraibano, Paraíba, Brasil. Se hace foco en la política brasileña de financiamiento de la educación básica por medio de los fondos Fundef y Fundeb, atendiendo de manera particular a los cambios constitucionales y legales necesarios para la creación e implementación de dichos fondos mediante mecanismos de vinculación y subvinculación de partidas presupuestarias. Es una investigación de

naturaleza bibliográfica, documental y empírica, en la que se analiza el período 1998-2009. El abordaje metodológico es mixto, ya que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Se emplea el método dialéctico para contextualizar los tres municipios agrestinos que se estudian –Guarabira, Solânea y Santa Cecília– y para el análisis crítico de los datos e información recabada. A través de esta investigación se espera contribuir al conocimiento de la incidencia de los fondos mencionados en el cumplimiento del derecho a la educación en la región.

**Palabras clave:** financiamiento de la educación, fondos de financiamiento de la educación, derecho a la educación, Fundef, Fundeb

## 1. Introducción

La tesis tiene por objeto de estudio el cumplimiento del derecho a la educación, preconizado por la Constitución Federal brasileña del 5 de octubre de 1988 (CF/1988) en municipios de la provincia de Paraíba. Más precisamente se investiga cómo la política de financiamiento pasada y reciente, por medio del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (Fundef)<sup>1</sup> y del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación Básica (Fundeb)<sup>2</sup>, contribuye al acceso y permanencia de los alumnos en las escuelas públicas de educación básica en el Agreste Paraibano, una de la cuatro meso-regiones de la provincia de Paraíba.

La fundamentación teórica de este estudio atiende a los dos aspectos fundamentales que conciernen al tema en cuestión: 1) cómo y dónde está consignado y previsto el derecho a la educación (en qué documentos) y 2) cómo tal derecho está garantizado,

---

<sup>1</sup> Creado por la Enmienda Constitucional N° 14/1996, del 12/09/1996, y reglamentado por la Ley N° 9.424, del 24/12/1996.

<sup>2</sup> Creado por la Enmienda Constitucional N° 53/2006, del 19/12/2006 y reglamentado por la Ley N° 11.494, del 20/06/2007.

efectivizado (a través de qué mecanismos). O sea, se indaga de qué modo el derecho a la educación fue conquistado, pero también cómo está asegurado.

En consecuencia, la investigación aborda el siguiente problema: ¿cómo contribuye la política de financiamiento de la educación básica, por medio del Fundef y del Fundeb, a garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos de la enseñanza fundamental en la escuela pública del Agreste Paraibano?

A partir de esa problematización se establece el objetivo general: analizar cómo el derecho a la educación está garantizado en el ordenamiento jurídico brasileño (CF/1988, LDB/1996<sup>3</sup>), cómo está haciéndose efectivo y de qué modo los fondos de inversión o financiamiento (Fundef y Fundeb), además de favorecer el acceso y permanencia de los alumnos en la educación básica –especialmente en la enseñanza fundamental–, contribuyen a disminuir las tasas de deserción y repitencia escolar en las escuelas públicas del Agreste Paraibano.

La investigación es de naturaleza bibliográfica, documental y empírica; se basa en el método dialéctico como herramienta para comprender y describir –a la luz del contexto económico, político y social– los tres municipios elegidos: Guarabira (55.340 habitantes), Solânea (26.689 habitantes) y Santa Cecília (6.661 habitantes).

En el plano metodológico, el trabajo implica distintos alcances. En primer lugar, se enmarca en la modalidad de investigación básica porque se propone profundizar el conocimiento respecto del problema, realizando un aporte a su mejor comprensión. La tesis también es descriptiva dado que identifica rasgos y los caracteriza desde los postulados de un modelo teórico (Castro de Castillo y Puiatti, 2010). Según el tratamiento de los datos, es mixta: cualitativa y cuantitativa; en el primer sentido, mediante el análisis de la información recabada en entrevistas abiertas, establece y caracteriza categorías; en el segundo, se mide el número de ocurrencias de las categorías postuladas (Castro de Castillo y Puiatti, 2010) y se consideran otras

---

<sup>3</sup> Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394, del 20/12/1996).

estadísticas. Dichos aportes se complementan e integran para una mejor lectura de los datos e informaciones a fin de efectuar un análisis más detallado de la realidad.

En términos generales, el tema de este trabajo no ha sido estudiado en el Agreste Paraibano bajo el método dialéctico, es decir, comporta un nivel de exploración en el que se pondera la correlación entre las inversiones realizadas en la enseñanza fundamental y las matrículas escolares.

La metodología convergente de datos cuantitativos y cualitativos permite el análisis del problema en el contexto agrestino en el período del 1998 al 2009, a la vez que posibilita una interpretación “real” y amplia, que trasciende las apariencias.

## **2. Marco teórico**

El derecho a la educación ha sido reconocido progresivamente a lo largo de la construcción del ordenamiento jurídico nacional. Todas las constituciones federales brasileñas –respetándose la coyuntura y las fuerzas involucradas o en disputa por el poder– consiguieron amparar con mayor o menor intensidad la educación en sus textos.

Numerosos autores brasileños han explicado este asunto: Alves Dias (2005, 2007); Benevides (2007); Castro (2007, 2010); Davies (2001, 2006); Jamil Cury (1996a, 1996b, 2002, 2007); Melchior (1997); Monlevade (1997, 2007); Portela de Oliveira (1999, 2002); Rezende Pinto (2005, 2007); Sari (2004); Saviani (1983, 2004); Seixas Duarte (2007) y Sousa Junior (1997). A partir de los análisis efectuados se observa, por ejemplo, que la gratuidad de la enseñanza fundamental es reconocida por casi todas las Constituciones Federales (CF), a excepción de la CF/1891. Por otra parte, el financiamiento de la educación (particularmente, la asignación de recursos) se plantea por primera vez en la CF/1934 –es la primera Carta Magna que asegura la educación como derecho de todos–, se instituye un mayor compromiso de los municipios en la CF/1946, desaparece en la CF/1967 y vuelve al texto constitucional por medio de la Enmienda Constitucional N° 24/83.

El derecho a la educación y su financiamiento son dos elementos que permean las constituciones y cuya intensidad evoluciona con el desarrollo de la sociedad, sobre todo con los avances y conquistas del modelo democrático que el país ha construido.

La CF/1988, promulgada en el momento de redemocratización del país, impone al Estado un papel central en la consecución de derechos fundamentales de carácter social. La Constitución actual ha incorporado los principios de un estado social y democrático de derecho (Seixas Duarte, 2007, p. 695).

Es claro que la legislación establecida, tras la CF/1988, contiene tales marcas. En dicho contexto, la educación se regula por medio de una legislación de importancia: Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley N° 8.069, del 13/07/1990)<sup>4</sup>; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394, del 20/12/1996)<sup>5</sup>; Plan Nacional de Educación (Ley N° 10.172, del 9/01/2001); Piso Salarial Profesional Nacional (Ley N° 11.738, del 16/07/2008), además de las Leyes N° 9.424, del 24 /12/1996 (Fundef) y N° 11.494, del 20/06/2007 (Fundeb).

Cabe subrayar, respecto del financiamiento de la educación, que la vinculación de recursos se encuentra definida en la CF/1988, donde se prevé que la Unión<sup>6</sup> deberá destinar, por lo menos, el 18% de sus partidas presupuestarias (resultante de impuestos), comprendida la proveniente de transferencias, en la manutención y desarrollo de la enseñanza<sup>7</sup>. Las provincias, el Distrito Federal y los municipios, a su vez, tienen que invertir, por lo menos, el 25% de sus partidas presupuestarias (de impuestos) en MDE.

El Fundef y el Fundeb significan y constituyen una sub-vinculación de recursos dirigidos a la enseñanza fundamental y a la educación básica, respectivamente. El primero destinó, hasta 2006, como mínimo, el 60% de parcela de los recursos del 25% previsto en la CF/1988, lo que representaba el 15% de las principales partidas presupuestarias para la manutención y desarrollo de la enseñanza fundamental. El segundo, a partir de

---

<sup>4</sup> Es conocida por el acrónimo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

<sup>5</sup> Entre los educadores brasileños es conocida por la sigla LDB/1996.

<sup>6</sup> La federación de las provincias brasileñas, es decir, el Gobierno Federal de Brasil.

<sup>7</sup> Es muy mencionada a diario, entre los técnicos educacionales y contadores, por la sigla MDE.

2007, destina parte de los recursos, alrededor del 20%, a la educación básica (incluyendo la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media).

En la tesis se indagó acerca del derecho a la educación en la Constitución Federal de 1988 y se llevó a cabo una contextualización histórica sobre el modo en que se gestó y se garantizó este derecho en Brasil. En este marco, se explicitó la discusión presente entre los autores analizados sobre los conceptos de *derecho a la educación*, *estado* y *constitución*. Luego, se especificó de qué manera el derecho a la educación está garantizado efectivamente por el Estado, es decir, cómo el Estado brasileño subsidia la educación básica, especialmente la educación infantil y la enseñanza fundamental.

La concreción efectiva de este derecho, establecido en la CF/1988 y en la legislación que le sucede, solo se realizará a partir de una política pública que, para ser implementada, exigirá recursos financieros suficientes. Por lo tanto, es necesario pensar en subsidios para su soporte o costeo. De ese modo, para comprender el sistema de financiamiento de la educación en el país, es necesario efectuar el examen de algunos dispositivos legales, como las supradichas leyes: CF/1988, LDB/1996, Fundef y Fundeb.

### **3. Metodología**

El campo en el que se lleva a cabo la investigación refiere a la provincia de Paraíba, más precisamente a una de sus cuatro meso-regiones, el Agreste Paraibano. En función de la facilidad de acceso a las comunidades, se seleccionaron tres municipios – Guarabira, Solânea y Santa Cecília–, los que conforman una muestra intencional de interés especial para el estudio. La muestra, entonces, fue definida por “conveniencia” y los sujetos fueron seleccionados como “sumamente importantes para el problema analizado” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 570).

De acuerdo con las características de la realidad particular de cada municipio –y de la realidad educacional brasileña en general- se utiliza una metodología convergente, una combinación de instrumentos para la adquisición de datos cuantitativos y herramientas para la recolección de información cualitativa, funcionando estos como

recursos complementarios para el abordaje cuanti-cualitativo. Se utiliza el método dialéctico en el análisis de los datos e información recolectados. Según señala Moacir Gadotti (1992; citado por Goerck, 2009, p. 143) en el centro de la dialéctica se ubican la totalidad, la historicidad y la contradicción, las que conforman sus características fundamentales. “La dialéctica se fundamenta en el movimiento, en el constante devenir (venir a ser), en la relación establecida entre la afirmación y la negación de los fenómenos y procesos sociales, generando la transformación de la realidad”. Dicha transformación “adviene de la contradicción (antítesis) que desencadena el movimiento de la realidad” (*Ibidem*).

Se entrevista a 21 personas, siete en cada municipio, vinculadas estrechamente con la educación municipal: i) secretaría de educación; ii) sindicato de los profesores; iii) comunidad (padre o madre de alumno); iv) dirección de escuela; v) cuerpo técnico administrativo; vi) consejo municipal de educación y vii) consejo del Fundeb.

En el abordaje cuantitativo se utilizan plantillas elaboradas específicamente para la recolección de datos educacionales y financieros de los municipios. En el cualitativo, se acude a un guión básico para el material empírico –la entrevista abierta con foco en el Fundef/Fundeb– y a un cuestionario de preguntas cerradas.

El análisis y la interpretación de la información recogida en los municipios se lleva a cabo mediante la técnica *análisis de contenido*.

#### **4. Resultados**

Con presupuestos vinculados, es decir, con más recursos asegurados e instrumentos que garantizan las aplicaciones de dichos recursos, los municipios pueden elaborar políticas que posibilitan aumentos salariales que, incluso con la participación efectiva de los sindicatos y los educadores, exigen el cumplimiento de la legislación y de la implementación de los nuevos sueldos.

Durante el Fundef, en promedio, Guarabira invierte el 61,89% en el magisterio; Solânea, el 59,65%; y Santa Cecília, el 59,87%. A su vez, en Fundeb, Guarabira continúa

gastando más en las remuneraciones de los docentes —el 71,43%—; Solânea invierte el 68,29%; y Santa Cecília, el 62,25%. Señálese que, en promedio, Solânea y Santa Cecília, en el Fundef, no alcanzaron la determinación legal, el 60% de las recaudaciones del fondo con pago de sueldo de profesores. Respecto de todo el período, en los dos fondos, Guarabira, en primer lugar, invierte el 64,27%; luego Solânea, el 61,50%; y Santa Cecília, el 60,47%.

Los sueldos alcanzan los siguientes valores medios en los municipios: R\$777,57 y R\$979,678 (Guarabira); R\$575,47 y R\$692,56 (Santa Cecilia); y R\$547,53 y R\$667,65 (Solânea), para profesores con nivel medio de formación y con grado superior, respectivamente. Es evidente que estos valores reflejan los porcentajes de inversiones expuestos en el párrafo anterior: Guarabira realiza las mayores inversiones y paga los mejores sueldos; luego le siguen Solânea y Santa Cecília.

En general, Guarabira es el municipio que evidencia las mejores tasas y que también recibe más recursos de los fondos; Solânea se ubica en una posición intermedia; Santa Cecília, en el último lugar. Por otra parte, es necesario señalar que la situación de la educación infantil es más difícil. Este nivel educativo manifiesta tasas muy bajas de asistencia en los municipios. Mientras que en Brasil, en 2009, la asistencia alcanza un 85%, los municipios en estudio promedian, en 2007, un 54%, porcentaje muy cercano al índice brasileño de 1998 (58%).

El análisis muestra, entonces, que se verifica una relación positiva entre las recaudaciones provenientes de los fondos y las matrículas, pero que no es muy fuerte. De todos modos, cuando las matrículas aumentan, en general los recursos también crecen. Asimismo, se verifica una fuerte correlación entre las partidas presupuestarias de los fondos, las inversiones en magisterio, el pago de sueldos y las tasas de aprobación.

## **5. Conclusiones**

A partir del estudio realizado y de su valoración cabe señalar el carácter de la política de fondos de financiamiento desarrollada en los dos últimos gobiernos: tanto

Fernando Henrique Cardoso (FHC), con la creación del Fundef, como Luís Inácio Lula da Silva, con la institución del Fundeb, utilizan un mecanismo de cambio constitucional para llevar a cabo las políticas de inversiones educacionales.

Los fondos forman parte de una política de centralización de recursos por el Gobierno Federal y de transferencia de estos a las provincias y municipios, acompañados de las respectivas obligaciones (la ejecución de los servicios, es decir, de la oferta de la escuela). Difieren, no obstante, en el alcance de los fondos: el primero solo alcanza la enseñanza fundamental, que es uno de sus puntos más criticado; el segundo incluye toda la educación básica (educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media).

Los fondos perciben la matrícula como variable para la definición y asignación de los recursos financieros. Así, a mayores matrículas se destinan más recursos a las provincias y municipios. En el Fundef el valor costo-alumno/año es definido por ley y decretado anualmente *a priori* por el Gobierno Federal. Los valores que se establecen, sin embargo, son muy cuestionados por no respetar la ley, al ubicarse debajo de lo que esta proponía. En el Fundeb, a su vez, el valor costo-alumno/año es determinado por el monto de recursos asignados al fondo.

Aunque insuficientes para solucionar los problemas de la educación, ellos significan un avance en la política de financiamiento de la enseñanza básica en el Brasil. En este sentido, si bien no todos los estudiosos lo entienden de esta manera, los recursos oriundos de los fondos tuvieron –y continúan teniendo– importancia para el cambio del *status quo* educacional de los municipios estudiados. Se cuenta con indicadores que muestran la transformación de la realidad escolar a partir de la implementación del Fundef (ayer) hacia el Fundeb (hoy), a los que se agregan otros factores que contribuyen a mejorar la situación educacional (coyuntura económica que favorece a las políticas públicas y programas sociales, por ejemplo).

El aumento de las tasas de aprobación y la disminución de la reprobación y del abandono, entre otros logros, son pruebas del acierto de algunos aspectos de esa política. En términos generales, se puede afirmar que los fondos han favorecido considerablemente al acceso y permanencia de los alumnos en la escuela de

enseñanza fundamental en el Agreste Paraibano, según se indagara en los municipios de Guarabira, Solânea y Santa Cecília.

La investigación muestra que las políticas de fondos (Fundef, FHC; Fundeb, LULA), en general, fueron significativamente positivas. Además de la mejora de las tasas de asistencia y eficiencia, otra de sus consecuencias loables, sin duda, es la aprobación de planes de carrera y tablas de sueldos municipales; en este último sentido, el Fundeb avanza más porque crea el Piso Salarial Profesional Nacional (PSPN).

Se espera, finalmente, que este trabajo constituya un aporte al desarrollo de una mirada crítica respecto de los fondos y de su ayuda efectiva a la educación del Agreste Paraibano.

### Referencias bibliográficas

- Alves Dias, A. (2005). Direito e obrigatoriedade na educação infantil. En: A. Alves Dias, y L. de Sousa Junior (orgs.). *Políticas públicas e práticas educativas* (pp. 15-30). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Alves Dias, A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. En: R. M. Godoy Silveira et al. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 441-456). João Pessoa: Editora Universitária. Disponible en: [www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf)
- Benevides, M. V. (2007). *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* São Paulo: PEDH/ FEUSP. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf).
- Castro, J. A. (2007). Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educ. Soc.*, 28(100), 857-876. Disponible en: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1128100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1128100.pdf)
- Castro, J. A. (2010). Financiamento da educação no Brasil: Evolução dos gastos. En: R. Portela de Oliveira y W. Santana (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade* (pp. 169-190). Brasília: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>
- Castro de Castillo, E., y Puiatti, H. (2010). *Escritura de tesis doctoral y herramientas metodológicas de investigación educativa*. Documento de cátedra, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil* (1988). Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Davies, N. O. (2001). *Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã.
- Davies, N. O. (2006). Fundeb: a redenção da educação básica? *Educ. Soc.*, 27(96), 753-774: Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300007&script=sci_arttext).

- Goerck, C. (2009). *Programa de economia solidária em desenvolvimento: sua contribuição para a viabilidade das experiências coletivas de geração de trabalho e renda no Rio Grande do Sul*. (Tese de Doutorado). Doutorado em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Porto Alegre.
- Gomes, R. (2010). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. En: M. C. de Souza Minayo (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29ª ed.; pp. 67-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hernández Sampieri, R. H., Fernández Collado, C. F., y Baptista Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Jamil Cury, C. R. (1996a). A educação e a primeira constituinte republicana. En: O. Fávero (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação).
- Jamil Cury, C. R. (1996b). A educação na revisão constitucional de 1926. En: O. Fávero (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação).
- Jamil Cury, C. R. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf)
- Jamil Cury, C. R. (2007). Estado e políticas de financiamento em educação. *Educ. Soc.*, 28(100), 831-855. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf)
- Ley N° 8.069, del 13 de julio de 1990. *Estatuto del Niño y del Adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).
- Ley N° 9.394, del 20 de diciembre de 1996. *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Brasil*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. En: L. de Sousa Junior (org.) (1997) *LDB: visões críticas*. João Pessoa: Idéia.
- Ley N° 9.424, del 24 de diciembre de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...]. (24 de dezembro de 1996). En: J. A. Monlevade (2007). *Educação pública no Brasil: contos e de\$conto\$*. Ceilândia: Idéia.
- Ley N° 10.172, del 9 de enero de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../legisla_tecnico_lei10172.pdf)  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).
- Ley N° 11.738, del 16 de julio de 2008. *Piso Salarial Profesional Nacional*. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magisterio público da educação básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores](http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores)
- Ley N° 11.494, del 20 de junio de 200. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. En: J. A. Monlevade (2007). *Para entender o Fundeb*. Ceilândia: Idéia.
- Martins, S. P. (2004). *Manual de direito tributário* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Melchior, J. C. A. (1997). *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 57).
- Monlevade, J. (1997). *Educação pública no Brasil: conto\$ & desconto\$*. Ceilândia: Idéia.
- Monlevade, J. (2007). *Para entender o Fundeb*. Ceilândia: Idéia.

- Portela de Oliveira, R. (1999). O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 61-74. Disponible en: [egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/.../30315-31270-1-PB.pdf](http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/.../30315-31270-1-PB.pdf)
- Portela de Oliveira, R. (2002). O financiamento da educação. En: R. Portela de Oliveira, y T. Adrião (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal* (2ª ed.; pp. 89-118). São Paulo: Xamã.
- Rezende Pinto, J. M. (2005). Os números do financiamento da educação no Brasil. *Pro-Posições*, 3(48). Disponible en: [http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48\\_dossie\\_pintojmr.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_dossie_pintojmr.pdf).
- Rezende Pinto, J. M. (2007). A política recente de fundos para financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educ. Soc.*, 28(100), 877-897. Disponible en: [www.scielo.br/scielo.php?pid...73302007000300012...sci](http://www.scielo.br/scielo.php?pid...73302007000300012...sci).
- Sari, M. T. (2004). A Organização da Educação Nacional. En: W. Donizet Liberati (org.). *Direito à educação: uma questão de justiça* (pp. 67-120). São Paulo: Malheiros Editores.
- Saviani, D. (1983). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas* (9ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).
- Seixas Duarte, C. (2007) A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, 28(100), 691-713. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>
- Souza Junior, L. (1997). Concepção de Estado na LDB. En: L. Souza Junior, et al. *LDB: visões críticas*. Joao Pessoa: Idéia.

# La igualdad de posibilidades a través del modelo organizacional *multicampi* de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Brasil

**Dr. Jeferson Diel**

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

[jefersondiel@gmail.com](mailto:jefersondiel@gmail.com)

Director: Dr. Aumeri Bampi (UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso)

Codirector: Dr. Francisco Muscará (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Campo Disciplinar: Gestión Educativa

Fecha de defensa: 24 de junio de 2014

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo examinar si es posible que los ajustes en el modelo organizativo *multicampi* de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) puedan ser suficientes para fortalecer el acceso a la educación superior pública a partir de la creación de igualdad de oportunidades y equidad. La originalidad de la tesis se basa en la propuesta de elementos que permitan promover ajustes en el modelo a fin de generar un abanico más amplio de posibilidades que contribuyan

eficazmente a lograr igualdad y equidad en materia de educación superior pública. Como referencia para dichos ajustes se identificaron 15 directrices referidas a la educación superior en el Plan de *Mato Grosso más 20 años (MT+20)* que se relacionaron con los resultados de un cuestionario aplicado a 1276 personas pertenecientes a la comunidad académica y a la sociedad de Mato Grosso. Con base en esta información, se realizó una evaluación crítica de los resultados obtenidos de acuerdo con los autores y expertos del área. Finalmente, se llevó a cabo un análisis cualitativo a partir del cual fueron identificados ocho problemas principales, cada uno de ellos fue acompañado de una evaluación y de una solución presentada a modo de propuesta.

**Palabras clave:** educación superior, igualdad de posibilidades, universidad, UNEMAT, *multicampi*

## 1. Introducción

Las universidades son las instituciones más importantes de educación superior, dado que integran tecnologías, características y procesos que normalmente se encuentran aislados en otros establecimientos, tales como escuelas técnicas, institutos y centros educativos. Además de la base tripartita conformada por enseñanza, extensión e investigación, la universidad sigue mostrando efectos sinérgicos que benefician a la población en general: a la cultura, el arte, la economía, la ciencia y la tecnología; es decir, tiene un impacto en la mayoría de los indicadores de desarrollo de una nación. Al mismo tiempo, ofrece un ambiente rico –que fomenta la conciencia creativa y la ciudadanía– y ético, ya que representa un fuerte punto de apoyo para la garantía de los derechos humanos fundamentales.

Desde otra perspectiva, la historia de la universidad muestra que ella también puede ser utilizada como herramienta de opresión, dominación y exclusión: intencionalmente, cuando los grupos dominantes favorecen a las élites y a los poderosos; involuntariamente, cuando se gestiona de modo desorganizado o sin

compromiso con el contexto social. Tal uso dirigido a las élites o solo a ciertos grupos provoca una disminución de la pluralidad de pensamiento y una restricción de su misión porque sus beneficios no alcanzan a todos los integrantes de la sociedad en la que está inserta.

Estos beneficios se alcanzan en plenitud cuando la universidad es proactiva, promueve prácticas académicas que estimulan el ejercicio del pensar, descubrir y producir ciencia, literatura y arte que estén disponibles para la comunidad.

Además de la buena gestión, la democracia, la cultura de la organización, el control financiero, entre otros aspectos, la universidad también necesita un buen medio técnico, de dimensión estructural, que le permita adoptar un modelo de organización que pueda ser observado periódicamente. De este modo, se puede adaptar de mejor manera a la realidad del entorno y atender las necesidades de la población a la que sirve, para que haya mayor equidad e igualdad real de oportunidades.

No hay mucho sentido en construir un equipo de gestores, docentes y técnicos bien intencionados y que generen buenas prácticas, si el modelo organizativo de la universidad es obsoleto, está mal diseñado o es ineficiente, pues este anulará o disminuirá significativamente los efectos positivos y los beneficios potenciales de la institución. Lo que cuenta no es sólo la calidad de las personas, sus habilidades y características, sino también la estructura y las reglas dentro de las que tienen que trabajar, sus límites y obligaciones, derechos y deberes, autonomías y reglamentos y todo lo que implica un modelo de organización.

Dentro de los modelos que las universidades pueden adoptar se ubica el *modelo de organización multicampi* que, a pesar de su nombre, presenta características que trascienden el aspecto de la cantidad y la pluralidad de unidades, recursos e instalaciones, en tanto abarca el diseño y la coordinación de la distancia entre los mismos, lo cual resulta en cierta cobertura regional. También contempla lo que cada *campi* ofrece a la población atendida, la centralización o descentralización administrativa, la identificación de la universidad con políticas públicas –más precisamente, educacionales– y, sobre todo, los efectos y beneficios tangibles que la institución obtiene a través de su modelo organizativo.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo fundamentar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿es necesario adaptar el modelo organizativo *multicampi* de la Universidad del Estado de Mato Grosso para fortalecer y proporcionar el acceso a la educación superior pública, igualdad de oportunidades y equidad? En caso afirmativo, ¿cuáles deberían ser estas adaptaciones?

## 2. Marco teórico

La universidad, debido al papel fundamental que juega en la educación superior, puede convertirse en una herramienta de opresión y exclusión o, por el contrario, puede ser un factor de fortalecimiento y promoción de la cultura, la economía, el arte, la ciencia y la tecnología de una región. Ello dependerá en gran medida del modelo organizativo que la sustente.

Existen varias opciones de organización universitaria, una de ellas es el modelo *multicampi*. Dicho término proviene de la combinación de los vocablos latinos *multus, multa, multum* “mucho, abundante, frecuente, numeroso” y *campus, campi* “campo”. En consecuencia, consiste en un modelo de organización universitaria centralizada (en Rectorado y Administración) y varios *campi* vinculados en forma de red.

Queda en evidencia la importancia de la adecuación de la gestión, observación, planificación y análisis del modelo *multicampi* a lo largo del tiempo, ya que el mundo que lo rodea es dinámico y cambia dando lugar a nuevas demandas. Por ello, la universidad debe poseer cierta flexibilidad para adaptarse a las modificaciones cada vez más numerosas e intensas, con un tiempo de respuesta diferenciado, con una búsqueda de nuevos métodos estratégicos, tácticos y operativos y con la inclusión de nuevas tecnologías, formas de contratos y conceptos inéditos, atendiendo de este modo a las demandas de una determinada sociedad.

Mejorar los resultados a través de estos cambios y ajustes en el modelo de organización *multicampi* de una universidad puede ser un proceso muy complejo, porque es preciso conocer a fondo la institución. Para llegar a este conocimiento profundo puede pensarse en diferentes estrategias, por ejemplo, encuestas internas y

externas, con varios grupos de sujetos que ejerzan diferentes roles, análisis de documentos, mediciones, entre otras técnicas. A partir de allí, el desafío será escoger cuáles son las constantes y las variables consideradas y, finalmente, será necesaria una referencia o patrón que permita interpretar los resultados obtenidos.

Específicamente, en la tesis se presentaron los antecedentes históricos de las universidades, su origen y desarrollo en todo el mundo y, particularmente, en Brasil, así como las diversas circunstancias políticas y sociales a las que se han enfrentado a lo largo de su existencia nacional.

A continuación se profundizó acerca de la educación superior en Brasil. Se mostró su pertinencia a través de las estadísticas del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), se conceptualizaron y presentaron sus principales características, tipos de instituciones y modelos de universidad y se abordó el modelo de organización *multicampi*. Para ello, fueron consultados autores como Castiñeira et al. (2003), Creswell, Roskens y Henry (1985), Cristofolini (1998), Delfrate et al. (2008), Ferronato (2008), Fialho (2003, 2005), Jin y Wang (2010), Nacif (2001, 2007), Santos (2010), Sguissardi (2004), Steiner y Malnic (2006) y los datos oficiales de los órganos como INEP y MEC.

Finalmente, se describió el contexto del Estado de Mato Grosso y el Plan de Desarrollo *MT+20* (Brasil, Governo de Mato Grosso, 2006), que contiene las metas y objetivos para el período 2006-2026. Utilizamos textos de autores como Fávero (2006), Mendonça (2000), Muscará (2012), Rossato (1998), entre otros, para presentar la historia y la actualidad de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), su modelo organizativo *multicampi*, perspectivas y otras características particulares.

### **3. Metodología**

En función de lo explicado, la investigación tuvo como objetivo general indagar acerca de la necesidad de adecuación de la estructura organizativa *multicampi* de la UNEMAT a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades y al acceso equitativo a la educación superior en el contexto de Mato Grosso, tomando como referencia los objetivos de las

directrices principales de Mato Grosso para la educación superior provincial contenidos en el referido Plan de Desarrollo *MT+20 años*.

Para orientar el estudio en esta dirección, fue necesario llevar a cabo ciertas tareas concretas: a) identificar los lineamientos fundamentales relacionados con la educación superior del *Mato Grosso + 20 años (MT+20)*; b) realizar un relevamiento acerca del modelo organizativo *multicampi* de la UNEMAT aplicando una encuesta en dicha institución; c) correlacionar los datos obtenidos con las directrices de la educación superior del *MT+20* y d) mostrar la capacidad de la Universidad de organizarse mediante un modelo de educación superior que se adaptara a las necesidades del contexto social de Mato Grosso.

Estos pasos condujeron a la comprobación de la hipótesis principal de esta investigación, que supone que los ajustes organizativos aplicados al modelo *multicampi* de la UNEMAT contribuirían al desarrollo y fortalecimiento de la igualdad de oportunidades y de acceso a la educación superior.

Como se deduce de lo desarrollado, el objeto de estudio de la tesis fue la Universidad de Mato Grosso (UNEMAT) y la planificación gubernamental denominada *Mato Grosso más 20 años* fue tomada como patrón de referencia para evaluar el modelo organizativo de la institución.

Por otro lado, y como paso previo necesario para el estudio de campo, se buscó la bibliografía que constituiría el sustento teórico del trabajo. Esta búsqueda se llevó a cabo en bibliotecas, periódicos especializados e internet, tomando descriptores como *multicampi*, *multicampus*, *universalidad*, *universidad*, *modelo organizacional*, *gestión* y *administración*, entre otros. Los artículos obtenidos fueron seleccionados según su fecha de publicación (entre 1950 y 2012), relevancia y pertinencia; las fuentes documentales se obtuvieron directamente de la UNEMAT.

A partir de la recomendación de Severino (2002, pp. 37-38), se realizó la lectura inicial de la literatura, se catalogaron las fuentes y recursos bibliográficos y se hizo una lectura interpretativa que propiciara la construcción del discurso y la argumentación contenidos en el marco teórico.

En cuanto al análisis de los resultados del trabajo de campo propiamente dicho, se presentaron las principales conclusiones del estudio de la UNEMAT a partir de las encuestas realizadas. Estos datos se utilizaron como base para establecer la correlación con las directrices relativas a la educación superior del *MT+20*.

El estudio fue esencialmente descriptivo-correlacional, utilizó datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa no probabilística (Salomon, 2004) y partió de una revisión de documentos y literatura (Severino, 2002; Marconi y Lakatos, 2003). Se aplicó la encuesta a 1276 personas, entre ellas estudiantes, miembros de la comunidad, funcionarios públicos, docentes y técnicos.

Los criterios para realizar la evaluación de la Universidad se tomaron del documento "Criterios de Evaluación de Universidades" (Consejo Superior de Educación de Chile, 2015). Allí se utilizan 12 criterios diferentes para investigar dimensiones importantes y significativas de una institución de educación superior. El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante la confrontación con el marco teórico y el análisis crítico (Severino, 2002; Marconi y Lakatos, 2003), además de la tabulación y graficación de datos cuantitativos.

Finalmente, se ponderaron los datos cualitativos a partir de la lectura y análisis de las proposiciones que los encuestados añadieron a las respuestas de "sí", "no" o "parcialmente". Este examen proporcionó la base para la interpretación de discursos, declaraciones e ideas implícitas sobre los temas indagados en el cuestionario.

#### **4. Resultados**

A partir del análisis y discusión de los datos obtenidos se evaluó la adecuación del modelo organizativo *multicampi* de la UNEMAT a las directrices de educación superior del *MT+20*. Específicamente, se correlacionaron los 12 criterios organizacionales evaluados en la encuesta y las 15 directrices de *MT+20*. A partir de allí se confirmó la hipótesis inicial de la investigación; en otras palabras, se mostró que se puede mejorar la calidad de una institución de educación superior para alcanzar mayor igualdad de oportunidades a través de cambios en su modelo organizativo.

Cabe mencionar una particularidad encontrada en este análisis referida a la escasa diferencia entre el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas relativas al desempeño de la Universidad. Esto conduce a la conclusión de que la UNEMAT está "en construcción" en todas las cuestiones planteadas y evaluadas a partir de los criterios elegidos.

## 5. Conclusiones

La originalidad de la investigación radica en que se aleja de los estudios tradicionales sobre desempeño organizacional que indagan acerca de los recursos y financiamiento de la institución y propone criterios para obtener ajustes en el modelo de organización *multicampi* que contribuyan más eficazmente a la ampliación de posibilidades de igualdad y equidad en la educación superior pública. También es novedosa la elección del objeto de estudio, nunca antes analizado de esta manera, y el uso de un documento gubernamental como estándar de referencia.

Después de realizar este estudio se concluye que la puesta en marcha de cambios estratégicos en el modelo *multicampi* de la UNEMAT podría facilitar la aplicación de las medidas necesarias para garantizar que la universidad contribuya al Estado, alcanzando los objetivos y directrices del *MT+20*, en particular los que están directamente relacionados con la educación superior y los medios para promover la igualdad de oportunidades.

Secundariamente, debido a la escasa diferencia percibida por los encuestados entre desempeño positivo y negativo de la universidad, se concluye que la UNEMAT está en proceso de construcción en lo relativo a su modelo organizacional. Esta circunstancia conduce a una situación de incertidumbre en la comunidad académica y juega un papel decisivo en la identificación de algunos problemas referidos a las áreas fundamentales de la administración de la universidad, los que tienen relación directa o indirecta con las principales características del modelo *multicampi*, además de estar intrínsecamente relacionados entre sí.

El primer problema consiste en la baja autonomía de la UNEMAT respecto del gobierno y de otros organismos externos, lo que interfiere con el modo de funcionamiento de la enseñanza, la investigación y la extensión. Esta situación se presenta como uno de los mayores obstáculos para la toma de decisiones que pueden frustrar a la UNEMAT en la consecución de sus objetivos.

El segundo problema es la excesiva centralización de las disposiciones administrativas internas de la institución. Como se ha mencionado, este problema se puede considerar un reflejo de las dificultades de autonomía interna. Así como la UNEMAT no consigue autonomía, los *campi* no son capaces de determinar planes y acciones específicas con la suficiente libertad para alcanzar el ideal de la igualdad de oportunidades y atender a las necesidades sociales de sus respectivas regiones.

La falta de equidad en la distribución de los recursos humanos, técnicos y financieros también ha contribuido al debilitamiento de las acciones que se producen, teniendo en cuenta que, incluso si hay una cantidad óptima de investigadores, es necesario que haya armonía en su distribución en todas las regiones cubiertas por UNEMAT. Lo mismo se aplica a los recursos técnicos y financieros.

Otros problemas se refieren a la ineficaz interacción inter-*campi*, las dificultades estructurales, influencias políticas externas y la volatilidad institucional, dificultades en la planificación, desarrollo y evaluación del funcionamiento de la Universidad y la escasa institucionalidad de las acciones, programas y proyectos de UNEMAT. Cabe señalar que estos problemas son consecuencia de varias formas de interacción entre la baja autonomía, la excesiva centralización y la distribución de los recursos sin equidad.

## 6. Proyección del trabajo de tesis

Al momento de realizar la tesis, el modelo de organización universitaria *multicampi* carecía del debido énfasis e importancia y no era contemplado por las políticas nacionales de educación superior. Era un modelo surgido en Brasil pero poco conocido y estudiado, principalmente en las universidades estatales que cumplen con las exigencias de la educación superior y las necesidades regionales. Sin embargo, lentamente este modelo organizativo está siendo replicado por las Universidades Federales, Institutos Federales y por corporaciones universitarias privadas en sus proyectos y programas de expansión espacial y territorial de la educación pública o para satisfacer las demandas de los grupos comerciales que actúan en la educación superior.

Por otro lado, es imprescindible que los problemas mencionados se resuelvan, de modo que la UNEMAT pueda alcanzar el ideal de contribuir a que los objetivos, principalmente relacionados con la educación superior del *MT+20*, se cumplan. Los criterios de cambio propuestos tienen afinidad con los principios de igualdad de oportunidades, necesarios para que la universidad sea el verdadero motor de modificaciones sociales. Apremiar su calidad es una forma de garantizar la igualdad y la equidad frente a un contexto cada vez más competitivo, donde las oportunidades se presentan como un gran desafío.

### Referencias bibliográficas

- Brasil, Governo de Mato Grosso (2006). *Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso MT+20*. Governo do Estado do Mato Grosso. Cuiabá/MT. Disponible en:  
[http://www.unemat.br/prpti/pdi/docs/apresentacao\\_mt\\_20\\_sisplan.pdf](http://www.unemat.br/prpti/pdi/docs/apresentacao_mt_20_sisplan.pdf)
- Brasil, Presidência da República, Ministério da Educação (MEC) (2012). *Informações sobre a educação no Brasil, programas e projetos, notícias, e links de interesse*. Disponible en:  
<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>
- Castiñeira, M. I., Mülbert, A. L., Schumacher Vera, R. N., y Madeira, M. N. (2003). *Projeto pedagógico em ciência da computação: como atender a diversidade regional?* Palhoça: UNISUL.
- Consejo Superior de Educación de Chile (2015). *Criterios de Evaluación*. Disponible en:  
<https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>

- Creswell, J. W., Roskens, R. W., y Henry, T. C. (1985). *A Typology of Multicampus Systems*. *Journal of Higher Education*, 56(1), 26-37.
- Cristofolini, V. (1998). *Geração de alternativas para o aprimoramento de docentes e discentes do Campus III da Universidade do Vale do Itajaí: uma aplicação do MCDA*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Delfrate, C. R. C., Gomes dos Santos, S. A., Tupich, S. B., y Brandalise, M. A. (2008). Política *multicampi* da UEPG: um estudo de caso. En B. C. S. Peixe, C. M. de A. Hilgemberg, G. A. Melatti (Orgs.). *Gestão de Políticas Públicas no Estado do Paraná* (pp. 177-185). Curitiba: Progressiva. Disponible en:  
[http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/gestao\\_de\\_politicas\\_publicas\\_no\\_paran\\_a\\_coletanea\\_de\\_estudos/cap\\_2\\_ciencia\\_tecnologia\\_e\\_ensino\\_superior/capitulo\\_2\\_2.pdf](http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_de_politicas_publicas_no_paran_a_coletanea_de_estudos/cap_2_ciencia_tecnologia_e_ensino_superior/capitulo_2_2.pdf)
- Fávero, M. de A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, 28(1), 17-36. Disponible en:  
[www.scielo.br/scielo.php?pid...40602006000200003...sci...](http://www.scielo.br/scielo.php?pid...40602006000200003...sci...)
- Ferronato, E. T. (2008). *Políticas de educação superior e as universidades estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da universidade estadual de Mato Grosso do Sul– UEMS*. Dissertação (Mestrado em Educação) Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco. Disponible en:  
<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8082-politicas-de-educacao-superior-e-as-universidades-estaduais-um-estudo-sobre-os-cursos-noturnos-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems.pdf>
- Fialho, N. H. (2003) Educação, Universidade e Região. *Caderno de Pesquisa Esse in Curso*, 1(1), 23-28. Disponible en: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/fialho-nadia-hage-educacao-universidade-e-regiao-caderno-de-pesquisa-esse-in-curso-salvador-salvadorba-v-1-n-1-p-23-28-2003/>
- Fialho, N. H. (2005). *Universidade multicampi*. Brasília: Plano Editora.
- Jin, H. M., y Wang, S. W. (2010). Exploration on management model and operating mechanism of *multi-campus* university in China. En *Educational and Network Technology*, 3, 2010 International Conference (pp. 531-534). Beijing: IEEE Press. DOI: 10.1109/ICENT.2010.5532094
- Marconi, M. de A., y Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas. Disponible en: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)
- Mendonça, A. W. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14(1), 131-150. Disponible en: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08)
- Muscará, F. (2012). Sobre la naturaleza de los estudios universitarios. *Revista HISTEDBR On-line*, 45, 3-23. Disponible en: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art01\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art01_45.pdf)
- Nacif, P. G. S. (2001). *Manual do aluno da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Cruz Das Almas: UFRB.
- Nacif, P. G. S. (2007). *Relatório da terceira reunião da comissão de elaboração do PDI*. Cruz das Almas: UFRB.
- Rossato, R. (1998). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupef.
- Salomon, D. V. (2004). *Como fazer uma monografia* (11ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, B. de S. (2010). *A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3ª ed.). São Paulo: Cortez. Disponible en:

<https://extensao.milharal.org/files/2013/03/BOAVENTURA-DE-SOUZA-SANTOS-A-UNIVERSIDADE-NO-SEC-XXI.pdf>

- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico* (22ª ed.). São Paulo: Cortez. Disponible en: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod\\_label/intro/SEVERINO\\_Metodologia do Trabalho Cientifico 2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf)
- Sguissardi, V. (2004). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. En: D. Mancebo, y M. de A. Fávero (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (pp. 33-52). São Paulo: Cortez.
- Steiner, J. E., y Malnic, G. (Orgs.) (2006). *Ensino Superior. Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Edusp. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponible en: [http://www.unemat.br/legislacao/index.php?id\\_res=3151](http://www.unemat.br/legislacao/index.php?id_res=3151)

