

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

Publicación anual del Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza

Tel/fax: (0261) 4292563

www.cicuyo.org

Índice

Índice	2
Meditaciones Epigramáticas Sobre las Virtudes en la Antología Palatina	15
Filosofía de la Educación en Martha Nussbaum. Críticas al Actual Modelo Mercantilista de la Educación Superior	31
Los Retos Epistemológicos Actuales en las Ciencias de la Educación	49
El Caso de la Psicología de la Educación desde una Mirada Epistemológica	59
Operacionalización del Constructo “Concepciones de Investigación”	79
Un Estudio Comparativo sobre el Nivel de Habilidades Lingüísticas de Niños de 4 y 5 Años de Escuelas Urbanas y Urbano-Marginales	117
Tic en el Aula, Resiliencia y Proyecto Educativo Institucional. Un Estudio en la Escuela Dr. Abel Albino (Mendoza, Argentina)	152
Resiliencia en la escuela – Subescalas	170
Oportunidades de participación significativa.....	171
Una Experiencia en Orientación Vocacional Ocupacional: Taller Destinado a Alumnos Preuniversitarios	175

Comités Editoriales

Editorials Boards

Editorial Staff

Dirección
+Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda E. Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo
Mariela Lourdes González

Comité Editor Nacional Local Editorial Board

Guadalupe Álvarez (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/CONICET)
Santiago Argüello (CONICET)
María Laura de la Barrera (Universidad Nacional de Río Cuarto)
Elbia Haydée Difabio (UNCUYO)
Marisa Carina Fazio (UNCUYO)
Ma Alejandra Grzona (UNCUYO)
Roxana Marsollier (UNCUYO/Conicet)
Ida Lucía Morchio (UNCUYO)
María Lilian Mujica (Universidad Nacional de San Juan)
María Elsa Porta (CONICET)
Néstor Roselli (CONICET)
Ana Teresa Rovella (Universidad Nacional de San Luis)
Stella Maris Vázquez (CONICET)
Marisa Beatriz Villalba (Universidad de Mendoza)

Comité Editor Internacional Internacional Editorial Board

Laura García-Ravidá (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Calixto Gutiérrez-Braojos (Universidad de Granada, España)
José Reinado Martínez-Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Lisette Poggioli Bello (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela)

Aquilino Polaino Lorente (Universidad Complutense, Madrid)
Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)
Enrique Rojas (Universidad de Extremadura, España)
Oscar Sabaj Meruane (Universidad de La Serena, Chile)
Enrique Salvador López (Universidad Panamericana, México)
María Begoña Telleria Sosa (Universidad de los Andes, Venezuela)
Lilia González Velázquez (UNACH, México) PREGUNTAR MARIELITA
Jan Vermunt (Oxford University, Pedir a Reinaldo el mail)
Luisa Villar López (TEREPAI Educativo, Venezuela)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

CATÁLOGO LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesouro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011)4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221)424-3514.

Comités Editoriales Anteriores

Previous Editorials Boards

Editorial Staff
Dirección
+Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional Local Editorial Board

Lila Archideo
+Roberto Brie
Alberto Caturelli
+ Nuria Cortada de Kohan
+ Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
+Horacio Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional Internacional Editorial Board

Raymond Boudon (París)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecino (Concepción)

Las Memorias de Ultratumba de Abelardo Pithod o la Diferencia de Ser Católico

Alicia Inés Sarmiento
Universidad Católica

6

Estoy aquí, por propia elección, para presentar este curioso libro¹ de un autor bastante conocido en nuestro medio y también internacionalmente por su obra científica.

Debo aclarar que la decisión de ocuparme de esta obra la tomé hace tiempo, cuando comencé a recibir, vía Internet, estas extrañas “Visitas de Ultratumba” y pedí autorización para difundirlas. Porque lo que aquí tenemos es una obra literaria y me afirmo en mi calificación de curiosa por la naturaleza de la misma.

En efecto y como su título lo advierte: *Memorias de Ultratumba y Otros escritos*, es un libro que consta de dos partes absolutamente diversas por su formalización poética -vale decir por los dos géneros literarios diferentes reconocibles en su expresión-, no así por las temáticas desarrolladas, las que se reiteran, en más de una ocasión, en ambas partes.

Me ocuparé en primer término de la segunda parte de esta obra, los *Otros escritos*, porque constituyen probablemente las formalizaciones más conocidas de este autor, es decir, las notas breves –dos o tres páginas o pocas más-, en algunas ocasiones entregadas para su publicación en periódicos. Estas breves notas constituyen *ensayos*.

Resulta oportuno recordar que el *ensayo* es un género literario surgido en la Modernidad con Montaigne y que ha tenido a lo largo de los siglos un notable desarrollo. En el espacio hispanoparlante y particularmente en Hispanoamérica, ha sido el vehículo de transmisión de ideas, de crítica literaria y política, de diagnósticos de situación y, las más de las veces, entre nosotros, de incitación a la acción. Pienso en Alberdi y Sarmiento como un punto de arranque para continuar con una larga lista, que resultaría aquí prolijo

¹ Refiere a: Pithod, Abelardo (2013). *Visitas de ultratumba y otros ensayos*. Biocolor SRL - Argentina

enunciar, en la que la figura de Octavio Paz es un sobresaliente ejemplo. Puedo afirmar que el *ensayo* sigue teniendo en nuestros días total vigencia por el número y calidad de los autores que lo cultivan.

Así, pues, el *ensayo* es una composición en prosa, de muy diversa extensión, en la que el autor transfiere al lector una visión personalísima de cualquier aspecto de la realidad que aborde, de ahí que esta pieza se distinga de cualquier tratado o estudio, en la medida en que no presenta las pruebas exigidas al trabajo científico y que apoye, en cambio, sus asertos en la fuerza suasoria de su propia argumentación.

Los *Otros escritos* de Abelardo Pithod son en su mayoría ensayos breves aun cuando algunos tengan un desarrollo afirmado en pruebas, ejemplos y citas, con una bibliografía adjunta.

Un amplio elenco de ideas abastece estos 44 ensayos expresados en una prosa de especial claridad y ágil andadura, que es un signo del estilo de este Autor.

Sobre la base de saberes de su especialidad, particularmente la Psicología social, afirmada en una segura Antropología, el Autor despliega las variadas temáticas que tienen como centro al hombre mismo y su problemática, en este tiempo crucial. De ahí el estilo más sapiencial que puramente científico verificable en estos ensayos. Una enorme capacidad de síntesis, pues, es su *recurso* más admirable para transferir verdades sobre el hombre, tal como puede advertirse en los ensayos dedicados a “la sustancia del hombre y la vida material”; a la familia y los ataques arteros de las ideologías, la del sexo, la del divorcio; también a las formas de violencia.

No faltan en esta sección las consideraciones sobre el hombre en su espacio o tiempo concreto, en este caso, su situación en Mendoza, desarrollado en el ensayo *Mendoza, Idiosincracia y habitat*; o la del hombre en la etapa de la senectud y el problema de la memoria.

Cuando aborda alguna problemática de las patologías psíquicas, no se desentiende de la ponderación de la naturaleza y de la acción de la Gracia, ni deja de hacer las

oportunas críticas a ciertas posiciones ignorantes del peso de la determinación orgánica, tal como puede leerse en *Determinismo y libertad*.

No está ausente en este corpus ensayístico la transferencia de una experiencia personal terrible como la de haber sido testigo presencial, junto a su esposa, del ataque a las torres gemelas, apenas llegados a Nueva York.

Destaca, por otra parte, tanto el diagnóstico cuanto la crítica a la situación de nuestro país desplegado bajo varios títulos: “Psicopatología y política en la Argentina”; “Trotsky en la Argentina”; “Cuatro mil millones en el fútbol para todos”. En “Qué pasa con la Argentina” plantea su hipótesis acerca de que los argentinos podríamos padecer de *una débil identidad como grupo humano* para concluir señalando nuestro inexcusable *debito* con la Patria manifestado en el amor de misericordia, ese obligado amor de gratitud.

Si me preguntaran qué tipo de lectores puede acceder a esta parte de la obra respondería que el espectro de posibles lectores es amplísimo: los mayores, diversamente letrados, encontrarán la confirmación o deberán hacer rectificaciones respecto de su conocimiento de algunos de los temas expuestos, siempre movilizadores de nuevos saberes, pero, especialmente motivadores de las conductas.

Los más jóvenes encontrarán múltiples puertas abiertas para penetrar hacia una sabiduría de vida transmitida con generosidad, estimulante y positiva.

Me ocuparé ahora de las *Memorias de Ultratumba*. Esta parte del libro está formada por 39 piezas breves de *carácter narrativo ficcional*.

Vale recordar ahora que las ficciones no constituyen, de suyo, mentiras sino *representaciones imaginarias* que crean nuevos “mundos posibles”, al decir de los teóricos. Esos hechos que deberían o podrían haber sucedido, tal como explica el viejo Aristóteles.

Sabemos, porque lo ha enseñado Santo Tomás, que la imaginación es función de la inteligencia que, en el caso de la creación artística -literaria o plástica-, crea otros “*phantasmata*”, es decir, unas imágenes que no se orientan, en estos casos, al pensamiento

lógico. Con la imaginación se configuran las *representaciones verbales* que leemos bajo la forma de relatos, cuentos o novelas o el teatro mismo. No obstante, el carácter imaginario de la literatura remite, bien que en diversos grados, a la realidad. Cómo, si no, podríamos sentir con la lectura ese *reconocimiento* en el que, según afirma Aristóteles en su *Poética*, se funda el *placer*.

Pero hay algo más en estas *Visitas de Ultratumba*, y es el arte, ese “saber hacer” teniendo como materia el lenguaje, tarea ya ejercitada por nuestro Autor a través de una novela, *Ante las Puertas*, que precede a esta nueva creación.

Las *Visitas de Ultratumba* constituyen, como ya dije, una creación ficcional con la que el Autor se inscribe en una de las líneas más fecundas de la literatura hispanoamericana contemporánea, la del *microrrelato*.

En efecto, es dable observar en el fin del siglo XX y en lo que corre del presente, junto al incremento de la *novela histórica*, del *relato policial*, a través del cual se realiza la crítica social y política; de la *novela de la violencia*, cuyo valor fundamental se funda en el paradigma de que “la vida no vale nada”; también de la *novela sentimental*, particularmente la escrita por mujeres en las que, salvo honrosas excepciones, el paradigma se reduciría a: “la única vida que vale es mi propia vida”, unidas a la proliferación de *autobiografías*, *memorias* y *diarios*, que en su momento califiqué como “balances del fin de siglo”, es dable observar, reitero, la reaparición del relato breve o brevísimo denominado por los teóricos *microrrelato* o, curiosamente, *textículo*. Son estos textos de una extensión mínima, a veces una sola oración, como el del guatemalteco Augusto Monterroso: “Cuando despertó el dinosaurio todavía estaba allí”, a veces, de una o dos páginas, como los de nuestro autor.

Es cierto que todas las formalizaciones narrativas antes mencionadas ya existían en la producción hispanoamericana; no obstante, al ser revisitadas por los nuevos cultores configuran una flexión diferente dentro del género narrativo, en la que el signo de los tiempos -estos “tiempos de indigencia” diría nuestro Autor-, se manifiesta con lacerante claridad.

Respecto del reverdecimiento del *relato breve*, cultivado desde los orígenes de la actividad narrativa del hombre, también por Borges y Cortázar, para señalar solo algunos de los más notables antecedentes inmediatos, presenta hoy variantes no sólo de sentido sino una más notable aproximación al *fragmento*. Se entiende por *fragmento* una parte, por su extensión reducida y cortada, de un todo que, sin embargo, está ausente. No obstante esa parte es, en sí misma, un todo por su autonomía significativa.

Considero que así pueden ser leídas las *Visitas de Ultratumba*. Veámoslo en concreto.

En cada una de la *Visitas* aparece el autor ficcionalizado, que asume el relato en primera persona y nos cuenta cómo fue visitado por algunas personas reales -y en muchos casos conocidas por los posibles lectores-, que ya han muerto, con las que entabla un breve diálogo; estos personajes van desde Sócrates hasta miembros de su propia familia.

El tópico del *diálogo con los muertos* -los personajes de ultratumba-, se inserta en una rica tradición occidental, pero a diferencia de la *catábasis*, que presenta el descenso del personaje al lugar de los muertos, como en el caso de Ulises en la *Odisea*, de Eneas en la *Eneida* de Virgilio o del Dante en la *Comedia*, en este caso, el Autor-Personaje es visitado por las “benditas ánimas” y por algunas no tanto.

¿Qué hace posible la *verosimilitud* para que el lector acepte y comparta la situación? Hay siempre un *umbral* que permite el acceso al mundo en el que se produce el encuentro. En este caso es literalmente la entrada al living de la casa del Autor-Personaje, a veces súbita, a veces casi esperada, siempre sorprendente.

Por ejemplo, en la primera visita dice: “Se me presentó Sócrates, que todos saben estaba poseído por dios, llamado entonces *daimon*, y comenzó a hacerme preguntas...”. En otra cuenta: “Cuál no sería mi sorpresa cuando, la semana siguiente, golpearon a mi puerta Karl Popper y Hans J. Eysenck, no sé si decir viejos amigos míos, en realidad yo he sido amigo de sus obras”.

Me atrevería a decir que el lector acepta la situación por la *naturalidad* con que el narrador le plantea, sin más trámite, el hecho del encuentro con los seres de ultratumba.

Nada hay aquí de las sesiones espiritistas de algunos relatos de misterio, ni de seres volantes del realismo mágico; hay sí la representación del misterio real, si es que eso puede expresarse de este modo. La clave la encontramos en la visita titulada “Ánimas Benditas”:

Yo leía esa noche la carta encíclica de Benedicto XVI Spes Salvi. Allí el Papa teólogo dice cosas preciosas e inimaginables sobre los seres que nos han precedido en este mundo y que no están ya entre nosotros. Imagínense, yo, fan de los temas de ultratumba, sintonicé inmediatamente. Estando pues, en esa lectura, de pronto oigo una voz que, sin preámbulo alguno, me dice: -Sé que estas leyendo al Papa y por lo tanto ya estás bien dispuesto para saber más sobre nosotras, las ánimas benditas.

Me quedé de una pieza sin saber qué decir. -Habrás visto -continuó- qué admirable unidad, qué entrañable comunicación dice el Papa que puede haber entre ustedes y nosotras, y habrás comprobado también qué sub-utilizada (creo que así se dice ahora entre ustedes) está esa posibilidad en los tiempos que corren (que corren para ustedes, los que aún peregrinan en la tierra). Ya sé que vos fuiste devoto de las almas del purgatorio, que tus antepasados con mucho sentido teológico llamaban ánimas benditas. Lo somos, en efecto, pues ya hemos sido acogidas por Dios, estamos a la espera del Encuentro definitivo. Ya somos benditas para siempre.

Fue estupendo oír las cosas que decía. Yo tuve con esos seres desde niño una comunicación fluida; en ocasiones les pedía que me despertaran para no llegar tarde a la escuela, o que me hicieran acordar de esto o de aquello, y no sé si que me soplaran en un examen. Yo que pensaba esto y la voz del ánima que decía; es cierto tenías detalles de confianza y afecto. Pero ya más grande algunos te convencieron de que esos eran modos infantiles, y que, en rigor, nosotros no podíamos hacer nada por ustedes, los de este mundo. Fuiste perdiendo aquellas ingenuidades que a nosotros nos encantaban. (p. 27)

En este reconocimiento explícito de la *comunidad de los santos* unido a la *nostalgia*, también explícita en este mismo texto cuando el Autor-Personaje dice: “Gracias a eso el mundo se repuebla de recuerdos de los que se fueron y que ya no veo por las calles de Mendoza, las calles y los sitios en los que ya no encuentro los rostros amigos, de los ausentes que no oigo siquiera por teléfono, con los años cada día más silencioso”, en estos dos hechos -reitero-, creo encontrar la razón de la *naturalidad* con que el Autor real configura su diálogo con los seres de ultratumba.

También es posible justificar por estas causas la razón del carácter de *fragmento* de estos relatos, pues si bien cada uno de ellos presenta una unidad de sentido, el todo, ausente formalmente, remite, no obstante, por el sentido mismo, al universo del Autor- Personaje.

Y aquí es donde se observa la primera diferencia específica de esta obra respecto de las formalizaciones narrativas de las que es contemporánea, en muchas de las cuales campea un subjetivismo insoportable y excluyente. Hecho que en su momento señalé como la causa de una reducción del horizonte *pragmático*, es decir, una pérdida más de la dimensión universal de toda buena literatura.

Si bien en las *Visitas de Ultratumba*, a través de los encuentros y por la materia de los diálogos, se crea lo que podríamos llamar un *campo autobiográfico* que nos permite conocer del Autor-Personaje su formación, sus gustos literarios, los autores con los que ha polemizado, los momentos y personajes de la Historia que lo conmueven vivamente, sin embargo, el Yo que en ellas se configura no es un Yo que se mira a sí mismo y se expone a la consideración ajena, como Narciso. Apenas dice que es un profesor de provincias, jubilado, que vive en Mendoza. Esta condición docente es la que prevalece.

Así, cada *visita* concreta una apretada *lectio*, una breve enseñanza acerca de las diversas materias que aborda en el diálogo. Por ejemplo, el encuentro con Freud y Marx representa en un admirable concentrado las causas de la *forma mentis* contemporánea; en la visita de la emperatriz Zita de Borbón logra configurar la explicación de la Europa actual que rueda “de apostasía en apostasía hasta renegar oficialmente de sus raíces cristianas”; también el caso de la “experiencia de lo numinoso” en la visita de Rudof Otto y María Zambrano; o el sentido sacrificial de las víctimas de la violencia, a propósito del asesinato de su amigo Carlos Sacheri, en la Argentina de los 70. Y así con tantas otras.

Esta presentación no estaría completa si solo dejara la impresión de que esta obra se reduce a la representación de universo intelectual del Autor-Personaje como un tomista, capaz de acertados juicios históricos, políticos y sociales porque faltaría la mención de la expresión de la afectividad, presente siempre, en diverso grado, en cada una de las visitas. Así, la amistad personal con Gustave Thibon, la amistad intelectual con Oriana

Fallaci, la presencia del viejo maestro Guido Soaje Ramos, enseñando y corrigiendo y las entrañables de Alberto Falcionelli y Jorge Comadrán Ruíz. La nota más alta la encontramos en dos de las visitas cuya lectura provoca de modo intenso la conmoción del lector: *Presencias reales – El amigo asesinado*, en la que el Autor-Personaje convoca el recuerdo de su amigo Carlos Sacheri. En ella, además del relato de la muerte de Carlos por el odio a la Fe y su martirio real, la expresión del dolor se resuelve en poesía, con las palabras del poeta español Miguel Hernández:

que tenemos que hablar de muchas cosas
Compañero del alma, compañero. (p. 48)

No obstante, para los que vivimos ese “tiempo de oscuridad”, resultan aun más intensas las palabras del propio Autor escritas, según relata, la tarde del asesinato:

Carlos Alberto, hermano, tuviste la muerte merecida,
La muerte argentina de los buenos.
Ahora que estás donde querías,
Camarada huidizo, esperanos.
Hasta la muerte, hermano.
Hasta tu muerte que no nos merecemos. (p. 49)

En la visita *Navidad 2007 – En recuerdo del niño innominado*, se ficcionaliza el caso de horrible memoria del aborto de un niño por nacer en Mendoza. La representación se resuelve como el encuentro de una pequeña niña gateando por su casa, traída por la señora Hortensia, madre del Autor-Personaje. Ella le recuerda lo que él mismo escribió a propósito del hecho. Lo transcribo:

Te han muerto. Lo han hecho. No sabemos -ellos tampoco- si vos, criatura victimada, hubieras sido un bello bebé y luego una bella persona. Al fin volaste al cielo. Y agregabas: (Pero)...querida criatura innominada, no estás muerta. (p. 16)

La madre del autor concluye: “Ya no tenés que creer por fe; yo te he traído la evidencia”.

La tensión dramática de este episodio se suaviza, pero no se anula totalmente, con las reflexiones finales y los versos del poeta Charles Peguy.

Tampoco podría cerrar esta presentación si no marcara la nota más relevante de estas *Visitas de Ultratumba*, que se va adensando con un acarreo de claras expresiones hasta constituir un verdadero *campo semántico*. La condición católica del Autor-Personaje no se reduce a las representaciones y juicios surgidos de la virtud de la Fe. Por encima del agudo diagnóstico del tiempo que nos toca vivir: la decadencia de nuestra cultura cristiana, la decadencia política y cultural de la Argentina, vivida y sentida como la Patria, prevalece, en todos los casos, la Esperanza. Nada hay en estos textos de las visiones apocalípticas que nos entrega buena parte de la literatura actual, ni la construcción del *fragmento* se plantea como *término*, entendido bajo la forma del puro envejecimiento, aniquilación o muerte porque está siempre presente la visión cristiana iluminada por la Esperanza, que alejándose de cualquier optimismo bobo o conformista, se resuelve, sí, como una confianza sobrenatural en la Providencia que siempre vela sobre nuestras miserias, sobre nuestra condición de cuasi exiliados de esta casa nuestra que es la Argentina.

Reafirmo, esto es lo que marca la *diferencia* fundamental de esta obra, que se inscribe por su factura y con plenitud de derecho, en la literatura contemporánea hispanoamericana, con la que comparte la formalización de estos *microrrelatos*, realizados con maestría.

Solo me cabe decir, finalmente, que la lectura de esta obra del Autor real Abelardo Pithod vale la pena.

Meditaciones Epigramáticas Sobre las Virtudes en la Antología Palatina¹

Elbia Haydée Difabio
Universidad Nacional de Cuyo
elbiad@ffyl.uncu.edu.ar

Aceptado: Julio 2018

Datos del autor:

Elbia Haydée Difabio es profesora, licenciada y doctora en Letras. Especialista en Filología Clásica. Titular por concurso de las cátedras Lengua y Cultura Griega I (Letras) y Griego I (Filosofía) de la Facultad de Filosofía y Letras – UNCuyo. Ejerce también la investigación y la gestión. Ha publicado artículos en revistas especializadas, Actas de congresos y libros como autora y compiladora.

Resumen *La literatura griega antigua nunca se desentendió de la enseñanza, acertando en que el arte no es pedagogía aunque sí hecho pedagógico. En expresión latina, el docere delectando es la savia que fecunda y se esparce generosa a lo largo del tiempo. La Antología Palatina no escapa de esa premisa. De ahí que la presente investigación muestra una veintena de poemas de este compendio riquísimo con la doble intención de mediar para su divulgación y esclarecer qué lineamientos educativos se infieren de los epigramas retóricos y protrépticos -esto es, exhortativos y admonitorios- que la AP condensa en los libros noveno y décimo respectivamente. Entre los poemas de autoría conocida se encuentran ejemplos de epigramatistas de diferentes logros y dialectos, regiones y siglos, entre ellos Parmenión de Macedonia (datación desconocida), el filósofo Crates de Tebas (IV-III a. C.), Onesto de Corinto o Bizancio (I d. C.), Alfeo de Mitilene (época augustea), Antípater de Tesalónica (épocas de Augusto y Tiberio), Luciano de Samósata (II d. C.), Pablo Silenciario (VI d. C.).*

Palabras Claves Antología Palatina – libros noveno y décimo - Grecia Antigua - educación.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Difabio, E. (2018). Meditaciones Epigramáticas Sobre las Virtudes en la Antología Palatina. *Psicopedagógica* 10(13) 15-30

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto 2011-2013, “Figuras míticas, legendarias e históricas en la Antología Palatina y otros textos”, aprobado y financiado por SeCTyP, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Epigrammatic Meditations on the Virtues in the Palatine Anthology

Abstract: Ancient Greek literature never denied teaching; succeeding in the idea that literary art is not pedagogy but a pedagogic fact. In Latin say, the *docere delectando* is the sap that generates and openhandedly spreads throughout the time. The Greek Anthology does not escape from that principle. For this reason, the investigation presents twenty poems of this abundant collection to mediate for its disclosure and to clarify what educational guidelines are inferred from the rhetoric and protreptic epigrams -i.e., hortatory and admonitory ones- that the GA brings together in the ninth and tenth book. Among the poems there are acknowledged authorship epigrammatist examples from different achievements and dialects, regions and centuries, including Parmenion of Macedonia (date unknown), Crates of Tebas (IV-III B. C.), Onesto of Corinth or Byzantium (I A. D.), Alpheius of Mytilene (Augustan epoch), Antipater of Thessalonica (Augustus and Tiberius' time), Lucian of Samosata (II A. D.), Palladas of Alexandria (V A. D.), Paulus Silentiarius (VI A. D.) and Macedonian Consul (VI A. D.).

Key words: Greek Anthology – ninth and tenth books – Ancient Greece – education

La *Antología Palatina* (AP), formada y fechada *ca.* 980 d. C., es el resultado anónimo y último de capas o estratos de colecciones anteriores, entre ellas las de Meleagro [*ca.* 100 a. C.], Filipo de Tesalónica [*ca.* 40 d. C.], Agatías [V d. C.] y Constantino Céfalas [*ca.* 900 d. C.]. Su único manuscrito fue hallado en la biblioteca del castillo de Heidelberg, cuya región pasó a ser conocida como el Palatinado desde el siglo XII.

Muy variada en inspiración e ingenio, la AP contiene inspiraciones cristianas y paganas, anónimas y de autoría conocida, de escritores ocasionales y de otros altamente especializados en el género; algunos poetas, en cambio, incursionan en los epigramas pero son más conocidos por creaciones literarias de otra índole. Este inmenso y heterogéneo repertorio de unos veintitrés mil versos conserva más de quince siglos de

literatura helena, en especial epigramas². La misma *AP* se encarga de definir poéticamente el género; por ejemplo, Parmenión de Macedonia, de datación desconocida, estipula en 9.342 mediante símiles atléticos:

17

*Afirmo que un gran número de versos en un epigrama no es conforme a las musas.
No busquen un largo curso en un estadio corto:
una larga carrera tiene muchas vueltas; pero en el estadio,
agudo es el tono impulsado de la respiración.*

A su vez, Cirilo, datado en I a. C., comenta en 9.369:

*Bellísimo es un epigrama de dos líneas pero si sobrepasas
los tres, elaboras una rapsodia, y no dices un epigrama.*

Refinada y erudita, esta poesía quintaesenciada presenta una característica primordial: la brevedad, claramente expresada en los dos textos anteriores. Delicada e ingeniosa, estaba a su vez orientada a un círculo altamente capacitado para apreciar el diseño exquisito y la destreza lingüístico-literaria de su autor.

Por otra parte, y en tanto género literario, tiene una unidad identitaria con propósitos variados, algunos complementarios; entre ellos, una marcada intención didáctico-moralizante. En ese sentido, seis libros en especial, de los quince que conforman la *AP*, se enmarcan en la premisa de un arte inclinado al Bien y a la Belleza: los poemas cristianos, votivos, sepulcrales, de San Gregorio, descriptivos y protrépticos; respectivamente, los libros 1, 6, 7, 8, 9 y 10. El último, seleccionado precisamente por su temática sentenciosa y aguda –como el nombre lo indica–, induce, advierte, aconseja en inflexión serena y sabia a consagrarse a una determinada disciplina, en particular a la filosofía, a la vez que exhorta a la excelencia, a la práctica de buenas obras y a la corrección de costumbres y actitudes. El noveno engloba los ἐπιδεικτικὰ ἐπιγράμματα, esto es, declamatorios y descriptivos, muchos de los cuales encierran también ejemplos

² Hay otras formas poéticas, entre ellas, himnicas (9.524 y 525).

de situaciones que propenden a la virtud; por eso, unos pocos han sido debidamente incorporados a este artículo. Acorde con nuestra perspectiva de análisis, se han considerado tres acepciones del concepto virtud, consignadas en *DRAE*: 5. Integridad de ánimo y bondad de vida; 6. Disposición constante del alma para las acciones conformes a la ley moral y 7. Acción virtuosa o recto modo de proceder.

Para una mejor prosecución de estas reflexiones, el recorrido metodológico se inicia con la selección y traducción personal de las fuentes originales griegas pródigas de mensajes éticos, su jerarquización en anónimos y de autoría conocida, ordenados estos últimos cronológicamente, más un brevísimo comentario que intenta servir de estímulo y encuentro para que el lector comience su propio diálogo con los poemitas. En un solo caso, en el primero, se incorpora el texto en griego, para que se aprecie su construcción primigenia.

Anónimos

9.208 elogia a Epicteto:

Ὅς κεν Ἐπικτήτοιο σοφὴν τελέσειε μενοινήν,
μειδιάει βίοτοιο γαληνιόων ἐνὶ πόντῳ
καὶ μετὰ ναυτιλίην βιοτήσιον εἰσαφικάνει
οὐρανίην ἀψίδα καὶ ἀστερίην περιωπὴν.
*Quien ponga en práctica el sabio plan de Epicteto
sonría, navegando calmo por el mar de la vida,
y después del viaje que sostiene la vida alcance
la cúpula urania y el mirador de las estrellas.*

Estoico griego y educador en Roma, Epicteto (fines del I d. C.) es el más espiritual de los maestros de su escuela teológico-filosófica, cuya base especulativa de moralidad él respeta convencido. Su doctrina está muy próxima al cristianismo en su amor por los demás, su inclinación a la austeridad y a la práctica de la vida contemplativa. Es famoso el lema atribuido a Epicteto, ἀνέχου καὶ ἀπέχου, *sustine et abstine*, “soporta y renuncia”, “resiste y abstente”, ampliando su significado “resiste los temores y abstente de las pasiones”, adagio que define la escuela estoica. En el poema es revelador el empleo, en

posición final privilegiada, de *περιωπή*, lugar elevado desde donde la vista se extiende, el atalaya.

El próximo, 10.30, se centra en la gratitud, en el obrar con equidad para con el bienhechor. Es una virtud derivada de la justicia, entendida esta como la voluntad firme y constante de dar a cada uno lo que le corresponde:

19

*La gratitud pronta es la más agradable; si, en cambio, tarda
todo agradecimiento es vacío y no debería ser llamada gratitud.*

El término que significa “reconocimiento”, “benevolencia para con”, “gratitud”, está consignado en plural en el primer verso: *χάριτες*. El texto invita a agradecer, a través de palabras y/ o de obras, con espontaneidad, sin medir otros intereses ni hacer otros cálculos: “Bien nacido, el agradecido”, asegura el refrán popular. Quien se considera deudor y es de corazón noble, no olvida el favor recibido ni permanece impasible. En lugar de “la más agradable”, cabría la traducción de “la más dulce” (*γλυκερώτεροι*³ antes de la diéresis bucólica).

Por su parte, 10.33 refiere a la invectiva explícita o a la murmuración sobre todo del ausente. Es preferible callar antes que caer en la trampa del chisme. No es magnánimo, no es honorable vituperar o agraviar. El poeta invita, en definitiva, a evitar el hábito vicioso de mal predisponer a otro respecto de un tercero, tanto si su diatriba procede de la irreflexión o de la imprudencia o haya genuino motivo para ello. Privilegia, así, la caridad.

*Bueno es hablar bien de todos; mal, en cambio, es indigno;
aun si son merecedores de lo que podemos decir.*

Construido antitéticamente, *ἐσθλά*, traducido como ‘bien’, se opone a *αἰσχρά*; *καλόν*, bello y por ende bueno, a *δεινόν*, terrible, indigno. En el primer verso la cesura después del cuarto pie, llamada diéresis bucólica, refuerza el contraste.

10.39 refiere a los lazos amistosos:

³ De donde glicina, glucemia...

*Gran tesoro es un buen amigo, Heliodoro,
para quien sabe también cuidarlo.*

El segundo verso agrega una condición fundamental en el acto de la amistad: el cultivo de un vínculo leal, desinteresado, sólido, la constancia de la relación afectuosa mediante entrega y disponibilidad recíprocas. Según Arrechea (2007: 336):

“Hay que invertir mucho en ella. Hay que trabajarla, conquistarla para alcanzarla y mantenerla. (...) La amistad necesita su desarrollo y crecimiento, esfuerzo, dedicación, de ganarse la confianza del amigo y de hacernos dignos de él. Todo esto requiere tiempo, trato e intimidad. La amistad no empezará a crecer hasta que no abramos nuestro corazón y nuestro mundo interior.”

En el próximo poema, 10.109, se advierte sobre la importancia de conservar la coherencia entre decir y hacer. Un juego léxico entre λόγος como palabra y como razón se ubican en armonioso balance: respectivamente, arriba, en el primer hemistiquio; abajo, en el segundo.

*Toda palabra es vana si no es completada por la obra
y toda praxis tiene como guía la razón.*

Se encontró el próximo, 10.111, grabado en una piedra (*Corp. Inscr.* N° 1935). Un solo verso define magistralmente los efectos nocivos de esta “tristeza por cualquier bien ajeno” (Bojorge, 2001: 69):

La envidia se daña a sí misma con sus propios dardos.

En efecto *boomerang* el envidioso se perjudica y, corroído por sus sentimientos malsanos, se torna infeliz y constantemente desconforme.

10.112 enumera los excesos que ocasionan muertes más tempranas:

*Vino y baños y el ímpetu en torno a Cipris
conducen más rápido el camino al Hades.*

Es sabido que el vino en demasía provoca deterioro físico y psíquico. Está ausente en este caso la frugalidad o templanza en el beber. Los baños, por su parte, ocupaban una

parte central en la vida social antigua; son lugares de lujo, ostentación, molicie, placer. El tercer componente son las enfermedades venéreas mediante el eufemismo en torno de Cipris, uno de los epítetos más difundidos de Afrodita. Son todos vicios que generan otros vicios y malos actos. La lujuria ofende a la castidad y entre sus formas carnales, impuras y nocivas aparecen la prostitución, el adulterio, la pedofilia, cuando no la pornografía, la masturbación, la violación, el incesto y la homosexualidad.

Está implícita la exigencia de la templanza, la cual modera la inclinación hacia los placeres sensibles manteniéndola dentro de los límites de la recta razón. La integran, entre otros, la vergüenza y el pudor, el amor al decoro, la continencia, la modestia en las diversiones o eutrapelia.

De autor conocido

De Crates de Tebas (siglos IV-III) han quedado guardados en la *AP* tres versos de su *Himno a la Sencillez*, que expresan espléndidamente cómo alcanzar la felicidad mediante el acto arrojado de despojarse de las propiedades que retardan y obstaculizan el paso por esta vida. Crates es discípulo del cínico Diógenes de Sínope y maestro a su vez del estoico Zenón de Citio. Aunque él provenía de una familia muy pudiente, con su esposa Hiparquia adoptó la mendicidad, típica de la escuela teológico-filosófica cínica⁴:

*Salve, señora diosa, objeto de aprecio de los hombres buenos,
Sencillez, hija de la gloriosa Prudencia:
honran tu excelencia todos cuantos cultivan la justicia.*

Divinizadas, Εὐτελής y Σωφροσύνη abren y cierran respectivamente la segunda línea pero suman en la siguiente τὰ δίκαι' (α), las cosas justas. De insigne valor intrínseco, Δίκη, a la que los griegos también personifican, supone cumplimiento de relaciones de justicia inter-familiar, retribución compensatoria por transgresión, impuesta por la justicia suprema según el orden universal y social, de acuerdo con Solón.

⁴ Dijo también: “Cuanto estudié poseo, y cuanto pude aprender con trabajo y con estudio. La vanidad fastuosa se llevó las demás felicidades.” (Diógenes Laercio, *Vida de los filósofos más ilustres*, libro sexto).

Invoca a la Prudencia, virtud para el recto gobierno de nuestras acciones particulares, mediante un epíteto venerable: κλεινῆς, “íclita”, “renombrada”, de la raíz κλεῖ- κλυ, escuchar, oír nombrar, indicio del respeto y atención que ella merece.

Parmenión ya citado prefiere la pobreza libre a la opulencia esclavizante, autodestructiva. Asegura en 9.43⁵:

*Suficiente para mí es la protección de un manto. Ni seré esclavo
de la buena mesa yo, que me alimento de las flores de las Musas.
Detesto la riqueza sin seso, sustento de aduladores, ni me arrimaré
a la altivez: conozco la libertad que proporciona una comida ligera.*

Son aduladores, también parásitos, son κολλάκων (v. 3). Celoso de su autonomía de pensamiento y de obra, el poeta desapueba la sujeción a la riqueza ἄνουν, contracta por ἄνοος, necia, insensata.

En 9.96 Antípatro de Tesalónica, de época augustea, imagina las recomendaciones dadas por un padre cariñoso a su joven hija, en un tierno instructivo para el bien vivir emanado de la experiencia adulta y de su rol de agente educador:

*Antígenes de Gela este consejo, en cierta ocasión, a su hija
dijo, cuando estaba en su descenso al Hades,
-“Muchacha de bellas mejillas, niña mía, ten como colaboradora
a tu ruela, suficiente posesión para una vida austera.
Y si te casas, las costumbres de tu madre Acáyade (5)
en tanto virtuosas, guarda; [esa será] la dote más segura para tu esposo.”*

Mantenerse ocupada en labores femeninas y emular las prácticas excelsas de su progenitora, recordada e indirectamente elogiada, le permitirán un esposo agradecido. La palabra ‘costumbres’ es ἥθεα (v. 5), sin contraer por razones métricas, de donde deriva el término español ‘ético’. Tales usos o habilidades son calificadas como χρηστὰ (encabalgado en v. 6), ‘buenas, honradas, útiles’, la misma raíz de la voz española ‘crestomatía’ (colección de los mejores trozos literarios, los más útiles para aprender).

⁵ El mismo tema aparece en 234 de Crinágoras, 100 de Alfeo y el anónimo 113, los tres del libro nueve.

En 9.110, Alfeo de Mitilene, igualmente de época augustea, enuncia un programa de vida tan sencillo como plenificante y, en la actitud dialógica distintiva de estos concisos textos, aconseja a un tal Macrino, quien puede legítimamente ser uno o todos nosotros:

*No quiero campos ricos en mieses
ni prosperidad abundante en oro, como Giges.
Amo una vida autosuficiente, Macrino:
el “nada en demasía” me satisface totalmente.*

Excelente muestra de medida, recurre a la figura del rey lidio del VII a. C., célebre por el uso político que diera al oro y a la plata que, en abundancia, proveía el río Pactolo cerca de Sardes. El último verso remite a una de las sentencias más conocidas de la Antigüedad, atribuida a Quilón, uno de los siete sabios. Este precepto estaba escrito en el pórtico del santuario de Delfos, “ombligo” del mundo, en donde el hombre y el dios se encontraban más cercanos uno del otro: μηδὲν ἄγαν, no excederse, la regulación armoniosa entre extremos -no quedar esclavizado ni por defecto ni por exceso-.

Otro epigramatista, Onesto de Corinto o Bizancio -quien vivió durante el reinado de Tiberio (19 a 37)-, centraliza su eje temático en la necesidad del esfuerzo para la consecución de la sabiduría. 9.230 recuerda los versos de Hesíodo en *Trabajos* 289 ss: “De la virtud pusieron adelante los dioses inmortales; largo y empinado es el sendero hacia ella y áspero al comienzo, pero cuando se llega a la cima, entonces resulta fácil por duro que sea.”

*Escalando el gran Helicón te fatigaste, pero al llegar te saciaste
de las nectáreas libaciones de la fuente de Pegaso:
así también es el esfuerzo recto que lleva a la sabiduría,
pero si logras llegar a la cumbre, beberás los placeres de las Píerides.*

Según la tradición, las Musas, custodios de las artes y de las ciencias, bailaban alrededor de la fuente de Pegaso en el monte Helicón, al sudoeste de Beocia, y sus aguas favorecían la inspiración poética. Son inspiradoras y valiosas en el acceso a la verdad. La montaña, imagen arquetípica de lo ascensional, no solo es alta (μέγαν, en v. 1,

reforzada por pausa) sino tortuosa⁶. Escalar supone voluntad; no presunción ni vanagloria sino ordenamiento de nuestros actos, laboriosidad y espíritu de sacrificio en aras de un bien superior: la sabiduría. Para llegar a la sabiduría hay que esforzarse, incluso hasta el agotamiento: en v. 2, πόνος, trabajo fatigoso, penoso (con mayúscula, es hijo de Eris, Teog. 226, en el que se agrega el epíteto ἀλγινόνετα, 'rico en dolor'). Antes de la cesura bucólica, ὀρθιος, recto, correcto, califica a πόνος. Al poeta no le ha pasado inadvertido ningún detalle: anima a practicar la fortaleza, la cual perfecciona el apetito irascible y la voluntad para no desistir en alcanzar el bien arduo o difícil y para resistir las dificultades, se requiere la ayuda de la paciencia y de la perseverancia.

Luciano de Samosata, judío helenizado, escribe en el siglo II. De este poeta sirio de expresión griega se han traducido tres del libro 10:

10.26. *Como si estuvieras ya muerto, disfruta de tus bienes;
pero, como si fueras a vivir, adminístrate en tus posesiones.
Es hombre sabio ese que, habiendo reflexionado acerca de estas dos situaciones,
a su frugalidad y dispendio ajusta la medida.*

Con lúcida mirada, mediante antítesis (participios con matiz modal-condicional τεθνηξόμενος - βιωσόμενος, remarcada por figuras estilísticas provenientes de otros estratos (sintáctico, morfológico y fónico), el epigramatista condensa su concepción de sabiduría: es sabio aquel que, después de reflexionar (νοήσας, como acción concluida), logra un feliz equilibrio entre los extremos (φειδοῖ καὶ δαπάνη). Para la consecución de este grado mayor de conocimiento es fundamental una actitud agonística y, en ese marco, ἄμφω (v. 3) circunscribe la decisión a las dos esferas posibles: en relación con las riquezas o pertenencias, disfrutar de ellas como si se estuviera pronto a morir pero a su vez moderar su uso como si se nos concediera la alternativa de una vida más extendida. Ἀπόλαυε (*fruor, proficio* latinos) responde a la raíz λα(φ)-, ganar, disfrutar. He ahí la clave de la felicidad.

⁶ Es nombre *dicendi* o parlante, de la misma familia que 'hélice'.

En las dos primeras líneas, los imperativos en segunda persona singular indican voluntad de interlocución, en presente durativo o cursivo con consiguientes resonancias en la actualidad. Dicha actitud yo-tú está reforzada por la reiteración del posesivo σὼν. La anáfora ὥς más el paralelismo de cada hemistiquio inicial en versos 1 y 2 dan cuenta de una literatura cuidadosa, refinada. El último hemistiquio aparece, idéntico, cuatro siglos más tarde en Agatías (9.768), en la misma posición privilegiada final.

En síntesis, el epigrama resulta de particular cercanía espiritual, ilustra los tópicos del *tempus fugit* y del *carpe diem* y amonesta a vivir el tiempo presente como si no hubiese un mañana. A través de un juego de contrastes (morir-vivir, bienes espirituales-posesiones materiales, frugalidad-dispendio) y un paralelismo sintáctico, el poeta intenta persuadir al hombre para saber encontrar el justo medio entre dos excesos (extremos). El paralelismo sintáctico, por su parte, fortalece esta oposición.

El siguiente dístico habla sobre uno de los dones del Espíritu Santo para el judaísmo y el cristianismo, saludable porque implica reverencia y piedad. Es filial, no servil:

10.27. *A los hombres podrás esconder algo insensato que hiciste,
pero no lo esconderás a los dioses, aun cuando lo hayas pensado.*

Ha empleado el adjetivo ἄτοπον, literalmente “fuera de lugar”, esto es, inconveniente para acciones que pueden pasar inadvertidas o que se pueden silenciar en la familia y en la sociedad pero no a los ojos de la divinidad.

10.41. *La riqueza del alma es la única riqueza verdadera;
las otras traen tristeza mayor que las posesiones que brindan.
A ese es justo llamarlo señor de las muchas posesiones y rico
quien es capaz de servirse de sus bienes.
Pero si alguien se consume en cuentas,
apremiado por amontonar siempre riqueza sobre riqueza,
ese como abeja en los panales de muchos agujeros
se ufana; sin embargo, otros recogerán la miel.*

El poema está construido mediante una red semántica lexicológica vinculada con riqueza: πλοῦτος, κτεάνων, πολυκτέανον, χρῆσθαι, ἀγαθοῖς, ψήφοις... cada término con su matiz y su connotación.

Páladas de Alejandría, posiblemente del siglo V⁷, reflexiona sobre la gula:

*Que dios odie el vientre y a sus alimentos
pues a causa de ellos la templanza se quiebra.*

Inaugura y finaliza el primer verso γαστέρα... βρώματα γαστρος⁸. Aparece también el dórico σωφροσύνα, *cordis sanitas, temperantia*; en este contexto, continencia.

En 10.60 Páladas examina las consecuencias aciagas que provoca la avidez de ganancias, la pasión por el lucro y la especulación. Los medios de enriquecimiento (agricultura, dotes, legados, usura) son parte de su especulación poética, sin duda animada por la estrechez económica personal. En este poemita se destaca en especial la anáfora τὸν πλοῦτον⁹, la opulencia, el caudal, y la paronomasia -esto es, la presencia de palabras con una misma raíz- con el verbo inicial πλουτεῖς:

*Eres rico: ¿y qué de ahora en adelante? ¿Alejándote, contigo
arrastras la riqueza, empujado hacia el ataúd?
Amontonas la riqueza, agotado tu tiempo: pero no eres capaz
de amontonar una dimensión mayor que la medida.*

“La avaricia o codicia es el deseo desordenado de adquirir y de conservar bienes materiales y se refiere especialmente al deseo del dinero” (Borjorge, 2001: 47). El hombre antiguo comprende las repercusiones personales y sociales que ella implica, tanto que la comedia, sobre todo la aristofánica, había ya alertado sobre sus peligros. La finitud y la fragilidad de la vida humana (χρόνον, v. 3) debieran mover a corregir esta tendencia y a propiciar la generosidad. El avaro está tan apegado al dinero que lo idolatra y se vuelve

⁷ Según Wilkinson, “Palladas (...) must have been active well into the fifth century” (2009: 37). Sin embargo, a causa de descubrimientos recientes, el mismo autor prefiere su *floruit* en el siglo anterior (Wilkinson, 2013). Varios otros especialistas adhieren al IV, aunque lo ubican en distintos tramos o etapas. Uno de ellos, A. Avdokhin (2013), explica: “I will try to see Palladas in the literary context of the early 4th century as much as possible.”

⁸ De donde gástrico, gastronomía; bromatología.

⁹ Es de la misma raíz de “pleno”, “lleno”. Muchos términos españoles derivan del adjetivo poli- (policromático, politeísta...).

su esclavo¹⁰, tanto que no duda en aumentar su fortuna mediante el robo, el fraude, el cohecho e incluso la injusticia laboral.

10.94 también pertenece al gramático alejandrino:

*Creo que dios es filósofo también,
ya que él no se irrita rápido por la blasfemia
pero, con el tiempo, va aumentando los castigos
de los perversos y miserables hombres.*

27

El poeta es uno de los últimos, si no el último, de los poetas no cristianos de la Tardoantigüedad (de ahí, dios en minúscula). Llamativamente la AP conserva unos ciento cincuenta epigramas de su autoría, celosamente conservados entre otros por el monje y teólogo griego Máximo Planudes, siglos XIII-XIV. Del texto elegido un vocablo enérgico es el transparente βλασφημία, que significa ‘palabra impía, maledicencia’, compuesta de βλάπτω, ‘perjudicar, dañar, lesionar, herir’, más φημί, uno de los tantos verbos griegos con la significación de ‘hablar’ -aunque cada uno tiene su matiz distintivo-. Los seres humanos son enjuiciados con severidad por el vate en el último verso pero confía en que tarde o temprano el castigo divino siempre llega. El término χρόνος con que se inicia el tercer verso refiere a tiempo puntual, preciso, objetivo, lineal. ¿Por qué le confiere al dios la cualidad de filósofo? Seguramente porque busca causas con paciencia y obra sin apuro, sin explosiones de ira irreflexiva, habiendo sopesado previamente pros y contras.

En el siglo VI Pablo Silenciaro¹¹ argumenta en 10.74:

*Ni seas aliviado por la impetuosidad de la opulenta fortuna
ni la inquietud te doblegue la libertad.
En efecto, toda vida es sacudida por incontables brisas
y, de una u otra manera, constantemente arrastrada en sentido contrario.
Pero la virtud es firme e inmutable sobre la cual, única,*

5

¹⁰ Se aconseja leer *Siete virtudes olvidadas* de Alfredo Sáenz. En su capítulo quinto, “La liberalidad”, examina la avaricia en sus planos personal y social.

¹¹ En la corte de Justiniano (527-565) ocupó el cargo de silenciaro, chambelán que debía mantener el orden en las audiencias y procesiones imperiales. La AP contiene 78 epigramas suyas.

puedes atravesar resueltamente las tempestades de la vida.

El tópico de la vida como periplo y como viaje “odiseico”, zarandeado por las vicisitudes que nos desafían a diario es frecuente en la literatura helena antigua. Este poema en particular está vertebrado tripartitamente, cada dístico implica una intención: en el primero, en un ámbito dialógico, la exhortación, el mandato a un “tú” a no dejarse tentar por la riqueza ni a sacrificar su libertad (anáfora μήτε, *ni... ni...*); en el segundo par, una reflexión alumbradora de índole universal sobre el desafío de vivir y el tercero, marcado por el nexos δ'(ε), el axioma sobre el cual asentar nuestra existencia.

Este poeta de la corte de Justiniano advierte así que el puntal señero es la ἀρετή (v. 5), la excelencia, el mérito, el armonioso ajuste, la cabal adaptación de la persona en aras del deber ser en un camino ético libre y conscientemente asumido. Acompañan a ἀρετή los adjetivos σταθερόν, de la misma raíz indoeuropea de donde deriva *stabilis*, ‘estable’; ἄτροπος¹², sin vuelta, sin escape, y el jónico μούνη, sola, más el adverbio θαρσαλέως, decididamente, con confianza.

Igualmente del siglo VI, Macedonio el cónsul propone:

*Memoria y Olvido, ¡salud! Memoria para las obras
buenas; la otra, para las perniciosas.*

Convoca así a no guardar rencores. No se nos dice que toleremos el error sino a las personas. Después de todo, Mnemósine, personificación de la Memoria, es madre de las nueve Musas. Según Hesíodo (*Teog.* 55), es “olvido de males y reposo de inquietudes”.

A modo de cierre

Eximido por razones de enfoque el análisis filológico, primero y basal para cualquier interpretación posterior, baste consignar que en este género menudo, en estos “cuadritos” pintados conforme a un sistema literario codificado, hay resabios antiguos -

¹² Con mayúscula es una de las Moiras o Parcas, la que corta el hilo del destino, la inexorable.

homéricos por ejemplo- y neologismos insólitos, más la inclusión de formas métricas acuñadas y fonéticamente armoniosas.

Toda tarea de traducción pretende ofrecer a un determinado público la experiencia que el auditorio o los lectores originales de cualquier texto podrían haber experimentado. No es fácil; a veces se logra muy parcialmente, a veces se alcanzan apenas susurros en los que se intuyen la belleza de su forma y de su contenido. A pesar de ello, sigue siendo una mediación indispensable para reunir a escritores y lectores de tan dilatadas distancias temporales y espaciales. De ahí que nuestro propósito haya sido mostrar cómo la cultura griega, en línea diacrónica, pensó acerca de las virtudes (amistad, frugalidad, honestidad, austeridad, libertad...) y de los vicios (gula, avaricia, envidia, concupiscencia...) en meditaciones epigramáticas que concentraron y prolongaron ideales de vida, sustentados en el sentido común, en la nobleza de intenciones y en una decidida vocación de humanización. En tanto poesía, los epigramatistas no teorizan pero la experiencia poética sirve de cauce normativo, accesible y amable, fructífero y vinculante.

Ediciones

Paton, W. R. (ed.) (1958). *The Greek Anthology* (Vols. 3 y 4). Harvard: Harvard University Press. Edición bilingüe griego-inglés.

Waltz, P., Guillon, J. et alii (eds.) (1928-1980). *Anthologie Grecque* (T. 7). Paris: Les Belles Lettres.

Referencias bibliográficas

Arrechea de Olivero, Marta Aurora (2007). *Las 54 virtudes atacadas*. Bahía Blanca: Edición del autor.

Avdoklhin, Arkadiy (2013). Palladas versus Christian Discourse: Late Antique Literary Epigram in the Context of Urban Inscriptions. En: *Greek Literary Epigram: From the Hellenistic to the Early Byzantine Era International - Conference*, London, University College London, 11-13. Recuperado de: www.academia.edu/4618879/Palladas

Bojorge, Horacio (2001). *El lazo se rompió y volamos. Vicios capitales y virtudes*. 5ª rei., Buenos Aires: Lumen.

Sáez, Alfredo (2005). *Siete virtudes olvidadas*. Buenos Aires: Gladius.

Wilkinson, Kevin (2009). Palladas and the Age of Constantine. *The Journal of Roman Studies*, 99, 36-60.

Wilkinson, Kevin (2013). *New Epigrams of Palladas: A Fragmentary Papyrus Codex (P.CtYBR inv. 4000)*. Durham, North Carolina: American Society of Papyrologists. Serie American Studies in Papyrology 52.

Filosofía de la Educación en Martha Nussbaum. Críticas al Actual Modelo Mercantilista de la Educación Superior

Rodolfo Mauricio Bicocca

Facultad de Educación, Universidad de los Andes.

bicoccam@logos.uncu.edu.ar /
bicoccam@hotmail.com

Aceptado: Marzo 2018

Datos del autor:

Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca es Dr. en Ciencias de la educación. Investigador del Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Profesor de la Universidad de Mendoza. Profesor-Investigador de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile.

Resumen *La presente investigación se sitúa en el ámbito de una Filosofía de la Educación Superior. Ámbito donde diversos intelectuales (Barnett, 2001; Cejudo, 2006; Pérez Gómez, 1988; Sanz Fernández, 2005a, 2005b) hoy se cuestionan el decidido rumbo utilitarista y mercantil que han tomado los estudios superiores. En tal sentido, una de las voces que se pronuncia sobre tal situación con singular agudeza es la de Martha Nussbaum, quien hace una defensa de las artes y las humanidades en la curricula de la Educación Superior. En esta dirección, este escrito se propone explicitar los siguientes puntos: 1) ¿Quién es Martha Nussbaum y cuál es su importancia en la educación actual?; 2) Una crisis silenciosa; 3) ¿Para qué se educa hoy?; 4) Tres capacidades claves para el desarrollo de una auténtica educación ciudadana; y, finalmente, 5) conclusión.*

Palabras Claves Martha Nussbaum - Filosofía de la Educación Superior - Educación Superior - mercantilismo

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Bicocca, M. (2018). Filosofía de la Educación en Martha Nussbaum. Críticas al Actual Modelo Mercantilista de la Educación Superior. *Psicopedagógica* 10(13) 31-48

Philosophy of Education in Martha Nussbaum. Critique to the Current Mercantilistic Model of Higher Education

Abstract: *This research falls within the scope of a Philosophy of Higher Education. Scope where various intellectuals (Barnett, 2001; Cejudo, 2006; Pérez Gómez, 1988; Sanz Fernández, 2005a, 2005b) are now questioning the decided utilitarian and commercial course that have taken the higher studies. In this regard, one of the voices that pronounce on such a situation with singular acuity is Martha Nussbaum, who makes a defence of the arts and the humanities for the curriculum of Higher Education. In this direction this paper seeks to explain the following points: 1) Who is Martha Nussbaum and what is her relevance in education today? 2) A silent crisis; 3) What for educate today?; 4) Three key capabilities for the development of a true citizen education; and, finally, 5) conclusion.*

Key words: *Martha Nussbaum - Philosophy of Higher Education - Higher Education - mercantilism*

Introducción

La educación actual se encuentra haciendo malabares ante distintos fenómenos socio-culturales en los cuales se encuentra inserta, pero a los que aún no ha sabido responder en forma adecuada y efectiva. Esos fenómenos, múltiples y con diversos matices de un país a otro, pueden quedar descriptos en un brevísimo esquema de la siguiente manera: primero, una cultura mercantil cuyos criterios se imponen en todas las actividades de la vida humana; segundo, la democracia como forma de gobierno hegemónica mundial; tercero, el fenómeno del multiculturalismo y de la inclusión social; cuarto, un creciente rol protagónico de la mujer en los espacios públicos y los problemas

de género; y quinto, el fenómeno de la globalización y una mayor presencia de Occidente en Oriente y viceversa.

En este horizonte socio-cultural que presenta el siglo XXI, Martha Nussbaum expone, en distintos escritos, su visión de la educación. Reflexión que desarrolla a partir de una formación que abrevia en la tradición anglosajona de los estudios liberales.

La catedrática de Chicago se propone mover a la acción a través de un plan que implique reemplazar un modelo educativo -que se funda en un modelo económico-, ciertamente pernicioso para la vida de las personas y la salud de las democracias occidentales, por otro que promueva un auténtico desarrollo humano. Acorde con esto la autora establece el objetivo de su trabajo, a saber: *analizar la importancia que poseen las artes y las humanidades para la educación del hombre y el ejercicio de una ciudadanía activa y reflexiva en el contexto de una sociedad democrática.*

En el sentido antes señalado, el presente trabajo se propone mostrar las principales ideas educativas de la autora en el siguiente esquema: 1) *¿Quién es Martha Nussbaum y cuál es su importancia en la educación actual?*; 2) *Una crisis silenciosa*; 3) *¿Para qué se educa hoy?*; 4) *Tres capacidades clave para el desarrollo de una auténtica educación ciudadana*; y, finalmente, 5) conclusión.

1. ¿Quién es Martha Nussbaum y cuál es su importancia para la educación actual?

Martha Nussbaum nació en Nueva York en el seno de una familia acomodada. Hija de George Craven, un abogado de Filadelfia, y de Betty Warren, un ama de casa. Desarrolló sus estudios de teatro y lenguas clásicas en la Universidad de Nueva York (1969) y luego se graduó en Filosofía por la Universidad de Harvard (1972). Durante esta época se casó con Alan Nussbaum, de quien años más tarde se divorciara (1987).

Desde una perspectiva religiosa Nussbaum es una conversa judía. Ella misma lo señala en su libro *El cultivo de la humanidad* (2005, p. 25): “Cuando llegué a Harvard en 1969, un conocido profesor de estudios clásicos nos llevó a mis compañeros de primer

año y a mí a la azotea de la Biblioteca Widener, para enseñarnos las numerosas iglesias episcopalianas que podían verse desde esa altura. Como judía (de hecho: judía conversa; antes pertenecía a la Iglesia protestante episcopal), sabía que mi esposo y yo no hubiéramos obtenido permiso para casarnos en la *Memorial Church de Harvard*, que acababa de rechazar una boda judía”.

Una vez graduada enseñó Filosofía y Letras clásicas en Harvard hasta principios de los ochenta, luego se traslada a la Universidad de Brown (Providence, Rhode Island). Uno de sus escritos más influyentes de este tiempo, *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (1995; trad. de: *The Fragility of Goodness*, 1986), cuyo tema central es la Ética en la Grecia Antigua, la convirtió en una figura reconocida internacionalmente. Posteriormente, la calidad de sus distintos trabajos ha hecho que se la reconozca merecedora de títulos honoríficos en más de veinticinco universidades de Norteamérica, Europa e India.

Durante la década de los ochenta, M. Nussbaum comenzó un trabajo en colaboración con el economista Amartya Sen, premio Nobel de Economía, en temas relacionados con el desarrollo humano y la ética. En forma conjunta con Sen, ha teorizado y postulado el concepto de *capacidades*, como partes constitutivas del desarrollo de un nuevo paradigma económico-socio-educativo.

Actualmente, la autora se desempeña como profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago. Entre sus escritos e investigaciones, además de los antes señalados, pueden agregarse: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (2006), *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión* (2007), *Sin fines de lucro* (*Not for Profit*, 2010), *Crear capacidades* (*Creating Capabilities*, 2011), entre muchos otros.

Respecto de su relevancia en el ámbito educativo, se puede afirmar que es cada vez mayor su presencia en esta actividad humana. En efecto, es hoy identificada, por una parte, como una referente en la renovación de los estudios liberales en los Estados Unidos y, por otra, como una de las intelectuales más prestigiosa que denuncia el actual proceso de mercantilización de la educación, particularmente de la Educación Superior en Occidente.

A lo antes señalado a favor de M. Nussbaum como una referente en la educación actual, hay que agregar su presencia en el *Oxford Handbook of Philosophy of Education* (2010), donde aparece un trabajo suyo en el apartado correspondiente a los objetivos de la educación, y titulado de la siguiente manera: *Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education* (Nussbaum, 2010b).

2. Una crisis silenciosa

El contexto del mundo adulto se presenta excesivamente mercantilizado. Parecería que estar en la realidad equivale a pensar en clave monetaria. En este sentido, una mentalidad mercantilista es el efecto deletéreo que el sistema de libre mercado ha generado (Barrio Maestre, 2008). Esta mentalidad mercantil en educación, por una parte, ha conducido a centrarla más en los procesos y en los factores que los facilitan que en sus fines, hasta el punto de olvidar su sentido y razón de ser. Por otra, ha generado una distorsión del quehacer educativo, pensando que consiste en modelar individuos bien adaptados a la maquinaria socio-político-productiva.

Martha Nussbaum viene a subrayar paradójicamente la *importancia de lo humano* en aquella actividad que se supone debería ser la más propiamente humana de todas, a saber: la *educación*. La denuncia que la autora hace a la educación actual puede quedar sintetizada en la siguiente idea: “El logro viene a equivaler a la clase de cosas que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación -la construcción de una vida plena de significado- queda al margen (Dewey, 1915)” (Nussbaum, 2010a). En otras palabras, la Educación Superior que hoy globalmente se brinda en los países de Occidente tiene por objetivo principal formar individuos capaces para hacer cosas útiles y rentables económicamente.

Todo muestra un proceso de primacía de lo económico sobre lo humano. Y se puede afirmar que la educación tanto de los países desarrollados como de los que están en desarrollo son víctimas de este tipo de destrucción espiritual.

En esta dirección, M. Nussbaum (2010a) alerta sobre la existencia de una *crisis silenciosa* debido a que las naciones, *sedientas de ingreso*, deciden cultivar determinadas habilidades humanas y desechar otras. Así, se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, cambios que aún no han sido sometidos a un análisis profundo. ¿Cuáles son esos cambios? En los planes de estudio de la mayoría de las naciones de Occidente se erradican las carreras y las asignaturas relacionadas con las artes y las humanidades. Concebidas éstas como un ornamento inútil por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna “utilidad” para ser competitivas en el mercado educativo, estas carreras y disciplinas pierden terreno a gran velocidad en los programas curriculares. Es más, aquello que se podría describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad, la rigurosidad y el pensamiento crítico en la búsqueda del conocimiento, también pierde terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades útiles y prácticas. En suma, se trata de una educación técnico-instrumental puesta al servicio de la productividad del sistema económico.

A partir de este breve diagnóstico preliminar del contexto educativo actual de Occidente, M. Nussbaum (2010a, p. 26) declara su “preocupación por otras capacidades igualmente fundamentales para la vida del hombre y la sociedad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de la cultura. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades”.

3. ¿Para qué se educa hoy?

El modelo económico se encuentra en la base de las políticas globales. En consecuencia, hoy se concibe el crecimiento de una nación en función del incremento del producto bruto per cápita (PBI). Según este modelo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico sin importar los distintos aspectos implicados en aquello que se denomina *calidad de vida*, aspectos que no se vinculan con el crecimiento económico.

Aunque a esta altura existan datos empíricos que demuestran la escasa correlación existente entre dicho crecimiento y la salud, la educación o la libertad política (cfr. Drèze y Sen, 2002).

De ello se sigue que muchas veces la producción de crecimiento económico no equivale necesariamente a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales. No obstante, este modelo de crecimiento económico es hoy vigente en numerosas naciones de América y de Europa, donde las universidades se han convertido en escuelas profesionales funcionales al sistema y no en ámbitos donde se cultiva el saber y la búsqueda desinteresada de la verdad.

La educación para el crecimiento económico no presta especial atención a las humanidades, que son las que desarrollan las capacidades superiores del hombre, sus especialistas se limitan a hacer caso omiso de aquellas. Ya que el cultivo y el desarrollo de las humanidades y las artes implica el cultivo y el desarrollo de la *comprensión*, ello resulta especialmente peligroso frente a la moral necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados, si uno nunca aprendió a verlas de otra manera (Nussbaum, 2010a).

Ahora bien, cabe preguntar: ¿qué alternativas existen hoy para concebir un tipo de nación y de ciudadano distinto? En los círculos internacionales que poseen otra perspectiva, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico es el *modelo basado en el desarrollo humano*. Según este paradigma, lo que importa son las *oportunidades* o *capacidades* que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta las libertades políticas y la educación. En el ámbito educativo la tesis clave de este paradigma consiste en que la búsqueda de la equidad en educación involucra necesariamente fomentar el desarrollo de las capacidades del estudiante (Nussbaum, 2000, 2002, 2011; Sen, 1992, 1999, 2002).

Entonces, si un país desea fomentar un tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad para todos y cada uno de sus ciudadanos, ¿qué capacidades debería formar en sus ciudadanos? Nussbaum señala las siguientes: la capacidad para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación; la capacidad para reconocer a los otros como personas con los mismos derechos que uno; la capacidad para interesarse por la vida de los otros; la capacidad para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo; la capacidad para emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos; la capacidad para pensar el bien común de la nación como un todo; entre muchas otras (Nussbaum, 2010a).

4. Tres capacidades claves para el desarrollo de una auténtica educación ciudadana

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que se enfrentan en el proceso de transformar los estudiantes en ciudadanos, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional e internacional (Nussbaum, 2010a).

Sin desmerecer la necesidad de aprender competencias, se considera que, además de enseñar a trabajar, la Educación Superior debe enseñar a pensar, a tomar buenas decisiones y a que las personas encuentren su lugar en la sociedad, entre otras funciones básicas (Bicocca, 2010). Aunque dichas capacidades quizás no sean necesarias para producir, es indudable que son necesarias para vivir con dignidad (Sanz Fernández, 2005a, 2005b). Igualmente, hay que destacar que en la educación de las sociedades avanzadas se repite la idea de que las instituciones educativas corren el riesgo de perder su función pedagógica ante las exigencias del mercado. Acosada por la lógica del lucro, aquellas se ven forzadas a que la curricula responda a las demandas de profesionalidad

y eficiencia tecnológica de un sistema económico competitivo y globalizado. Con ello la función educativa se resiente perdiendo peso a favor de la función instructiva y profesionalizante (Cejudo, 2006; Pérez Gómez, 1988).

Desde los comienzos de la reflexión sobre el currículo, dice Da Silva (2001), se planteó la alternativa si se debía educar para formar trabajadores especializados o para formar ciudadanos. Pero, quien esté a favor de una educación más humanista no puede renunciar a que el enriquecimiento personal sea el objetivo último de dicha actividad. Y es precisamente esta idea, de un enriquecimiento personal, lo que aporta el paradigma de una educación que busca formar capacidades, con el perjuicio de caer en un modelo único de excelencia personal inaceptable en una sociedad plural como la nuestra. En tal dirección, la educación sustentada por dicho enfoque señala que una vida libre es aquella en donde se puede ser y hacer de muchas maneras valiosa (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

En dicha dirección, M. Nussbaum postula el cultivo de tres capacidades básicas para desarrollar una auténtica formación ciudadana del estudiante de la Educación Superior, a saber: primero, *la capacidad socrática del autoexamen y la necesidad de la argumentación*; segundo, *la capacidad de verse inserto en una nación ciertamente heterogénea*; y tercero, *la capacidad de una imaginación narrativa*.

A. Sócrates en la universidad: autoexamen y argumentación

La contribución característica de Sócrates a la educación de Occidente fue hacer que el rigor y la firmeza del argumento filosófico tuviera efecto en los asuntos de interés público; como señaló más tarde Cicerón: “Sócrates llevó la filosofía desde el cielo a la tierra” (Cicerón. *Cuestiones tusculanas*, 5,4, 10). Su actividad, por cierto, no agradó a todos los que se toparon con él (Nussbaum, 2006).

Son numerosos los filósofos y teóricos de la educación (Barrio Maestre, 2006; McPherran, 2010; Rossetti, 2008; entre otros) que actualmente ven en Sócrates una figura crucial y vigente para la tarea pedagógica actual. Idéntico es el parecer de M. Nussbaum, que ha dedicado gran parte de sus trabajos a subrayar la relevancia de la figura de

Sócrates y su enseñanza en las prácticas educativas actuales. Entre todos los rasgos destacables que reúne aquella célebre figura, Nussbaum señala dos dignas hoy de ser imitadas y puestas en práctica por las universidades en la formación de sus estudiantes: una, es la capacidad del autoexamen; y, otra, es la capacidad indagatoria y argumentativa.

Sócrates sostenía que “una vida no examinada no merece ser vivida” (*Apología*, 38A). Hoy por hoy su ejemplo es central para la teoría y la práctica de la educación humanística. En este sentido, la capacidad de cuestionar y argumentar, como la practicaba Sócrates, es un valor también para la democracia. No obstante, este ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico (Nussbaum, 2010a, p. 77).

La falta de autoexamen en la vida de las personas es una fuente de problemas, ya que se derivan de allí una serie de consecuencias no menores, cuyos efectos repercuten en el orden individual y social de una comunidad política. A partir de esto, un primer problema que se deriva de la ausencia de autoexamen es la falta de claridad en las ideas y los razonamientos, una falta de distinción conceptual respecto de la realidad producto de un análisis deficiente, el cual conduce a una pérdida de asertividad práctica en el accionar del individuo. En relación directa con esto surge un segundo problema, a saber: la confusión respecto de los objetivos y metas que se buscan en la vida.

Sin duda, el autoexamen socrático está relacionado con la dimensión reflexivo-ética del actuar de la persona. Elemento básico de una práctica educativa que se considere tal, pero que hoy está trastocado por el rumbo técnico-mercantil que ha tomado la educación, particularmente la Educación Superior. Esta profunda confusión acerca de los valores centrales en la vida de las personas puede ser ciertamente inofensiva en un contexto en que la toma de decisiones es fácil, pero cuando se trata de tomar decisiones difíciles es bueno saber con claridad lo que uno quiere y le importa. Platón vinculaba la falta de autoexamen con los errores políticos y militares desastrosos que se dieron en la expedición a Sicilia, en la que Nicias fue el principal arquitecto de la terrible derrota que sufrió entonces Atenas (Nussbaum, 2010a).

Un tercer problema con las personas que no llevan una vida reflexiva es que son fácilmente influenciables por otras. Es decir, falta en estas personas una cultura del autocontrol (Rossetti, 2008). Y aquí se destaca la facilidad con que muchas personas no críticas se someten a la presión del grupo de pares o a la “cultura” dominante de masas. Algo que no ocurre con un individuo que sea adecuadamente capacitado para reflexionar críticamente tanto sobre su vida y la realidad como sobre los argumentos. En efecto, estos son los medios para poder resistir a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión apresurada.

Finalmente, surge también entre las personas que viven una vida no examinada, el tratarse de una manera irrespetuosa, algo que está en las antípodas de lo básicamente necesario para que se instaure una relación educativa. Hablar de respeto es un lugar común al tratar de la sociabilidad humana, ya que es evidente que sin aquél se distorsiona toda relación humana auténtica. Es la apoyatura adecuada y necesaria para que la comunicación humana se dé, es más, para que las relaciones humanas tengan lugar de modo pleno. Es la atmósfera que hace posible el desarrollo de una relación educativa (Naval y Pérez Díez del Corral, 2013).

Ahora bien, pregunta Nussbaum (2010a): ¿de qué manera se pueden transmitir los valores socráticos mediante la educación humanística? Como punto de partida, se debería incorporar el pensamiento crítico en los distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar la información, a escribir los propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que exponen otras personas. No obstante, es probable que no alcance con lo que ofrece la educación humanística y, por ese motivo, se ha señalado que todas las instituciones terciarias y universitarias deberían seguir el ejemplo de algunas universidades de los Estados Unidos y la tradición académica de Europa, donde además de las materias obligatorias relacionadas con la disciplina en estudio, exigen que sus alumnos cursen dos semestres de Filosofía. ¿Cuál es el objetivo de todo esto? Formar ciudadanos que adquieran juicio crítico, curiosos, que puedan argumentar y evaluar los argumentos de otros y, de este modo, capaces de oponer resistencia a la “influencia del medio” si se juzga conveniente o necesario.

B. La globalización y la heterogeneidad interna de los países

Se vive actualmente en un mundo globalizado. Hoy más que nunca hay un proceso de mutua interdependencia entre las personas. Los problemas económicos, ambientales y religiosos que se producen en una parte del planeta repercuten en otras, fenómeno que se hace cada vez más patente. Un primer elemento que lo manifiesta es la facilidad con que los individuos de distintos países pueden viajar y trasladarse por distintas razones (por ejemplo: turismo, negocios, problemas económicos, entre otros) de una parte del mundo a otra. Este fenómeno facilita la inmigración de numerosas personas entre países, y se observa con mayor evidencia en las grandes capitales, las cuales terminan siendo centros con una idiosincrasia más cosmopolita que otras regiones de un mismo país. Un segundo factor que ha facilitado la globalización es el desarrollo tecnológico y las redes sociales, mediante los cuales una persona de Argentina, u otro país, puede estar relacionada con personas de Rusia, u otros países, manteniendo conversaciones en un tiempo real cara a cara vía internet, sin mayores dilaciones en la conversación que unas décimas de segundo. Esto es ya un hecho en cualquier parte del mundo donde haya conexión a internet.

En este marco de ideas, señala Nussbaum (2010a) la necesidad de educar para una *ciudadanía mundial*, y que si en las escuelas y las universidades de hoy no se ofrece una buena base para la cooperación internacional, lo más probable es que las interacciones entre las personas de distintas tradiciones se vean mediadas por normas mercantiles también, que conciban la vida humana como un instrumento más para la obtención de ganancias, dado que -conforme se ha señalado al inicio de este trabajo- la presión del mercado tiende a imponerse en todos los ámbitos y las actividades humana. Por lo tanto, agrega la autora, las instituciones educativas de todo el mundo tienen una tarea importante y cada vez más urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea, como lo son gran parte de las naciones actuales, y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de

comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan el planeta.

A partir de lo antes señalado, Martha Nussbaum (2010a) se pregunta: ¿qué deberían aprender los estudiantes en tanto que ciudadanos que deberán interactuar cada vez más con temáticas y personas provenientes de una amplia variedad de tradiciones? Por una parte, los estudiantes deben aprender a concebirse como integrantes de una nación heterogénea, como lo son todas las naciones actuales, y de un mundo aún más heterogéneo. Por otra, una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación ciertamente multicultural, es decir, una educación que ponga en contacto al estudiante con los hechos fundamentales de la historia y la cultura de grupos diferentes y cercanos a su posible experiencia.

Hay que apresurarse a aclarar algo que Nussbaum pasa por alto, pero que tiene una relevancia capital a la hora de educar una persona. Se trata del hecho de que todo ser humano nace y crece en un país con una idiosincrasia y cultura determinadas, las cuales se van introyectando en la persona por momentos de modo inconsciente y por otros con total conciencia. Esta cultura madre es un factor fundamental para la persona que se educa. En efecto, un elemento clave del desarrollo de las capacidades naturales lo constituye el elemento cultural madre donde esa persona nace y crece. La incorporación gradual y consolidación de esto a través de la comunicación de un lenguaje, de unas costumbres y sus modos de vida, son la primera materia que consolida la personalidad de un individuo. Es a partir de esta instancia inicial que puede comenzar un proceso de conocimiento de otras culturas. En caso contrario, el niño puede correr el riesgo de confundirse culturalmente, al no tener una identidad cultural clara como un referente o un horizonte de comprensión necesario a partir del cual pueda aprender a conocer y respetar otras manifestaciones humanas.

Ahora bien, en este contexto surge el siguiente interrogante: ¿qué labor cumplen las artes y las humanidades en este proceso de desarrollo en el alumno de una capacidad multicultural? En esta dirección, M. Nussbaum (2010a) responde que, por una parte, la ciudadanía mundial requiere gran cantidad de información empírica que puede

obtenerse sin necesidad de una formación humanística, por ejemplo, aprendiendo las principales técnicas de la economía y absorbiendo los contenidos que figuran en libros de texto estandarizados. Por otra, para una ciudadanía responsable hace falta mucho más: la capacidad de evaluar las pruebas históricas, de aplicar el pensamiento crítico al análisis de los principios económicos y utilizarlos con una actitud equivalente, de evaluar distintas teorías sobre la justicia social, de hablar una lengua extranjera y de reconocer las complejidades de las principales regiones. En consecuencia, se podría dotar a los estudiantes de esa primera parte más fáctica sin las capacidades ni las técnicas que hoy relacionamos con las disciplinas humanísticas. Pero, contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluarlos ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas, es casi tan malo como ignorar por completo esos datos. En efecto, el alumno sería incapaz de distinguir entre la verdad y los estereotipos ignorantes difundidos por dirigentes políticos y culturales, ni tampoco podría diferenciar las reivindicaciones válidas de las inválidas. Por lo tanto, la historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes.

C. El cultivo de una imaginación narrativa

Como se señaló antes, contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluar ni de entender cómo se elabora un relato a partir de pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo los datos que se tienen en la mano. En este sentido, las distintas disciplinas de un currículum deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles a la formación del ciudadano. Por ende, el conocimiento fáctico-científico y la lógica no alcanzan para formar adecuadamente a una persona. Nussbaum (2010a) sostiene que es también necesario cultivar lo que ella denomina una *imaginación narrativa*, esto es, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender sus sentimientos, sus deseos y sus expectativas. En otras palabras, la autora

postula que otro factor formativo clave para el desarrollo de un ciudadano en el marco de una vida democrática es el desarrollo de la capacidad empática.

Igualmente, el cultivo de la *comprensión* constituye un elemento esencial en la educación de dicho ciudadano. Para promover esta capacidad, las escuelas y las universidades tendrían que dar un espacio preponderante en el currículum educativo a las artes y las humanidades, de tal modo que despierte en los estudiantes la capacidad de mirar y sentir el mundo como lo haría otro ser humano, o lo que comunmente se conoce como *“estar en la piel del otro”*.

La capacidad de sentir un interés genuino por otro supone varios requisitos previos: en primer lugar, hace falta cierto grado de competencia práctico-trascendente, en el sentido de descentrarse de sí mismo para mirar a los demás; en segundo lugar, se precisa reconocer que el control absoluto no es posible ni beneficioso y que el mundo es un espacio en el que todos tenemos debilidades y, por lo tanto, necesitamos apoyarnos unos con otros; en tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, implica la capacidad de concebir el mundo como un lugar en el que no se está solo y hay una necesidad de convivencia con otras personas que tienen sus propias vidas, necesidades e intereses y todos tienen derechos a satisfacerlos.

La pregunta es: ¿cómo desarrollar estas capacidades? Nussbaum (2006) señala que el arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes de nosotros con un interés mayor al de un turista casual. La Educación Superior debería promover en el estudiante la conciencia de la importancia de la literatura en muchas formas. Y agrega que concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior (Nussbaum, 2010a).

En esta dirección, el arte en todas sus manifestaciones cumple una función educativa fundamental, no sólo para desarrollar las capacidades empáticas antes mencionadas y esenciales para una adecuada y respetuosa convivencia social, sino para el cultivo y el desarrollo de la propia personalidad.

5. Conclusiones

La propuesta de Martha Nussbaum es valiosa, porque pone nuevamente de relieve en el mundo de la educación actual, la riqueza del elemento humano por sobre el material, que impregna la actual visión mercantilista que inunda la Educación Superior occidental. En consecuencia, la autora sostiene una vez más el incalculable valor formativo del hombre que tiene un currículum que considere y promueva el estudio y la enseñanza de las artes y las humanidades. Por esta razón se equivocan los países que en forma creciente extirpan de los estudios humanísticos y artísticos con el pretexto de su improductividad económica.

En tal dirección, M. Nussbaum señala el peligro de una educación funcional a un sistema económico-productivo que sólo busque educar individuos autómatas. Ante esta marcada tendencia de la Educación Superior, la autora señala la necesidad de una defensa de las artes y las humanidades en el currículum universitario. Esto es lo que permitiría volver a un quehacer educativo humano y que humanice. En este marco de ideas propone el desarrollo de tres capacidades básicas, cultivadas por toda la tradición educativa de Occidente, a saber: la capacidad de reflexión y el autoexamen socrático, la capacidad de saberse inserto en una nación y un mundo cada vez más heterogéneo y, finalmente, la capacidad de salir de sí y situarse en el lugar del otro. Capacidades clave y necesarias para una convivencia donde sea posible un *florecimiento humano* de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad política.

Asimismo, se debe señalar que tanto una defensa de la adquisición de hábitos argumentativos y críticos desde una perspectiva meramente formal sin referencia a contenidos y un claro criterio de verdad o falsedad de los mismos, como una postulación

de un autoexamen sin un criterio ético objetivo que sirva de parámetro, son cuestiones que la autora deja sin resolver satisfactoriamente. Su análisis no afronta la respuesta a ciertas cuestiones cruciales, como son por ejemplo: ¿cuál es el valor cualitativo de las diferentes culturas y religiones? ¿Puede pensarse que son todas igualmente válidas desde el punto de vista del desarrollo humano? El pensamiento crítico que deberían adquirir los estudiantes, ¿no tendría que recaer sobre dichas materias también? Sin mayores precisiones, el relativismo en la propuesta curricular y pedagógica de Nussbaum tiene una amplia puerta de entrada.

Referencias bibliográficas

- Barrio Maestre, J. M. (2006). Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo. *Educación y educadores*, 9(1), 55-72.
- Barrio Maestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación*, 20, 83-99.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bicocca, M. (2010). La educación del gobernante y la democracia en Leo Strauss. *Vera Humanitas*, 26(49), 13-28.
- Cejudo, C. (2006). Desarrollo Humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 365-380.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1915). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Drèze, J. y Sen, A. (2002). *India: Development and Participation*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherran, M. L. (2010). Socrates, Plato, Erôs and liberal education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 527-541.
- Naval, C. y Pérez Díez del Corral, M. (2013). El respeto en el contexto de la relación educativa. En: J.A. Ibáñez-Martín (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado* (pp. 169-180). Madrid: Dykinson.

- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Nussbaum, M. (2000). Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth and Mulgan. *Ethics*, 111(1), 102-140.
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010a). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2010b). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. En: H. Siegel (2010). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 52-64). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- O'Brien, R. (2010). Prefacio. En: M. Nussbaum. *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pérez Gómez, A. I. (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rossetti, L. (2008). Sócrates y la cultura del autocontrol. *Limes*, 20, 39-52.
- Sanz Fernández, F. (2005a). La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 9, 57-76.
- Sanz Fernández, F. (2005b). El Espacio Europeo para la Educación Superior: Documento para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación*, 17, 255-285.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University.
- Siegel, H. (2010). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Analía Inés Portela de Nieto

Centro de Investigaciones Cuyo –
CONICET.

analiaip27@yahoo.com.ar

Aceptado: Noviembre 2018

Datos del autor:

Analía Inés Portela de Nieto es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina y doctoranda en Ciencias de la Educación en la misma institución. Participa de proyectos de investigación de la mencionada universidad en Educación y Filosofía desde el año 2007. Co-autora de un libro, autora de artículos en revistas arbitradas y de ponencias para eventos científicos nacionales e internacionales.

Los Retos Epistemológicos Actuales en las Ciencias de la Educación

Resumen *En este breve trabajo plantearemos algunos problemas que docentes e investigadores a nivel mundial detectan hoy en la investigación educativa: el pragmatismo y el pluralismo epistemológico. Explicaremos cómo ambos problemas son resultantes de la denominada “brecha epistemológica”.*

La formación de docentes e investigadores requiere, además de un conocimiento profundo de los métodos, un saber que logre interrelacionarlos con sus fundamentos epistemológicos y con los distintos enfoques teóricos. Por ello, sostendremos que la situación actual de “crisis”, “proliferación” o “sobredosis de paradigmas”, se nos presenta como un llamado de atención, dado el riesgo de que, a causa de desatender estas relaciones fundamentales entre las metodologías que empleamos y la postura epistemológica que asumimos, hagamos una ciencia inconsciente de los principios que la inspiran. De este modo, nuestra actividad queda circunscripta al fragmento de racionalidad resultante de las sucesivas discusiones epistemológicas aún sin resolver en el campo educativo. De allí el reto que se nos plantea a todos los educadores de superar el pluralismo epistemológico actual.

Palabras Claves Ciencias de la educación - retos epistemológicos – paradigmas - pluralismo

Epistemological Current Challenges in Educational Sciences

Abstract: *This brief article will raise some problems that teachers and researchers worldwide now detected in educational research: pragmatism and epistemological pluralism. Explain how the two problems are the result of the so-called "epistemological gap".*

The training of teachers and researchers, as well as a thorough knowledge of the methods, requires a knowledge that achieves interrelate these with its epistemological basics and with different theoretical approaches. Therefore, we will argue that the current situation of "crisis", "proliferation" or "overdose" of paradigms, is presented as a warning, given the risk that, because of neglecting these fundamental relationships between the methodologies we use and epistemological stance we take, we do a science unaware of the principles that inspired it. In this way our activity is confined to the rationality fragment resulting from successive unresolved epistemological discussions in the educational field. From there the challenge facing all educators is to overcome the current epistemological pluralism.

Key words: *Educational sciences; epistemological challenges, paradigms, pluralism*

Introducción

Abordaremos esta reflexión siguiendo uno de los ejes problemáticos de la investigación educativa contemporánea: los "paradigmas", una de las temáticas de nuestra tesis doctoral en proceso, respecto de la cual aquí sólo se señalarán algunos de sus hallazgos preliminares.

Haremos mención en un primer momento al contexto epistemológico de las Ciencias de la Educación en el que se producen estas cuestiones, la llamada "guerra de paradigmas", que comenzara en los años 80 y sin embargo permanece irresuelta, hoy reeditada como "proliferación" o "sobredosis de paradigmas".

Mostraremos los dos grandes problemas que docentes e investigadores detectan hoy en la investigación educativa: el pragmatismo y el pluralismo epistemológico. Ambos son resultado de la brecha epistemológica, fenómeno que consiste, por un lado, en un vacío teórico en la literatura científica y, por otro, en la desconexión en la práctica entre las opciones metodológicas o técnicas que se asumen al investigar o hacer docencia, y los fundamentos científicos que se declaran (Moya Otero, 2003).

Concluiremos finalmente en que, para superar esta coyuntura favorable al pragmatismo y al relativismo, los docentes e investigadores debemos asumir el desafío de retomar las discusiones epistemológicas pendientes desde el surgimiento de un paradigma alternativo al cuantitativo-positivista.

Las Ciencias de la Educación: de la “guerra de paradigmas” a la proliferación de paradigmas

En la investigación educativa, está hoy todavía vigente la llamada “guerra de paradigmas” (Gage, 1989; Onwuegbuzie, 2002; Pellerey, 1990) entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, “una polémica que ha tendido a ofuscar más que a clarificar, a estereotipar más que a iluminar y a dividir más que a unir a los investigadores educacionales (Onwuegbuzie, 2002, p. 523). Ello porque cada paradigma tiene sus partidarios y usuarios quienes, por lo general, a la vez son detractores del otro paradigma. Este debate tiene su origen en la severa crítica de la que fue objeto la investigación educativa desde el enfoque cuantitativo durante la década del 80'; duramente se la calificó: “en lo mejor, no concluyente; en lo peor, estéril” y “poco adecuada para afirmar algo seguro e importante respecto de cómo deben proceder los docentes en sus aulas” (Gage, 1989, p. 135).

Como esta oposición entre los dos enfoques pretendidamente antinómicos continúa aún irresuelta, en virtud de una supuesta inconmensurabilidad paradigmática largamente discutida, nos encontramos hoy en el ámbito de las Ciencias de la Educación con una carencia de investigaciones sobre el tema o tratamiento en los recintos

académicos, inclusive en las cátedras o publicaciones especializadas. Este “olvido” de la discusión epistemológica en Ciencias de la Educación ha originado el desinterés por sus fundamentos, lo que Moya Otero (2003) ha denominado “brecha epistemológica”.

La brecha epistemológica en las Ciencias de la Educación

La carencia de fundamentos científicos explícitos y coherentes en la teoría y práctica educativa es denunciada por numerosos autores de distintas partes del mundo y en distintas áreas del conocimiento de las Ciencias de la Educación, como Investigación Educativa, Curriculum y Didáctica, por nombrar algunos. Sirva como muestra de ello la siguiente apreciación de De Miguel¹³ (citado en Sandín Esteban, 2003, p. 43): “En la práctica (educativa) es habitual especificar los planteamientos metodológicos con que se aborda la evaluación de un programa, pero rara vez se hace mención alguna a las concepciones sobre la naturaleza de la realidad que es objeto de análisis (bases ontológicas) o sobre los fundamentos para la construcción del conocimiento científico (bases epistemológicas)”.

Dada esta brecha epistemológica, se genera también un déficit en la formación de futuros docentes en investigación educativa, como recalca Moya Otero (2003, p. 1), citando a Sandín Esteban¹⁴, ya que dicha formación requiere, además de un conocimiento profundo de los métodos, un saber que logre interrelacionarlos con sus fundamentos epistemológicos y con los distintos enfoques teóricos.

¹³ Francisco Mario de Miguel Díaz es profesor de la Universidad de Oviedo, España. Dicta la cátedra Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

¹⁴ Dra. María Paz Sandín Esteban es Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España.

El «pragmatismo epistemológico»: un obstáculo para la formación docente

Como vimos, Moya Otero muestra que la necesaria formación epistemológica de los investigadores, se encuentra en la práctica con un importante obstáculo: no suelen hacerse explícitos los fundamentos de las opciones metodológicas. Éstos suelen quedar ocultos bajo un aparente «pragmatismo epistemológico» que justifica cualquier opción siempre que ésta funcione.

Sin embargo, el recurso a tal o cual bibliografía es insuficiente para no caer en el dicho pragmatismo. Como sostiene Padrón Guillén¹⁵ (2007, p. 5), las referencias para la investigación no están en los manuales de “metodología de la investigación” ni en los textos normativos institucionales. Las discusiones y decisiones en materia de ciencia se resuelven sólo en la epistemología teóricamente entendida, asociada a la historia de las investigaciones, que es su correlato empírico, y no en los seminarios, manuales y textos de metodología de la investigación. No basta, por ejemplo, con que nuestros estudiantes e investigadores justifiquen sus diseños o sus operaciones de trabajo remitiéndose a lo que dice el autor de tal o cual manual de metodología (manuales que, por cierto, a menudo omiten las referencias a una teoría de la ciencia). Es necesario que el estudiante maneje directamente nociones epistemológicas que expliquen o intenten explicar determinadas operaciones a la luz de un cierto marco conceptual insertado en un enfoque epistemológico determinado. Para ello se necesita una formación epistemológica de alcances explicativos, no normativos.

En la misma línea de argumentación, muestra Moya Otero (2003) que incluso en los libros sobre investigación educativa se presentan distintas metodologías omitiendo mencionar los fundamentos epistemológicos y/u ontológicos del saber científico en que se basan. Parece, como señalara Padrón Guillén, que no existiera ninguna dificultad en valorar el «pluralismo metodológico» como una decisión acertada, sin prestar atención

¹⁵ Padrón Guillén es profesor de la Universidad Simón Rodríguez (Caracas, Venezuela).

al hecho de que ese pluralismo puede conllevar también un pluralismo epistemológico, porque, “detrás de cada uno de los paradigmas, siguiendo la doctrina kuhniana, no hay sólo diferencias metodológicas, sino diferencias epistemológicas, esto es, diferencias sobre aquello que se considera un saber legítimo” (Moya Otero, 2003, p. 2).

Este pluralismo metodológico, advierte, puede ser consecuencia tanto de un pluralismo epistemológico como de un pragmatismo epistemológico, porque -detrás de la riqueza que supone la variedad de métodos de recogida de información, de evaluación, etc.- se está omitiendo o ignorando el análisis de los supuestos científicos que los inspiran y, por ende, se puede caer en un pluralismo metodológico al dar a todos los métodos la misma validez.

El Dr. Ángel Antúnez Pérez¹⁶ (1999, p. 25) corrobora la existencia del pluralismo epistemológico en otro campo de las Ciencias de la Educación cuando afirma: “En América Latina, la Didáctica de las Ciencias Sociales conjuga los aportes de diferentes escuelas y movimientos que se disputan estatus de científicidad soportados en paradigmas muchas veces confusos, por pretender conciliar supuestos de distintas teorías que conducen a una heterogeneidad conceptual”.

La dimensión epistemológica es una dimensión que muchos investigadores ni tan siquiera se plantean o atienden, cuando en realidad está en la base de variados comportamientos y decisiones metodológico-técnicas posteriores (Dendaluce, 1999, p. 365) y, como señalan Taylor y Bogdan (1987, p. 23), “de la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpela lo estudiado”. Toda investigación educativa tiene una perspectiva epistemológica, ya que los métodos no son herramientas a-teóricas; las bases teórico-epistemológicas son los fundamentos que inspiran, modelan, dirigen la empresa investigadora (Sandín Esteban, 2005).

¹⁶ Es profesor agregado en la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, donde integra, entre otros, el Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales y el Grupo de Investigaciones e Innovaciones Socioeducativas (GISE),

La “sobredosis de paradigmas” en el aprendizaje de los alumnos

Más allá de los numerosos análisis epistemológicos que se podrían hacer sobre este tema, queremos resaltar que las consecuencias negativas de estas problemáticas no se reducen sólo al plano teórico. Al respecto, la profesora española Sandín Esteban (2005, p. 7), se pregunta: “¿Por qué el alumnado está, digamos, ‘cansado’ de lo referente a cuestiones paradigmáticas?, quizá es cierto que en el curriculum hay una ‘sobredosis’ de paradigmas: ‘paradigmas didácticos’, ‘paradigmas de investigación’, ‘paradigmas de aprendizaje’... pero, ¿se ha producido un aprendizaje significativo de los mismos?” Los estudiantes, aun sabiendo los términos, desconocen en esencia su alcance, de modo que se pone de manifiesto “una incomprensión o desconocimiento de las dinámicas de los fundamentos epistemológicos”.

Este es un ejemplo patente del impacto en la práctica educativa de lo que llamamos “brecha epistemológica”: la desconexión de los fundamentos epistemológicos de las metodologías científicas, técnicas, enfoques curriculares, que afecta tanto a la teoría como a la práctica educativa y, si no planteamos cambios a corto plazo, continuará afectando a la educación en el futuro.

Los retos epistemológicos actuales de las Ciencias de la Educación

Todo docente se enfrenta, en alguna medida, a la realidad de la multiplicidad de paradigmas, ya que -aunque la discusión ha perdido virulencia- las problemáticas siguen presentes. Si hablamos o no en nuestros programas de paradigmas, tradiciones, perspectivas...; si presentamos dos, tres o cuatro paradigmas, o más, cómo los presentamos, qué decimos acerca del todavía no zanjado debate entre complementariedad de metodologías, y muchas otras cuestiones, implican decisiones a las que debemos enfrentarnos a diario (Sandín Esteban, 2005, pp. 6-7).

En este orden de cosas, es entendible la reacción de “buscar refugio” en tal o cual corriente de investigación o teoría. Pero, debemos ser conscientes de que, como consecuencia de la “sobredosis” o proliferación de paradigmas, se ha dado la

fragmentación o “balcanización” de las Ciencias de la Educación en sus distintas ramas, concepciones y enfoques. Esta atomización del campo de las Ciencias de la Educación, que produce teorías cada vez más inconmensurables, es una tendencia que va en aumento (Donmoyer, 2006, p. 5).

Por ello, es imperativa la necesidad de superar tanto el pluralismo como el pragmatismo epistemológico, y asumir la necesidad de una formación epistemológica. “Muchos parecen creer que es mejor dejar de lado las preguntas sin respuestas y los problemas irresolubles e ir al grano. Pero esta es una actitud ‘miope’. Los conceptos esenciales de las ciencias sociales son filosóficos por naturaleza: objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, estructura... ¿Por qué dejar de examinarlos, aún cuando este examen nunca produzca un solo significado inobjetable?” (Sandín Esteban, 2005, p. 5).

En este sentido, la metodología de la investigación expone las normas que hacen del proceder científico un proceder racional, mientras que la epistemología busca el fundamento que dotará de valor a tales normas. Cuando estos dos aspectos de la investigación no están suficientemente claros, se produce una pérdida de conciencia del investigador sobre las razones de su propio proceder (Moya Otero, 2003, p. 7).

Conclusiones

Hemos hecho una mención suscita a los problemas centrales a nivel epistemológico que enfrenta hoy el campo educativo en todo el mundo por el pluralismo epistemológico, producto de la proliferación de paradigmas. Hemos visto sus consecuencias a nivel teórico, el pragmatismo epistemológico y la balcanización o fragmentación de los distintos enfoques de las Ciencias de la Educación como su agravante. En la práctica de la enseñanza, mencionamos la dificultad de los alumnos para entender, al no revisar sus fundamentos científicos, los distintos métodos de investigación educativa, por lo cual el problema tendería a perpetuarse en el tiempo.

En conclusión, aunque los especialistas en educación han analizado en distintos espacios académicos los variados aspectos de estos fenómenos y, a pesar de los matices

que podemos encontrar entre ellos en cuanto a las soluciones que proponen para superarlos, existe una definición común sobre la necesidad de una discusión más profunda y extensa a nivel particular y general de los fundamentos epistemológicos de nuestra actividad docente y de investigación, y de las opciones metodológicas o de enfoques curriculares que adoptamos.

Como se ha dicho ya, reconstruir la educación a partir de las perspectivas científicas vigentes, cada vez más reducidas y particulares, implica el desafío de abordar la discusión completa sobre nuestra actividad investigadora y docente para lograr acuerdos básicos a partir de los cuales discernir y ponderar la pluralidad de enfoques imperante.

Es preciso para ello abandonar la comodidad del pragmatismo, el relativismo facilista para el que todo es ciencia, y salir de las posturas erigidas en "paradigma" para entablar un diálogo con las distintas miradas, buscando la superación de sus limitaciones en pos de lograr una noción de ciencia más comprensiva y fructífera.

Bibliografía

- Antúñez Pérez, Ángel (1999). Paradigma: continuidad o revolución en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. *Educere*, 6, 24-27.
- Antúñez Pérez, Ángel (2003). Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico pedagógico de las Ciencias Sociales: entre las posibilidades y las amenazas. *Educere*, 23, 328-333.
- Cárdenas, Prosperino C. (2007). *Currículum, didáctica y epistemología*. Recuperado de: www.uct.cl/proyecto_ffid/docs/ee.doc
- Chalmers, Alan (1982). *Qué es esa cosa llamada ciencia. Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- Donmoyer, Robert (2006). Take my paradigm ...please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 11-34.
- Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical Sketch of

- Research on Teaching since 1989. *Teachers College Record*, 91(2), 135-150.
- Gelonch Villarino, Santiago (2009). *Ciencia, Metafísica y Filosofía o para una Nueva Unidad del Saber*. Mendoza: EDIUNC, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Kuhn, Thomas (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, Rigoberto (2007). El arte de pensar sin paradigmas. *Educere*, 30, 421-425.
- Lather, Patti (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57.
- Moya Otero, José (2001). Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales (I). *El Guiniguada*, 10, 101-112.
- Moya Otero, José (2002). Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales (II). *El Guiniguada*, 11, 133-143.
- Moya Otero, José (2003). Una ciencia crítica de la educación, ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Ágora digital*, 6, 22 págs.
- Onwuegbuzie, Anthony (2002). Why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms. *Education*, 122(3), 518-530.
- Padrón Guillén, José (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. Recuperado de:
<http://padron.entretemas.com/neosofistica/neosofistica.htm>
- Pellerey, Michele (1990). Grida di Guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia. Lo studio dei processi educativi nell'epoca post-moderna. *Orientamenti Pedagogici*, 37, 217-227.
- Reichardt, C. y Cook, T. (1995). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En: T. Cook y C. Reichardt (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- Sandín Esteban, María Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc-Graw and Hill.
- Sandín Esteban, María Paz (2005). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. Conferencia de clausura del I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación, Venezuela. Recuperado de:
<http://pide.files.wordpress.com/2007/08/conferencia-de-ma-paz-sandin.doc>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

María Gisella Boarini de Dutto

Centro de Investigaciones Cuyo –
CONICET.

mgboarini@gmail.com

Aceptado: Junio 2018

Datos del autor:

María Gisella Boarini es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).

El Caso de la Psicología de la Educación desde una Mirada Epistemológica

Resumen *El presente artículo se propone mostrar algunas cuestiones epistemológicas que subyacen al campo de las ciencias de la educación y que tienen consecuencias en la investigación educativa y en la práctica docente.*

Tales cuestiones son específicamente la historicidad y la incommensurabilidad. Para develar estos problemas, puede realizarse un análisis histórico-genético de las disciplinas que conforman el campo. A partir del mismo puede ponerse en evidencia la historicidad como criterio operativo que permite comprender la conformación y continuidad del campo y la consiguiente incommensurabilidad que en muchas ocasiones atraviesa las ciencias de la educación.

En este trabajo se tomará el caso de la Psicología de la Educación. A partir del estudio de su origen y desarrollo como disciplina científica, se pondrán de manifiesto las cuestiones señaladas.

Palabras Claves Ciencias de la educación – Psicología de la educación – historicidad – incommensurabilidad

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Boarini, M. G. (2018). El Caso de la Psicología de la Educación desde una Mirada Epistemológica. *Psicopedagógica* 10(13) 59-78

The Case of the Psychology of Education from an Epistemological Gaze

Abstract: *The purpose of this article is to show some epistemological issues which underlie the field of sciences of education and which have consequences in educational research and teaching practice.*

Such issues are specifically historicity and incommensurability. To illustrate these problems, a historical and genetic analysis of the sciences which form the field can be carried out. Based on this analysis, historicity can be shown as an operative criterion to enable us to understand the conformation and continuity of the field and the consequent incommensurability, which many times affects the educational sciences.

In this work, the case of Psychology of Education will be considered. Based on a study of its origin and development as a scientific discipline, the mentioned issues will be highlighted.

Key words: *Sciences of Education – Psychology of Education – historicity – incommensurability*

Introducción

El estudio histórico-genético de las Ciencias de la Educación permite comprender su actual configuración como campo y advertir algunas cuestiones de orden epistemológico que subyacen a tal configuración y que tienen consecuencias en la investigación educativa y en la práctica docente concreta.

En el presente trabajo se mostrarán algunos de estos problemas epistemológicos tomando como punto de partida el análisis del origen y desarrollo de la Psicología de la Educación como disciplina científica. El caso de esta ciencia será tomado como ejemplo para hacer evidente los problemas mencionados. Para ello, se comenzará con una reseña histórica del surgimiento y evolución de la disciplina. Luego de esta revisión, se ubicará brevemente a la Psicología de la Educación dentro del campo de las Ciencias de la

Educación y se expondrán las consecuencias epistemológicas que brotan de este estudio. Finalmente, se presentarán las conclusiones generales del trabajo.

Examen histórico-genético de la Psicología de la Educación como disciplina científica

En este primer apartado se ha seguido el ejemplo de Hernández Rojas, quien al comienzo de su libro *Paradigmas en Psicología de la Educación*, realiza un “bosquejo histórico” sobre la Psicología de la Educación como disciplina científica. Allí aclara que su intención al mostrar algunos hechos históricos sobresalientes no es hacer una “historiografía exhaustiva” de la disciplina, sino mostrar elementos que ayuden al lector a comprender mejor “el origen y el porqué de los paradigmas existentes y el influjo de éstos en la psicología de la educación.” (Hernández Rojas, 2004, p. 17). En este sentido se orienta también la intención del presente texto: no busca profundizar en fechas, detalles, demasiados nombres o lugares, sino mostrar procesos, cambios y evoluciones que brinden elementos para enriquecer el análisis de la investigación educativa en Psicología de la Educación en el marco de las Ciencias de la Educación.

El espacio geográfico en el que se centrará este estudio será Estados Unidos y algunos países europeos. Esta decisión también sigue el criterio mencionado por Hernández Rojas: en estos países la Psicología Educativa ha tenido una particular importancia y es la “versión más documentada” (2004, p. 17).

a. Origen y evolución de la disciplina desde fines del siglo XIX hasta 1950

“Desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la configuración de la teoría educativa.” (Coll, 1990, p. 16) A modo de ejemplo, se puede citar a Herbart, quien ya en las primeras décadas del siglo XIX afirmaba que la Pedagogía tenía sus bases en la Ética o Filosofía moral, que le indicaba los fines a los cuales tender, y en la Psicología, que le mostraba los medios adecuados para alcanzar

esos fines. Otros ejemplos son Pestalozzi y Fröebel, quienes también reconocieron la pertinencia del saber psicológico para el ámbito educativo. Sin embargo, la Psicología propuesta por estos autores era de corte filosófico, no experimental; hacía referencia a una teoría del conocimiento. Recién cuando comenzó a tomar auge la Psicología científica a fines del siglo XIX, las expectativas puestas desde ámbitos pedagógicos en las promesas de esta nueva ciencia empezaron a crecer.

Los primeros trabajos dentro de la Psicología experimental (Psicología general) son habitualmente reconocidos como la base de la Psicología de la Educación. Dentro de los más relevantes se encuentran los de Wilhelm Wundt, que es conocido en los inicios de esta ciencia por dos razones: por un lado, fundó en 1879 el primer laboratorio psicológico en la Universidad de Leipzig (Alemania). Por otro, distinguió la conciencia como objeto de estudio de la Psicología y la introspección como su método de investigación. En Estados Unidos, William James comenzó con la enseñanza de la Psicología en la Universidad de Harvard y publicó en 1890 el libro *Principles of Psychology*, que influiría en el rumbo de la nueva ciencia. Stanley Hall, discípulo de James, dio una gran difusión a la disciplina y fundó en 1887 el *American Journal of Psychologist*, la primera revista americana de Psicología. James y Hall fueron decisivos también en la fundación de la APA (*American Psychological Association*), que se reunió por primera vez en la Universidad de Pennsylvania en 1892.

Sin embargo, sumado a este impulso dado a la Psicología general, actualmente se reconoce casi con unanimidad a Thorndike como uno de los primeros en acuñar el término *psicología de la educación* y como uno de los impulsores de esta disciplina. Si bien se encuentra este término en otros autores años antes, en 1903, Thorndike publicó su libro *Educational Psychology*, cuya influencia hizo que ya no sólo se analizaran descriptivamente los procesos de aprender y enseñar, sino que se comenzara con “la aplicación de los métodos experimentales y estadísticos a los datos pedagógicos.” (González Pérez y Criado del Pozo, 2009, p. 13). De hecho, el libro de 1903 es considerado por varios autores como el “texto fundador de la psicología de la educación, en el que [Thorndike] se encargó de definir la identidad de esta disciplina, y de bosquejar con

mayor detalle su problemática de estudio”. (Hernández Rojas, 2004, p. 24). César Coll afirma que Thorndike es uno de los primeros que sienta las bases de la Psicología de la Educación, que “insiste en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de naturaleza experimental y aconseja desconfiar sistemáticamente de las opiniones pedagógicas que carezcan de esta base” (1990, p. 17).

Con estos estudios de fines del siglo XIX y principios del XX, comenzó a circular la idea de que los resultados que podía aportar el saber psicológico experimental podrían brindar una fundamentación científica al “arte de la educación”. Esta convicción se evidenció en la difusión de los trabajos psicológicos aplicados a la temática educativa. Además de los aportes de Thorndike, puede mencionarse a Claparède, quien en Ginebra (Suiza), fundó una revista, dictó un seminario de Psicología pedagógica para profesores y creó el Instituto de Investigación Psicológica y Educativa *Jean-Jacques Rousseau*. Así se propuso iniciar a los maestros en el conocimiento de la psicología experimental y del niño y contribuir a la elaboración de una pedagogía científica con base psicológica. De hecho, desde la corriente de la Escuela Nueva se realizaron grandes aportes a la nueva disciplina. Sumado al trabajo de Claparède, puede nombrarse a Decroly y Dewey como impulsores del estudio de los “aspectos evolutivos y motivacionales de los educandos.” (Hernández Rojas, 2004, p. 19).

Los progresos realizados dentro de la Psicología Educativa durante las primeras décadas del siglo XX son distinguidos por Coll y Hernández Rojas en tres áreas de conocimiento: a) el estudio y medición de las diferencias individuales, b) la psicología evolutiva, principalmente del niño y c) el estudio experimental del aprendizaje.

En cuanto al estudio de las diferencias individuales, se despertó a fines del siglo XIX un gran interés en la elaboración de instrumentos que arrojaran información cuantitativa y permitieran medir y analizar las diferencias psicológicas de los individuos. Se elaboraron varias pruebas psicométricas para evaluar procesos mentales, muchas de las cuales se orientaron, en un primer momento, a la evaluación de niños con retraso mental. Quizás el trabajo más destacado en esta área fue el de Binet y Simon,

quienes idearon en 1905 el primer test de inteligencia para evaluar la capacidad intelectual de los estudiantes y para “identificar las necesidades escolares de cada niño en particular.” (Hernández Rojas, 2004, p. 21). Durante las primeras décadas del siglo XX, la psicología diferencial tuvo un gran desarrollo, fundamentalmente en la elaboración y el perfeccionamiento de instrumentos psicométricos. Gracias a esta difusión, muchos establecimientos educativos comenzaron a incorporar a personas entrenadas en la aplicación e interpretación de estas pruebas.

Los estudios evolutivos del niño fueron otra de las áreas en que la Psicología de la Educación se desarrolló fuertemente en estos años. Algunos precursores de esta temática son Hall, Baldwin, Wallon, Dewey y Claparède. Todos ellos se preocuparon por los aportes que podía realizar la psicología evolutiva a la educación. Durante este período se fundaron varios laboratorios psico-pedagógicos y comenzó a publicarse literatura especializada. Afirma Hernández Rojas (2004, p. 24) que “ya para el segundo y tercer decenios del presente siglo [siglo XX], estaban establecidas las condiciones y la atmósfera necesarias para la creación de las principales teorías del desarrollo (Wallon, Gesell, Piaget, Vigotsky), gracias al trabajo de estos precursores y otros (...).”

Finalmente, se realizaron importantes investigaciones sobre los procesos de aprendizaje. A partir de esta temática se generaron distintas líneas de trabajo: el enfoque funcionalista, el asociacionista y luego el conductista. Thorndike es considerado uno de los principales promotores del estudio del aprendizaje. Sus principios o leyes del aprendizaje estaban vinculados con el asociacionismo. En la década de 1920 se inició la tradición conductista con Watson y seguida por Skinner. Uno de los temas sobre el que centró su atención el conductismo fue sin duda el aprendizaje.

Estas tres áreas estudiadas influyeron decisivamente en la evolución de la Psicología de la Educación y contribuyeron a que se consolidara como disciplina. En efecto, hacia la década de 1930 la Psicología de la Educación ya había obtenido reconocimiento como disciplina psicológica y estaba incrementando su autonomía con respecto a la Psicología general. En realidad, la psicología educativa de estos años era concebida como un campo de aplicación de la psicología general. Por tanto, la autonomía

de que gozaba debe entenderse en el sentido de que estudió problemas específicos distintos de los abordados por otros psicólogos.

Por otro lado, “la Psicología de la Educación comenzó a plantearse el problema de la definición de su identidad y sus límites.” (Hernández Rojas, 2004, p. 26). En este sentido, en las primeras décadas del siglo XX ya se perfilaron las dos concepciones que, explícita o implícitamente, han permanecido durante muchos años. Por un lado, la concepción que puede apreciarse en Thorndike o James de la Psicología de la Educación como un campo de aplicación de la Psicología general. Por otro, se comienza a distinguir esta disciplina como autónoma entre la psicología y la educación, por ejemplo, con los planteos de Dewey.

En las primeras décadas del siglo XX se desarrolló también la infraestructura institucional y humana que permitió la posterior formación de psicólogos educativos: se crearon laboratorios de psico-pedagogía y asociaciones de psicólogos educativos y nacieron las primeras revistas especializadas.

Todos estos sucesos produjeron que se despertaran numerosas expectativas relacionadas con las aplicaciones que podrían derivarse de la Psicología a la educación. Esto contribuiría a elevar la educación a rango científico, eliminando las nociones intuitivas que impregnaban el campo en esos años.

De este modo, la Psicología de la Educación se posicionaba como “la ‘reina’ de las ciencias de la educación. Hacia 1940, se tiene el convencimiento de que la Psicología de la Educación –entendiendo por tal básicamente las tres áreas mencionadas- va a permitir que la pedagogía alcance definitivamente un estatuto científico.” (Coll, 1990, p. 17).

b. Desarrollo de la Psicología de la Educación desde 1950 hasta 1980

Hacia la década del 50 y 60 comenzó el descrédito de la Psicología de la Educación, debido a que no se había logrado una “definición conceptual clara y precisa” (Coll, 1990, p. 17). El autor citado explica que debido a las altas expectativas puestas en

ella, se la volcó al estudio de todos los problemas educativos, lo que provocó una gran ampliación de los contenidos abordados que hizo difuminar su objeto de estudio, perdiendo así identidad propia. Asimismo, la falta de planes de investigación y la excesiva preocupación por mejorar técnicas de instrucción pobremente concebidas en lugar de intentar descubrir los principios generales del aprendizaje y la enseñanza contribuyeron al “descrédito científico en que cayeron los estudios sobre aprendizaje escolar” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997, p. 24).

Fernández (2011, p. 247) anota como otra causa de este descrédito la crisis que el conductismo atravesó en esta época. En efecto, la Psicología de la Educación había asumido los aportes del enfoque conductista como una de sus “principales bases científicas, por lo que su éxito académico y profesional estuvo subsidiariamente asegurado, debido al triunfo rotundo de dichos enfoques dentro de la Psicología y de la Educación. En torno a 1950, la crisis del conductismo supuso lógicamente una crisis para la Psicología de la Educación.”. Situación que pudo superar al asumir los planteos de los enfoques cognitivistas como bases científicas.

A partir de las décadas de 1950 y 1960 se empezaron a consolidar varias ciencias de la educación: Sociología de la Educación, Educación Comparada, Planificación Educativa. Esto condujo a la Psicología de la Educación a reconocer la necesidad de un análisis multidisciplinar de los fenómenos educativos y a aceptar la exigencia de precisar su objeto de estudio. Feldhusen (citado por Coll, 1990, p. 18) realizó en 1978 un estudio acerca de la evolución de los contenidos de la Psicología de la Educación desde principios del siglo XX hasta la década del setenta. Allí señalaba que hacia fines de 1960 las áreas clásicas objeto de esta ciencia (investigaciones experimentales sobre el aprendizaje, medición de las diferencias individuales y psicología del niño) fueron sustituyéndose por el estudio del aprendizaje de las diferentes materias escolares y de los factores que inciden en el mismo. En síntesis, hubo un desplazamiento hacia lo que se denomina un “enfoque instruccional”.

Paralelamente, se fueron afianzando las distintas escuelas y corrientes dentro de la Psicología de la Educación. Durante los años sesenta y setenta el enfoque conductista

había prácticamente dominado los ámbitos académicos y científicos en materia de psicología educativa. Pero con el tiempo se fueron consolidando los enfoques cognitivo, humanista, psicogenético y sociocultural.

En la década de 1970 estalló la psicología cognitiva en el tratamiento del aprendizaje y favoreció la aproximación entre la psicología del aprendizaje y la psicología de la instrucción, al estudiar formas complejas de la actividad intelectual en situaciones y tareas escolares. Este enfoque se ha planteado como uno de los predominantes a partir de entonces.

Al mismo tiempo se incrementaron las críticas sobre los alcances reales de la Psicología de la Educación: se comenzó a desconfiar de la aplicación práctica de sus resultados empíricos y a dudar de su “capacidad para fundamentar científicamente el arte de la enseñanza” (Coll, 1990, p. 19). Ausubel y Novak (1997, p. 17) atribuyen la causa de esta desconfianza creciente al tipo de investigación errónea que se llevó a cabo en el pasado. A saber, los principios psicológicos del aprendizaje que se enunciaban desde esta nueva disciplina se extrapolaban directamente a partir de la investigación sobre el aprendizaje animal y sobre formas simples de aprendizaje por repetición, como el condicionamiento. Dado que estos tipos no se relacionaban sustancialmente con el aprendizaje llevado a cabo en el salón de clases, los principios psicológicos enunciados guardaban poca relación y escasa aplicabilidad con respecto a la enseñanza escolar, por lo que las altas expectativas iniciales puestas en la Psicología de la Educación comenzaron a decaer.

Además de lo dicho, estos autores también aseguran que la investigación fue llevada a cabo por profesores sin el debido entrenamiento o por psicólogos que se preocuparon por la medición y evaluación, el desarrollo de la personalidad, la dinámica de grupos y la orientación y descuidaron el aprendizaje escolar y el desarrollo cognoscitivo.

Se inició de este modo un proceso de autorreflexión sobre los fundamentos de la Psicología de la Educación y su objeto de estudio.

Discusiones en torno a la Psicología de la Educación como disciplina científica

68

Progresivamente se fue desarrollando una profesionalización del psicólogo educativo: se abrieron maestrías, licenciaturas y especializaciones en Psicología de la Educación (muchas veces con denominaciones similares, como *psicología y educación*, *psicopedagogía*, *psicología educativa*, por ejemplo); se fundaron revistas especializadas, se reconocieron en los colegios de psicólogos divisiones especiales para los psicólogos educativos, creció el número de investigaciones y publicaciones respecto de la temática¹⁷. Todo esto, sumado al creciente interés de los gobiernos nacionales por mejorar la calidad en materia educativa, hizo que el psicólogo educativo comenzara a ocupar un lugar en los establecimientos educativos.

Esta profesionalización en aumento llevó a advertir la necesidad de delimitar y definir la Psicología de la Educación y el rol del psicólogo educativo.

De este modo, hacia las décadas de 1980 y 1990, se profundizó en la delimitación de la Psicología de la Educación como disciplina psicológica y educativa. Varios años antes, como se mencionó párrafos arriba, comenzaron a distinguirse dos posturas en la concepción de la Psicología de la Educación como ciencia y en las relaciones de ésta con la Psicología y con la educación. Una de estas posturas es llamada por algunos autores como “psicologizante”, ya que concibe a la disciplina en cuestión como un ámbito que no posee un campo propio de conocimiento, sino que reúne los resultados y explicaciones de otras parcelas de la Psicología que pueden resultar relevantes para la educación. La Psicología de la Educación, para esta posición, es un campo de aplicación de la Psicología, una Psicología aplicada a la educación. Este planteo fue el más difundido hasta 1950 y actualmente tiene vigencia, aunque es cuestionado.

Esta postura puede ser ejemplificada en Thorndike. Éste psicólogo sostenía que la Psicología Educativa consistía en la aplicación o extrapolación de los principios y leyes

¹⁷ Para ampliar información sobre el proceso de profesionalización e institucionalización del psicólogo educativo, cfr. Erazo Santander (2012).

obtenidos en el laboratorio (investigación básica) a las situaciones educativas concretas (definición de objetivos educativos, diseño de materiales, selección de métodos y técnicas de enseñanza). Aquí, la Psicología de la Educación no posee entidad propia, es decir, no tiene un objeto de estudio específico, ni genera conocimientos sobre él, ni se conforma como un área diferenciada dentro de la psicología científica. Dentro de este enfoque existen numerosas variantes, dadas por la parcela de la Psicología de la que se parte (psicología evolutiva aplicada a la educación o psicología social aplicada a la educación), o por la corriente o escuela psicológica que se toma como referencia (psicoanálisis aplicado a la educación, psicología genética aplicada a la educación, etc.). En suma, detrás de esta concepción se ubica la creencia de que los aportes de la investigación psicológica básica podrán resolver por sí solos los problemas educativos de modo científico.

La segunda postura ha contribuido a consolidar a la Psicología Educativa como ciencia autónoma, ya que considera que, “si bien la Psicología de la Educación tiene que ver con la aplicación de los principios psicológicos a los fenómenos educativos, es mucho más que una pura y simple aplicación (...) realiza contribuciones originales teniendo en cuenta al mismo tiempo los principios psicológicos y las características de los procesos educativos (...) es una disciplina con unos programas de investigación, unos objetivos y unos contenidos propios.” (Coll, 1990, pp. 15-16). Se encuentran aquí algunos autores que colaboraron en la delimitación del campo de la Psicología de la Educación; entre ellos, David Ausubel y Joseph Novak, en Estados Unidos y César Coll en Hispanoamérica.

Para estos psicólogos, la Psicología de la Educación tiene en cuenta las características propias de las situaciones educativas y analiza los procesos psicológicos en el contexto de las mismas. Sin embargo, no es la Psicología general aplicada a los problemas educativos, sino que existe “una teoría separada de carácter aplicado que es exactamente tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos.” (Ausubel, citado por Coll, 1990, p. 21)

En conclusión, según esta segunda postura, mientras la Psicología estudia las leyes generales del psiquismo humano, la Psicología de la Educación aborda las leyes del psiquismo humano que rigen el aprendizaje escolar.

Coll (1990) la define como “disciplina puente”, es decir, una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada. Esto significa que no se identifica totalmente con las disciplinas psicológicas ni con las educativas, sino que comparte características de ambas. Es decir, por un lado se apoya en las investigaciones, métodos y explicaciones de la psicología y está signada por las mismas escuelas que las otras ramas de la psicología científica. Por otro lado, tiene como finalidad el estudio de los procesos educativos para contribuir a una mejor comprensión y desarrollo de las prácticas educativas.

Otros autores consideran a la Psicología de la Educación como “una subdisciplina o división dentro de la Psicología.” (Fernández, 2011, p. 248). En este sentido, Carreras Truñó aclara que el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España (CGCOP) definió en el 2009 al psicólogo educativo como “el profesional de la *psicología* que tiene por trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas (...)” (2012, p. 4). Erazo Santander ejemplifica esta postura al decir que la Psicología Educativa es reportada como una división dentro de las asociaciones de psicólogos, por ejemplo la APA, y que “la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi) ha estipulado el nodo en psicología educativa y del aprendizaje (...), marcando de esta manera el origen de la formación y disciplina científica de la psicología educativa.” (2012, p. 146).

Sin embargo, esta concepción de la Psicología Educativa como rama o división de la Psicología está en concordancia, en lo que respecta a los contenidos, tipo de investigación y rol profesional, con la postura que ve a la Psicología de la Educación como disciplina “puente” entre la Psicología y la educación (Coll, Hernández Rojas). En efecto, los autores consultados aclaran que, si bien el psicólogo educativo debe ser un profesional de la Psicología, debe tener también una formación sólida y formal en educación, de modo que pueda “intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas

pedagógicas y psicológicas” (decreto del Ministerio de educación de Colombia, en Erazo Santander, 2012, p. 147). Más específicamente, Carreras Truñó define al psicólogo educativo como un “licenciado o graduado en psicología y con un máster específico en psicología de la educación” (2012, p. 5).

Sin ahondar en las discusiones en torno a la definición del rol del psicólogo educativo, puede apreciarse que, en general, los planteos actuales relativos a la Psicología de la Educación como ciencia giran en torno a la preocupación por la delimitación de la misma, de sus contenidos, objetivos, perfiles profesionales y relaciones con áreas cercanas del saber.

Presentación de algunos elementos que enriquecen el análisis epistemológico

A partir del examen del origen y desarrollo de la Psicología de la Educación como disciplina científica autónoma se observa que la intención con la que surgió no fue complementar los estudios pedagógicos o educativos en general que se venían realizando. Lo que motivó su surgimiento y posterior desarrollo fue la convicción de que el aporte de la Psicología Educativa podía finalmente fundamentar científicamente a la Pedagogía o Ciencia de la Educación (según la tradición desde la que se denomine esta ciencia).

Si bien la Psicología de la Educación no pretendía, en sus momentos iniciales, reemplazar a la Pedagogía, tampoco definió el modo en que debía integrarse o complementarse con ella. Y es que la finalidad en estos momentos era el avance de la investigación psico-educativa para la fundamentación de las prácticas educativas.

Con la simultánea y posterior aparición de otras ciencias de la educación, como la Sociología de la Educación, Planificación Curricular, Teoría de la Educación, entre otras, la Psicología de la Educación asumió la tarea de definir su campo de estudio y de esclarecer sus relaciones con las demás ciencias educativas.

Así es como aparecieron los planteos de, por ejemplo, Ausubel y Coll o los de Fernández, Erazo Santander y Carreras Truño en relación con la definición del estatuto epistemológico de la Psicología de la Educación.

Sin ánimos de juzgar los aciertos y desaciertos de estas concepciones y de aquella que ve a la Psicología Educativa simplemente como una aplicación de los principios psicológicos al campo educativo, se torna evidente que, en un primer momento, la ciencia que se está analizando no se originó como una ciencia de la educación que estudiaría una parcela del fenómeno educativo que se estaba dejando de lado por las restantes ciencias educativas. Se originó porque se advirtió que había un campo específico (el educativo) que se podía analizar según principios y métodos psicológicos, haciendo de este modo grandes aportes al mismo. Posteriormente comenzó a ocupar lugar en la comunidad científica la preocupación por la definición y delimitación epistemológica de la Psicología de la Educación con respecto a la Psicología y a las Ciencias de la Educación. Preocupación que estaba justificada por la existencia de diversas ciencias educativas que debían armonizarse de algún modo.

No cabe ninguna duda sobre los avances y resultados obtenidos en el seno de la Psicología Educativa. Es evidente que los estudios efectuados en el interior de esta disciplina han realizado importantes contribuciones a la comprensión y puesta en obra del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la educación en general. Es evidente, asimismo, la utilidad de los resultados obtenidos en todas las ciencias educativas para comprender y llevar a cabo la educación en general. Sin embargo, los problemas aparecen al intentar integrar tales disciplinas y los resultados alcanzados por ellas.

En efecto, así como se advirtió en la Psicología de la Educación, varias de las restantes ciencias de la educación tampoco se habían originado con ánimos de complementarse mutuamente. Es más, algunas de ellas habían surgido como superación de otras ciencias educativas existentes.

Puede tomarse como ejemplo el caso de la Pedagogía y la Sociología de la Educación. En cuanto a la primera de ellas, surgió en la tradición alemana iniciada por Herbart ligada a la filosofía y orientada al estudio de la educación como un proceso de

autodesarrollo. Por otro lado, la Sociología de la Educación, en sus inicios, es denominada por Durkheim *ciencia de la educación*, justamente para diferenciarla de la Pedagogía y la connotación filosófica que con ella habían adquirido los estudios educativos. Intenta transformar la ciencia de la educación de modo que cumpla los requisitos de toda ciencia positiva: que verse sobre *hechos observables*, “que estos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad para que se les pueda clasificar en una misma categoría” y que la finalidad ulterior sea simplemente *describir*, conocer “de una manera absolutamente desinteresada.” (Durkheim, 1976, p. 102). Específicamente, la filosofía que se descarta es aquella que, por su naturaleza metafísica, es considerada falsa. Cabe recordar que Comte acepta como verdadera filosofía a la filosofía positiva y funda la sociología considerándola como la más importante rama de esta filosofía. Por eso, desde esta perspectiva, el enfoque positivo dado a la ciencia de la educación es el único que puede ser verdadero. En este marco, la Sociología de la Educación nace como la ciencia que fundamenta científicamente los estudios sobre educación. En su intento de fundamentar científicamente la Pedagogía, Durkheim sostiene que debería haber primero una verdadera Ciencia de la Educación. Pero ésta aún no posee suficiente soporte, por lo que quedan dos ciencias sobre las que puede establecerse. Una es la Psicología, que es útil para proveer los medios y procedimientos adecuados de educación. La otra es la Sociología, de quien depende la pedagogía “más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (Durkheim, 1976, p. 103), que puede determinar el fin y la orientación general de los métodos educativos.

Como se observa en este ejemplo, la Sociología de la Educación se originó con la intención de ser quien fundamentara científicamente a la Pedagogía o a la educación. Por otro lado, la misma finalidad es la que condujo el desarrollo y dirección de la Psicología de la Educación.

Los inconvenientes se plantean al poner en evidencia que las distintas ciencias conciben de distinto modo a la educación. A partir de la década de 1960 comenzó a hablarse de *ciencias de la educación* como un campo diferenciado. En 1967 Debesse creó una maestría con ese nombre. El plural (ciencias y ya no ciencia de la educación) “parece

responder a una apertura del campo a los aportes no sólo de la sociología, sino de la psicología, la biología y ya posteriormente la antropología cultural, la lingüística, etc.” (Vázquez, 2001, p. 15). A partir de allí empezaron a esbozarse algunos intentos de armonización y clasificación de tales ciencias de la educación. Pueden nombrarse aquí las clasificaciones llevadas a cabo por García Hoz, Fernández y Sarramona¹⁸, entre otros. La dificultad de estos intentos es que no resolvieron totalmente el problema de la precisión del objeto de estudio de estas ciencias en general y de cada una de ellas en particular.

Más allá de la eficacia o no de los intentos de clasificación y ordenación, es evidente que varias de las ciencias educativas fueron surgiendo en distintos momentos y contextos, a partir de enfoques opuestos o simplemente diferentes. Sin embargo, actualmente se presentan todas estas disciplinas como un campo unificado, como un todo.

Aceptar lo dicho hasta aquí es aceptar también que la *historicidad* ha sido un criterio importante que *de hecho*, y no de modo explícito o consciente, se ha utilizado en la conformación de las ciencias de la educación como campo.

Se utiliza aquí el término historicidad en el sentido utilizado en filosofía de la ciencia. No se considera este concepto como la mera relación histórica de causa-efecto entre hechos del pasado y hechos del presente. Se lo utiliza para mostrar que justamente los factores históricos, sociales, institucionales son los que han delimitado o definido una situación o realidad.

En el caso específico de las ciencias de la educación, afirmar que la historicidad es el criterio que permite dar cuenta de ellas justamente en su conformación como ciencias significa que su origen, sus vaivenes, y su permanencia en el tiempo han sido el factor que generó lo que hoy conocemos como ciencias de la educación. En efecto, a partir de la aparición de cada una de estas ciencias se crearon institutos, asociaciones, carreras

¹⁸ Cfr. García Hoz, Víctor (1968). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp; Fernández, A. y Sarramona, J. (1964). *La educación: Constantes y Problemática Actual*. Lima: CEAC.

y materias en los planes de estudio de formación docente con sus nombres; se publicaron libros y artículos en referencia a ellas; en suma, se institucionalizaron y profesionalizaron. De este modo, la actual configuración del campo se nos manifiesta como la única posible, frente a la cual parecería que sólo cabe aceptarla.

Ahora bien, aceptar que la historicidad es, al menos, un criterio importante en la configuración de las ciencias de la educación, implica enfrentarse al problema de la *incommensurabilidad*. Con este término se enuncia la tesis según la cual dos teorías científicas resultan incomparables, dado que no existe un patrón o criterio común extrínseco a ellas a partir del cual éstas puedan compararse, juzgarse y posicionarse una como mejor que la otra. En la década de 1960 coincidieron Thomas Kuhn y Paul Feyerabend en la postulación de esta tesis: “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. (...) Teorías distintas definen diversos hechos, provocan diversos experimentos y, por tanto, interpretan de diverso modo los supuestos resultados objetivos. (Gelonch Villarino, 2010).

Según lo explicado, los enfoques o líneas de pensamiento de los cuales han surgido las distintas ciencias educativas suponen diferencias tan profundas entre sí, que se torna sumamente difícil establecer un diálogo entre ellas y mucho más establecer criterios comunes que permitan compararlas. Estas diferencias comienzan a apreciarse en lo conceptual pero llegan hasta los fundamentos mismos de las ciencias. Así, dos disciplinas diversas no manejan la misma terminología, y aunque sí lo hicieran, el significado atribuido a cada concepto varía radicalmente. Por ejemplo, no significa lo mismo hablar de investigación en Sociología de la Educación que en Filosofía de la Educación; no le otorga el mismo significado al término aprendizaje la Pedagogía, la Psicología de la Educación o la Sociología de la Educación. Sin embargo, en lo sustancial, difieren en el modo mismo de concebir la ciencia, la teoría, la práctica, la investigación...

Por estas razones, se hace difícil que una ciencia logre comprender totalmente a las otras desde las otras, pues no hablan el mismo lenguaje. Al intentar interpretarse entre sí, muchas veces se cae en el encubrimiento. Por eso es complicado hablar de un

objeto común compartido por todas aquellas ciencias que se llamen “de la educación”, pues cómo van a coincidir en ello si ni siquiera están llamando objeto o ciencia a lo mismo.

Tenti Fanfani (2010, p. 63) reafirma esta constatación:

Este campo intelectual, a diferencia de otros campos científicos, se caracteriza por la existencia de productores procedentes de disciplinas muy diversas. El pluralismo disciplinario es una característica distintiva de este campo que por una parte es una ventaja y por la otra la fuente de una serie de obstáculos. En efecto, son muchos los lenguajes con que se habla de ‘las cosas de la educación’. (...) Esta variedad es una riqueza, pues la diversidad de lenguajes permite ver más dimensiones y matices del hecho educativo. En verdad, podríamos decir que lo que unifica a los ‘investigadores educativos’ no es un objeto teórico, sino un objeto empírico común: las instituciones (reglas y recursos), agentes, procesos y productos educativos. No es raro que esta ausencia de un lenguaje común dificulte el diálogo y el control recíproco entre los productores.

En otras palabras, se podría decir que el problema de fondo es la gran dificultad de precisar el objeto de estudio de las ciencias tratadas en su conjunto y de cada una de ellas en particular. De hecho, si este objeto es diverso de una ciencia a otra y, en general, más o menos bien definido en cada teoría concreta, termina convirtiéndose en algo poco definido en el conjunto de las ciencias de la educación. Por eso, si para comprenderlas se sacara a la luz la historicidad e inconmensurabilidad que muchas veces subyacen a ellas y, aun así, permanecen ocultas, su comprensión sería mucho más fiel a la realidad. De este modo también podría abrirse más la puerta para un posible diálogo entre ellas que permita una comprensión profunda de la educación en su totalidad.

Conclusiones

A partir de lo analizado puede observarse que la Psicología de la Educación surgió con el afán de estudiar los procesos psicológicos que intervienen en el

aprendizaje. Esta finalidad pronto se transformó en expectativa y se pensó en la Psicología de la Educación como la disciplina que fundamentara científicamente el “arte de la educación”.

Hasta 1950 los estudios psico-educativos se focalizaron en tres áreas: medición de las diferencias individuales, psicología evolutiva y aprendizaje. Hacia las décadas de 1960 y 1970 se fue transitando hacia un “enfoque instruccional”, atendiendo al aprendizaje desarrollado en las instituciones educativas. En esta misma época fue perdiendo hegemonía el enfoque conductista y fueron tomando fuerza el cognitivo, humanista, psicogenético, sociocultural.

Paralelamente, se fue dando el proceso de institucionalización y profesionalización de la Psicología Educativa y fueron apareciendo y tomando fuerza otras ciencias de la educación.

Estos motivos, sumado al descrédito que la Psicología Educativa había adquirido por no cumplir del todo con las altas expectativas puestas en ella, generaron un proceso de reflexión en los propios fundamentos y límites de la Psicología de la Educación como ciencia.

Existen varias posturas con respecto a la delimitación y caracterización epistemológica de esta disciplina. Sin embargo, al ubicarla dentro del campo de las ciencias de la educación quedan de manifiesto ciertos problemas en torno a la delimitación de campos de diversas ciencias de la educación y a la posibilidad de integración de las mismas en un todo denominado *Ciencias de la Educación*.

Partiendo del caso de la Psicología de la Educación, quedan en claro los grandes avances que desde cada una de las disciplinas educativas se realizan. El problema surge al intentar integrarlas.

De este modo aparece la *historicidad* como criterio que, inconscientemente y *de hecho*, ha dirigido la actual configuración del campo de las Ciencias de la Educación. Criterio que, por lo tanto, contribuye a la comprensión de este campo en su configuración epistémica.

De esta constatación se desprende la inconmensurabilidad que en muchas ocasiones subyace a las ciencias educativas y que impide la mutua comprensión, aún la comprensión de los desacuerdos y diferencias.

Sin embargo, el des-ocultamiento de estos problemas de índole epistemológica es el primer paso para arribar a nuevas posibilidades de diálogo entre las ciencias educativas que permitan una mejor y más profunda comprensión del fenómeno educativo en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Carreras Truñó, Leopold (2012). Situación actual de la Psicología Educativa en Europa. *Psicología Educativa*, 18(1), 3-13.
- Coll, César, Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, Emilio (1976). *Educación y sociología* (Trad. Alice Pestana). Madrid: La Lectura.
- Erazo Santander, Oscar A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157.
- Fernández, Juan (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 247-253.
- Gelonch Villarino, Santiago (2010). Voz "inconmensurabilidad". En: *Diccionario de filosofía*. Dir. Ángel Luis González García. Pamplona: EUNSA.
- González Pérez, Joaquín y Criado del Pozo, María José (2009). *Psicología de la educación: para una enseñanza práctica* (7º ed.). Madrid: CCS.
- Hernández Rojas, Gerardo (2004). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en blanco. Revista de educación. Serie Indagaciones*, 20, 57-79. Buenos Aires: UNCPBA.
- Vázquez, Stella Maris (2001). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC ediciones.

Hilda Difabio de Anglat

Centro de Investigaciones Cuyo -
CONICET.

ganglat@gmail.com

Aceptado: Abril 2018

Datos del autor:

Hilda Difabio de Anglat es Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el postgrado.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Difabio, H. (2018). Operacionalización del Constructo "Concepciones de Investigación". *Psicopedagógica* 10(13) 79-116

ISSN: 0328-5413

Vol. 10 – Núm. 13 – Año 2018

www.cicuyo.org

Operacionalización del Constructo "Concepciones de Investigación"¹

Resumen *Concepciones de investigación es un constructo emergente en la bibliografía contemporánea, que aún resulta poco explorado. Su importancia reside en que dichas concepciones influyen en el tipo de proyecto que se diseña, en los temas y preguntas que se plantean, en la elección de la metodología, en el modo en que se enfoca la tarea, se la lleva adelante y se comunican sus resultados. Los estudios previos se pueden clasificar en dos enfoques: cualitativo y cuantitativo. En el primero, se desarrollan tres líneas de investigación: fenomenográfica (la mayor parte de los trabajos se inscriben en esta línea), perspectiva etnometodológica y análisis de metáforas. En el cuantitativo, dos investigaciones se orientan a la elaboración y validación de un inventario con formato de escala Likert. Aunque no se pueda establecer una correspondencia unívoca entre las categorías que -en investigadores experimentados, supervisores y/o estudiantes de grado y posgrado de distintas ciencias- diferencian los autores, es posible agrupar los resultados en cuatro concepciones prevalentes de investigación: 1) una indagación analítica y sistemática, enfoque técnico o investigación como "dominó"; 2) el re-examen (re-search) del conocimiento existente, un proceso artístico de sacar a la luz ideas y significados subyacentes; 3) un viaje personal que puede transformar el discernimiento teórico y experiencial de las cuestiones que son objeto de interés; 4) la creación de nuevo conocimiento. En su operacionalización, distinguimos cinco dimensiones: naturaleza de la investigación, sus funciones, el proceso, características de la "buena" investigación y conceptos erróneos. En cada una, ejemplificamos los indicadores con ítems adaptados de los referentes teórico-empíricos o elaborados ad hoc.*

Palabras Claves concepciones de investigación - status quaestionis - operacionalización de la variable

¹ El presente trabajo se inscribe en una de las líneas de investigación en proceso del G_PAFIU, Grupo de investigación y docencia en Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad, red conformada en marzo de 2011 por investigadores de cinco países iberoamericanos (Argentina, Colombia, España, México y Venezuela), coordinado por el Dr. José Reinaldo Martínez-Fernández de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Operationalizing the Construct

“Conceptions of Research”

Abstract: *Conceptions of research is an emerging construct in contemporary literature that is still little explored. Its importance is that these conceptions influence the type of project that is designed, the themes and questions pursued, the choice of the methodology, the ways in which the task is focused, is carried out and its results are reported. The previous studies can be classified into two approaches: qualitative and quantitative. In the first, three lines of research are developed: phenomenographic (most studies fall within this line), ethnomethodological perspective and analysis of metaphors. In the quantitative, two researches are oriented to the development and validation of an inventory with Likert scale format. Although it can't be established an unequivocal correspondence between the categories that the authors differentiate in experienced researchers, supervisors and/or students undergraduate and graduate of diverse sciences, the results can be grouped into four prevalent conceptions of research: 1) an analytical and systematic inquiry, technical approach or "domino" conception, 2) the re-examination (re-search) of existing knowledge, an artistic process of bringing to light underlying ideas and meanings, 3) a personal journey that can transform the theoretical and experiential discernment of the issues that are of interest, 4) the creation of new knowledge. In its operationalization, we distinguish five dimensions: nature of research, its functions, the process, characteristics of "good" research and misconceptions. In each, we exemplify indicators with items adapted from the theoretical and empirical referents or developed ad hoc.*

Key words: *conceptions of research - status quaestionis – operationalization of the construct*

Introducción

A partir del trabajo seminal de Marton y Säljö (1976; cfr. también Marton & Svensson 1979), el término “concepciones” -del aprendizaje, en dichos trabajos- se adscribe a la variabilidad de interpretaciones de un fenómeno en contextos específicos. Svensson (1997, p. 163), por ejemplo, refiere a las concepciones como “significados y comprensiones del fenómeno”.

Respecto de la investigación, es un tema emergente en la bibliografía anglosajona -a partir del trabajo seminal de Brew (2001)- que aún resulta poco explorado; a la fecha, se pueden contar una treintena de estudios en investigadores formados (Brew, 1998, 1999, 2001; Prosser et al., 2008; Visser-Wijnveen et al., 2009), estudiantes de doctorado (Meyer, Shanahan y Laugksch, 2005, 2007¹⁹; Kiley, 2009; Pitcher, 2011; Stubb, 2012; Stubb, Pyhäntö y Lonka, 2014), investigadores postdoctorales (Pitcher y Åkerlind, 2009) y supervisores de tesis de postgrado (Bills, 2004; Kiley, 2009; Kiley y Mullins, 2005; Pearson y Brew, 2002). Por otra parte, dos estudios (Vermunt, 2005; Åkerlind, 2008) comparan las investigaciones para desarrollar un modelo de los resultados previos.

Según Brew (2001, p. 271), toda plática sobre investigación en la universidad, todo proyecto de investigación, todo debate en la comunidad científica descansa en ideas subyacentes respecto de qué implica la tarea y qué se debe hacer para llevarla a cabo. Y, aunque se asume que los académicos concuerdan en su definición, al menos en una disciplina específica, la autora encuentra variaciones incluso entre investigadores formados.

Se postula que las concepciones de investigación (en adelante, CoI) influyen en el tipo de proyecto en el cual un académico o un estudiante busca comprometerse, en los temas y preguntas que plantea, en la elección de la metodología, en el modo en que enfoca la tarea y lleva adelante el trabajo (Kiley y Mullins, 2005); también, agreguemos nosotros, en la forma que asume la comunicación de sus resultados. La distinción decisiva -por analogía con la clasificación de las concepciones de aprendizaje de Van Rossum y Schenk (1984)- es en concepciones superficiales (reproductivas) y concepciones profundas (productivas).

En el marco del énfasis contemporáneo en la investigación como un área vital de la innovación y el desarrollo, del esclarecimiento sobre qué “cuenta” como conocimiento, reflexión, argumentación en una comunidad científica y qué métodos lo generan y

¹⁹ En la segunda investigación, se incluyen también estudiantes de maestría, otras titulaciones de posgrado y algunos alumnos del último año del grado.

garantizan, de la presión creciente en la efectividad del trabajo científico, adquiere suma importancia una exploración exhaustiva de los modos en que tanto los investigadores formados como los alumnos de grado y de posgrado la conceptualizan. En este sentido, hasta donde hemos podido indagar, a excepción de una reducida parte de la muestra del trabajo de Meyer, Shanahan y Laugksch (2007), no se han explorado las CoI en el grado.

Por otra parte, uno de los supuestos que subyace a la línea del estudio de las concepciones de aprendizaje puede aplicarse a la investigación (cfr., por ejemplo, Bills, 2004): comprender las percepciones del alumno sobre el proceso de investigación efectiva le permitirá a los docentes desarrollar prácticas didácticas orientadas a mejorar los resultados del aprendizaje en los cursos de metodología.

Más aún, dado que en la actualidad estamos formando investigadores en una era de complejidad extrema, resulta imprescindible explorar las CoI del estudiante de posgrado en la evaluación temprana de sus necesidades porque el proceso de producción de la tesis puede ser “filtrado” de una manera congruente con aquéllas. En este sentido, tanto las creencias erradas como la disonancia respecto de la propia visión del supervisor son poco funcionales para el desarrollo de las habilidades investigativas del alumno y, luego, por su carácter de factores potenciales que afectan la tasa de graduación (Meyer, Shanahan y Laugksch, 2007), exigen la implementación oportuna de apropiadas estrategias. A fin de planificar alguna forma de andamiaje, se requiere evaluar los niveles de partida del estudiante; para ello, es necesario disponer de un instrumento válido, confiable y de fácil aplicación para que los datos obtenidos con él puedan usarse significativamente.

Hemos organizado el presente trabajo en tres grandes apartados: los antecedentes teóricos y empíricos, la conceptualización del constructo y su operacionalización; se agrega una breve nota sobre las posibilidades de medición y algunas reflexiones finales.

1. Antecedentes

La investigación previa sobre CoI se puede clasificar en dos enfoques: 1) cualitativo y 2) cuantitativo.

1.1. Enfoque cualitativo

Desde una metodología cualitativa se desarrollan tres líneas de investigación: fenomenográfica (la mayor parte de los estudios), perspectiva etnometodológica (Bills, 2004) y análisis de metáforas (Pitcher y Åkerlind, 2009; Visser-Wijnveen et al., 2009).

Siete estudios se inscriben en la primera: Brew (2001; también Pearson y Brew, 2002), Kiley y Mullins (2005), Åkerlind (2008), Prosser et al. (2008) y Stubb (2012; también, Stubb, Pyhäntö, & Lonka, 2014).

Brew (2001) reseña los resultados de entrevistas a investigadores experimentados de ciencias y tecnología, ciencias sociales, artes y humanidades. Encuentra cuatro categorías:

- 1) *La investigación como “dominó”*: una serie de tareas, eventos, actividades, problemas, técnicas, ideas o preguntas, que se distinguen claramente entre sí en su rol específico durante el proceso. La metáfora del dominó refiere a piezas desagregadas que pueden combinarse en un número variable de patrones o arreglos significativos. Se trata de una orientación hacia un producto externo porque, al describir fases separadas, la investigación se interpreta como la actividad de combinarlas para resolver problemas prácticos, responder preguntas o iluminar amplias áreas de comprensión. La tarea se inicia en la etapa de identificar el problema y descomponerlo en un número limitado de preguntas para abordar cada una en secuencia. Por lo general, en esta concepción, el énfasis principal está puesto en la síntesis.
- 2) *Actividad social y mercantil*, que destaca los productos: publicación, redes académicas e inclusive premios. La investigación se conceptualiza como una actividad para la audiencia; lo importante en última instancia es el

reconocimiento de la comunidad socio-discursiva, nacional e inclusive internacional, a la que se destina. Consistente con esta orientación al producto, hay un fuerte énfasis en la escritura (la máxima anglosajona: “publica o perece”) y, obviamente, en el propio investigador. Por su carácter social, también se la describe en términos de relaciones, actividades cooperativas, encuentros con otros académicos y alumnos para intercambiar ideas, compartir los problemas y evaluar las implicaciones de lo hallado para futuros trabajos.

- 3) *Enfoque en capas*: la investigación es un proceso de descubrir el significado profundo y sacar (traer) a la luz las ideas, explicaciones y verdades que yacen en el fondo. Se ocupa de develar aspectos no reconocidos por trabajos previos, aspectos que subyacen a los datos o ideas existentes y que, por ello, iluminan la capa superficial de un modo inédito. Se conceptualiza como un proceso artístico; el significado se construye, no se descubre, y las teorías construidas representan una mejor interpretación de la realidad.
- 4) *Viaje personal* de descubrimiento que puede conducir a una transformación en el área personal y/o teórica (el investigador crece con su trabajo cuando logra una mayor comprensión del área en que lo lleva a cabo). Las actividades con las cuales se compromete, tengan o no relación directa con el proceso, se consideran relevantes porque informan cuestiones vitales que apuntalan las preguntas de investigación. El encuentro con los datos se visualiza de una manera holística en tanto transforma la comprensión teórica y experiencial de las cuestiones que son el foco de interés. El investigador crece y se transforma. El tema de la investigación es menos importante que las cuestiones o preguntas subyacentes o que las maneras en que ellas se ensamblan con la vida profesional.

En un segundo nivel de análisis, agrupa las cuatro categorías (cfr. Tabla 1) en dos dimensiones: lugar del investigador (presente o ausente) y orientación de la investigación (productos externos o procesos internos).

Tabla 1.

Estructura de las concepciones de investigación (Brew, 2001)

Lugar del investigador	Orientación hacia un producto externo Tiende a ser atomística y sintética	Orientación hacia el proceso interno Tiene a ser holística y analítica
En el foco	Actividad social y mercantil	Viaje personal
Ausente	Dominó	Enfoque en capas

Fuente: Brew (2001, p. 281)

85

Kiley y Mullins (2005, p. 247) definen las CoI como los modos de entender qué es investigar y en qué consiste el proceso, las que operan como guía de las acciones, esto es, influyen en el enfoque que se elige y en el compromiso con la tarea.

En supervisores de tesis de postgrado²⁰, encuentran cuatro categorías: técnico, creativo/innovador, que busca integrar la complejidad y nuevas maneras de ver. Estas se definen por los propósitos de la investigación, por la metodología o por ambos. Cuando se determinan por la segunda (el grupo técnico), se asume que la aplicación de métodos apropiados conducirá a resultados consistentes. Cuando lo hacen por los propósitos, se postula que la intención subtiende las metodologías; en este caso, los supervisores buscan resultados particulares (por ej.: la solución de un problema o nuevo conocimiento) o se comprometen en un proceso diseñado para, por ejemplo, integrar el conocimiento o desafiar el existente.

Dos tercios de los supervisores fueron categorizados *técnicos*, conceptualización que se caracteriza por la aplicación cuidadosa de procedimientos sistemáticos a problemas bien definidos en el contexto de una disciplina particular. En consecuencia, la buena investigación es rigurosa, metódica, focalizada, bien diseñada, sistemática, objetiva, independiente.

Dentro de esta concepción amplia, aquellos se pueden sub-categorizar según ubiquen el énfasis en la originalidad, en la comunicación de los resultados de la

²⁰ Les preguntan qué es investigar, cómo describen la “buena” investigación, al buen investigador y al buen estudiante de metodología, qué diferencias advierten entre sus CoI y las de sus alumnos, qué acciones implementan para ayudarlos a desarrollar una concepción más sofisticada.

investigación, en la ejecución de una investigación ética y no sesgada o en la importancia de indagar problemas relevantes o aplicados.

El tercio restante, denominado “especulativo”, se distribuye en tres categorías:

- El grupo *creativo/innovador* se denomina así porque enfatiza la creatividad y la innovación más que la originalidad. La investigación es, a la vez, la creación de nuevo conocimiento y de un enfoque innovador para el descubrimiento de dicho conocimiento. La buena investigación es inquisitiva, inspiradora, desafía las ortodoxias existentes.
- En *integración de la complejidad* (del conocimiento y de la información empírica), el énfasis se coloca en reunir un conocimiento exhaustivo y los datos de una manera nueva. La buena investigación es holística, conceptualmente compleja, especulativa, no algorítmica, generadora de principios y líneas de investigación inéditos.
- *Nuevas maneras de ver* es el nombre asignado a aquellos supervisores para quienes la investigación significa efectivamente eso: modos nuevos de ver el mundo, uno mismo o los problemas. La buena investigación se abre a visiones idiosincráticas, ilumina la comprensión y genera líneas originales de indagación.

En un segundo nivel analítico examinan la consistencia de las repuestas a todas las preguntas en la muestra completa; identifican siete categorías de CoI (Kiley y Mullins, 2005, p. 251): 1) indagación sistemática, 2) proceso metódico con un propósito, 3) prueba de hipótesis, 4) indagación crítica, 5) descubrimiento o producción de nuevo conocimiento, 6) contribución al desarrollo de la disciplina y 7) estudio académico.

A través de grupos focales con supervisores y tesis de diferentes áreas científicas, en un trabajo posterior, Kiley (2009) halla tres coincidencias entre estos actores y también con estudios previos: 1) proceso sistemático, 2) proceso profundo y 3) respuesta para los problemas.

Åkerlind (2008) -a partir de la revisión de la literatura- distingue cuatro dimensiones en el constructo: 1) propósitos o intenciones de la investigación, 2) objeto de estudio, 3)

proceso de investigación y 4) sus resultados. Luego, mediante entrevistas a académicos de universidades australianas, muestra que la investigación puede vivenciarse de cuatro modos: como medio para satisfacer los requisitos académicos, como un logro personal, como vía para la autocomprensión o como estímulo de un cambio que beneficie a la comunidad.

Prosser et al. (2008) -por medio de entrevistas a profesores universitarios comprometidos en investigación activa- estudian la relación entre concepciones de conocimiento, de enseñanza y de investigación; respecto de ésta analizan cómo conceptualizan la naturaleza del problema según se focalicen en su estructura interna o en las relaciones entre partes del campo y con otras áreas disciplinares; además, distinguen entre trabajar con hechos, conceptos o teorías. Encuentran cuatro categorías de CoI (las que se sintetizan en la Tabla 2):

- A) Énfasis en el tema o proyecto sin intención explícita de extender el conocimiento disciplinar; el objeto de estudio se constituye de partes atomísticas e independientes; la acción se encamina a abordar problemas del campo con la intención de beneficiar a la profesión o a la sociedad.
- B) Énfasis en conceptos, temas o procedimientos de la disciplina que se vinculan de manera integrada y coherente; el objeto se conforma por partes independientes que se relacionan con el campo total; la acción se orienta a identificar problemas del campo con la intención de agregar al mismo o expandirlo.
- C) Énfasis en el empleo de los mecanismos técnicos y herramientas analíticas ya existentes, pero el foco está puesto en el desarrollo teórico a través del uso de constructos bien establecidos; el objeto de estudio es visto como una totalidad de partes constitutivas; la acción implica ir y venir del problema al campo con la intención de desarrollar la disciplina.
- D) Énfasis en el desarrollo o cambio de la comprensión del campo, en un enfoque abierto e inquisidor (la investigación crea más preguntas de las que responde); el objeto es una totalidad en relación con otros campos; la acción busca construir un

problema a partir de la propia disciplina pero extendido por la interacción con ideas externas al campo.

Tabla 2.

Estructura de las concepciones de investigación (Prosser et al., 2008)

	Estructura interna		Relaciones entre partes del campo y otros campos	
	Atomística	Relacional	Relacional integrada	Abstracta extendida
Tema o proyecto	A			
Conceptos o procedimientos		B		
Desarrollo del campo			C	
Cambio en la comprensión del campo				D

Fuente: Prosser et al. (2008, p. 10)

En doctorandos, Stubb (2012; también, Stubb, Pyhältö, & Lonka, 2014) encuentra cuatro categorías de CoI: 1) trabajo por hacer, 2) logro de la titulación, 3) viaje personal y 4) hacer una diferencia. En la siguiente tabla (adaptada de Stubb, 2012) se sintetizan las notas de cada categoría por dimensión:

Tabla 3.

Estructura de las concepciones de investigación (Stubb, 2012)

	<i>Trabajo por hacer</i>	<i>Logro de la titulación</i>	<i>Viaje personal</i>	<i>Hacer una diferencia</i>
Razones para realizar una investigación	Cumplimentar los requisitos del doctorado	Obtener el título y logros concomitantes	Indagar sobre un tema personalmente significativo	Contribuir a la disciplina o a la sociedad
Meta de la investigación	Logro concreto (por ej., producir un artículo)	Ganarse un lugar en la comunidad científica	Desarrollar la propia comprensión y experticia	Esforzarse por un logro valioso para la disciplina o para la sociedad
Proceso de investigación	Reconocer las preguntas y responderlas; proceso directo	Hallar un tema no conocido, no estudiado	Encontrar y estudiar un tema de interés personal	Estudiar un tema de importancia para la disciplina

Fuente: Stubb (2012, p. 48)

Bills (2004) estudia las CoI desde una perspectiva etnometodológica; a través del análisis discursivo de grupos focales con supervisores de tesis, halla que caracterizan la investigación en la universidad²¹ como:

- Rigurosa y metódica;
- Basada en una tradición teórica o conceptual;
- Que promueve el avance del conocimiento;
- Implica explicación, argumentación y conceptualización;
- Conduce a la teorización y al desarrollo de comprensiones profundas.

Pitcher (2011) lleva a cabo un análisis de las metáforas que los doctorandos²² emplean en sus respuestas a cuatro preguntas abiertas: “¿En qué consiste una investigación doctoral? ¿Qué haces actualmente en el marco de tu doctorado? ¿Por qué haces lo que haces? ¿Cuál es la finalidad de tu investigación?” (Pitcher, 2011, p. 975).

El análisis produjo cuatro conceptos metafóricos dominantes:

- La investigación es **explorativa**: se relaciona con un viaje de exploración y descubrimiento, desde la necesidad de perseguir los propios intereses. El estudiante conceptualiza la investigación como orientada hacia lo desconocido en búsqueda del tesoro del conocimiento. En Pitcher y Åkerlind (2009, p. 169), los entrevistados refieren a “trampolín”, “insertarse con ambos pies en el terreno”, “inmersión en diferentes áreas con una meta de largo aliento”.

²¹ El autor subraya que los participantes de sus grupos focales “privilegian la investigación en la universidad y los investigadores sobre otras formas de investigación y otras formas de saber, en particular, sobre los intereses de los investigadores profesionales/practicantes y sobre la legitimidad de la investigación llevada a cabo en los lugares de trabajo fuera de la universidad” (Bills, 2004, p. 85). Es la diferencia, señala Kiley (2009, p. 163), entre la investigación con minúscula (por ejemplo, la que efectiviza un estudiante de grado) y la investigación con mayúscula, propia de expertos que trabajan en la universidad o en institutos científicos.

²² En un trabajo previo (Pitcher y Åkerlind, 2009), la muestra se conforma con investigadores postdoctorales.

- La investigación es **espacial**: remite a áreas y campos de conocimiento; el doctorando desea “cubrir” un área de interés con su investigación, buscando resultados que respondan a la pregunta y que provean el premio de un conocimiento extendido. Estas áreas se suelen considerar todavía vírgenes.
- La investigación es **constructiva**: contribuye al edificio del conocimiento, consiste en “añadir otro ladrillo a la pared”, “completar las lagunas” (Pitcher, 2011, p. 979). La persona desea aportar al conocimiento acumulado, construir y mejorar el saber al enriquecer lo que ya se conoce. Se habla de “construir una pregunta de investigación” y “construir la metodología” (*ibidem*).
- La investigación es **orgánica**: se emplean metáforas relacionadas con la vida y el viviente; por ej.: “cuerpo de conocimiento” y necesidad de “sumarse a la corriente” para “producir” conocimiento (*ibidem*). Da la impresión de que la investigación fuera vívida y orgánica para el investigador, las ideas “deben alimentarse unas a otras para producir conocimiento”. Por otra parte, el trabajo “debe morir si no representa una buena faena” (Pitcher & Åkerlind, 2009, p. 170).

La primera perspectiva es la más frecuente; la segunda y la cuarta, las menos frecuentes.

No encuentra diferencias entre las áreas de formación (Biología, Física, Ciencias de la tierra, Derecho, Lingüística y Antropología), por lo que el autor concluye que las CoI no son específicas según la disciplina. Tampoco se distinguen por género, origen cultural o grado de avance en el programa doctoral.

Visser-Wijnveen et al. (2009) emplean metáforas para estudiar la relación entre concepciones de conocimiento, de investigación y de enseñanza en académicos de Humanidades. En *investigación* distinguen cinco concepciones:

- A) Dar a conocer los patrones, análisis que conduce a revelar el conocimiento -que estaba oculto-, destacando la coherencia entre los elementos que no se relacionaban en la investigación previa.

- B) Búsqueda de patrones por la agrupación de fuentes adecuadas, incluidos los datos primarios y secundarios. Esta categoría se distingue de la primera en su énfasis en el proceso en lugar de los productos, aunque todavía se trata de buscar dichos patrones en el mundo exterior.
- C) Explicación de los patrones, ya que la investigación no termina cuando “encuentra algo”, sino que continúa hasta que sea capaz de explicar lo hallado. La meta final es la elaboración de una teoría. Se diferencia de la segunda en agregar la interpretación del investigador; sin embargo, la suposición básica es que el fenómeno puede ser capturado, aprehendido.
- D) Interpretación individual gracias a la cual el investigador distingue patrones en los datos, crea significado. Esta categoría diverge de las anteriores en enfatizar la persona del investigador, en lugar del producto o el proceso.
- E) Creación de patrones -una construcción personal que significa algo diferente para cada quien- que son determinados por la pregunta que se plantea. Se diferencia de la cuarta en subrayar la importancia del problema más que de los datos y en poner mayor énfasis en la importancia del investigador como productor de los resultados.

A nuestro juicio, pareciera operativo sintetizar las cinco categorías en tres: 1) develamiento de patrones ocultos por integración de fuentes, 2) explicación de los patrones hallados y 3) construcción personal de patrones.

Encuentran una correlación estadísticamente significativa entre las concepciones de conocimiento y de investigación: los académicos que conceptualizan el conocimiento como hechos tienden a ver la investigación en términos de revelar patrones, mientras que aquellos con una concepción del conocimiento como construcción personal la conciben en términos de creación de patrones.

De importancia para justificar el interés por operacionalizar el constructo es la siguiente observación final de los autores (Visser-Wijnveen et al., 2009, p. 684): “Nuestros resultados apoyan hallazgos anteriores respecto de que existen dimensiones

subyacentes a estas categorías en vez de relaciones inclusivas, como supone la fenomenografía. Dicho carácter inclusivo sugiere un crecimiento en complejidad; en cambio, en nuestros datos encontramos una transformación de las ideas, que es propia de las dimensiones. Ideas que son prominentes y de gran valor para los académicos en un extremo de la dimensión son rechazadas por los que se ubican en el extremo opuesto”.

1.2. Enfoque cuantitativo

Sólo dos trabajos, de Meyer, Shanahan y Laugksch (2005, 2007), adoptan el enfoque cuantitativo en tanto se orientan a la elaboración y validación de un inventario con formato de escala Likert en cinco opciones -desde “definitivamente de acuerdo” a “definitivamente en desacuerdo”-. Definen las CoI como la variación en creencias contextualizadas, ideas o comprensiones de quien está llevando a cabo un trabajo de investigación. Distinguen cuatro dimensiones en el constructo: a) qué es investigación en general y dentro de la propia disciplina, b) cuáles son las razones para investigar, c) qué hacen efectivamente los investigadores exitosos para investigar un problema hasta completar el proceso y d) qué constituye “buena” investigación.

En el primer estudio (Meyer, Shanahan & Laugksch, 2005), en su instancia cualitativa mediante preguntas abiertas, se identifican ocho categorías: 1) recolección de información, 2) descubrimiento de la verdad, 3) exploración y descubrimiento perspicaces, 4) cuestionamiento analítico y sistemático, 5) calidad de incompleto, 6) re-examen del conocimiento existente, 7) actividad de resolución de problemas y 8) un conjunto de conceptos erróneos.

En su instancia cuantitativa, se genera y aplica el instrumento SCoRI (*Students' Conceptions of Research Inventory*) a una nueva muestra de estudiantes de posgrado y a unos pocos alumnos de grado. El análisis factorial encuentra apoyo a cinco de aquellas ocho categorías:

- Descubrimiento de la verdad,

- Exploración y descubrimiento perspicaces,
- Re-examen del conocimiento existente,
- Actividad de resolución de problemas y
- Conceptos erróneos.

En el segundo estudio (Meyer, Shanahan & Laugksch, 2007), a partir de los resultados de la investigación anterior, se elabora una versión más corta del inventario para evitar la redundancia y refinar aspectos lingüísticos; se lo re-denomina CoRI (*Conceptions of Research Inventory*). Se halla que la solución en los mencionados cinco factores es la que refleja un patrón factorial relativamente unívoco.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se presentan en orden cronológico los desarrollos previos de los trabajos que categorizan las CoI:

Tabla N° 4.

Categorías en las concepciones de investigación

Autores		Sistema de categorías				Categorías idiosincráticas
Brew (2001)	Dominó: técnicas y tareas que se implementan de modo lineal	Capas: centro en los datos para descubrir significados subyacentes	Viaje personal de descubrimiento	Mercado académico con énfasis en los productos		
Kiley y Mullins (2005)	Técnico	Integración de la complejidad	Nuevas maneras de “ver”	Creativo/innovador		
Meyer, Shanahan & Laugksch (2005, 2007)	Indagación analítica y sistemática	Re-examen (<i>re-search</i>) del conocimiento existente	Proceso profundo de exploración y descubrimiento	Descubrimiento de la verdad	Resolución de problemas	Conjunto de conceptos erróneos
Åkerlind (2008)			Vía de autocomprensión		Medio para satisfacer los requisitos académicos	Estímulo de un cambio con beneficio social
Prosser et al. (2008)	Énfasis en un tema; problema atomístico			Énfasis en el desarrollo de teoría	Énfasis en identificar problemas	Logro personal
Pitcher y Åkerlind (2009)		Constructiva	Exploratoria	Espacial		Problema extendido por interacción con otras disciplinas
Visser-Wijnveen et al. (2009)		Develamiento de patrones ocultos por agrupación de fuentes	Construcción personal de patrones	Explicación de los patrones		Orgánica
Stubb (2012)	Trabajo por hacer		Viaje personal		Logro de la titulación	Hacer una diferencia
Stubb et al. (2014)						

Fuente: Elaboración Propia

Como queda de manifiesto en la Tabla 4, aunque no se pueda establecer una correspondencia unívoca entre las categorías que -en investigadores experimentados, supervisores y/o estudiantes de grado y posgrado de distintas ciencias- diferencian los autores (Åkerlind, 2008; Brew, 2001; Kiley y Mullins, 2005; Meyer, Shanahan y Laugksch, 2005, 2007; Pitcher y Åkerlind, 2009; Prosser et al., 2008; Stubb, 2012; Stubb, Pyhäntö, & Lonka, 2014; Visser-Wijnveen et al., 2009), es posible agrupar los resultados en cuatro concepciones *prevalentes* de investigación:

- A) una indagación analítica y sistemática (Meyer, Shanahan y Laugksch), enfoque técnico (Kiley y Mullins), énfasis en el tema y problema atomístico (Prosser et al.), trabajo por hacer (Stubb) o la investigación como “dominó” (Brew), como un conjunto de tareas -actividades y técnicas- que se distinguen claramente entre sí, que se implementan de modo lineal y que se pueden combinar en un número variable de patrones significativos;
- B) el re-examen (*re-search*) del conocimiento existente (Meyer, Shanahan y Laugksch), integración de la complejidad (Kiley y Mullins), metáfora constructiva (Pitcher y Åkerlind), revelación de patrones ocultos por integración de fuentes (Visser-Wijnveen et al.), develamiento de capas o estratos (Brew), un proceso artístico de sacar a la luz ideas y verdades, de construcción de los significados subyacentes;
- C) un proceso profundo de exploración y descubrimiento (Meyer, Shanahan y Laugksch), metáfora exploratoria (Pitcher y Åkerlind), nuevas maneras “de ver” (Kiley y Mullins), construcción personal de patrones (Visser-Wijnveen et al.), vía para la auto-comprensión (Åkerlind) o un viaje personal (Brew; Stubb), que puede dar lugar a la transformación del discernimiento teórico y experiencial de las cuestiones que son objeto de interés;
- D) la creación de nuevo conocimiento (Kiley y Mullins), enfoque que puede subsumir el descubrimiento de la verdad y la actividad orientada a la resolución de situaciones problemáticas relevantes (Meyer, Shanahan y Laugksch), la metáfora espacial (Pitcher y Åkerlind), el desarrollo de teoría a

través del empleo de constructos establecidos (Prosser et al.) y la elaboración de teoría por la explicación de los patrones hallados en los datos (Visser-Wijnveen et al.).

Meyer, Shanahan y Laugksch a esta categorización suman un listado de concepciones erróneas (por ej.: la investigación como recogida de datos o como exigiendo diseños experimentales). Por su parte, Brew (2001, p. 280) señala que un investigador puede estar principalmente asociado con una categoría particular, mientras que otros comparten dos o tres.

Vermunt (2005) en la comparación entre las categorías de los seis artículos de un número especial -vol. 49, n° 3- de *Scandinavian Journal of Educational Research* dedicado a CoI, muestra que dos concepciones aparecen en la mayoría de los estudios:

- 1) Exploración profunda, descubrimiento y creación de nuevo saber.
- 2) Proceso sistemático, riguroso y analítico.

Una observación del autor de particular interés es que “las concepciones son estables y resistentes al cambio. Aunque puedan mudar de maneras variadas durante el aprendizaje, el proceso de cambio conceptual es muy lento” (Vermunt, 2005, p. 330). Por otra parte, enfatiza que es necesario distinguir entre cambios esenciales y aquellos que no lo son para el desarrollo de una investigación de calidad (y para la formación investigadora en el grado y el postgrado -agreguemos nosotros-).

2. Conceptualización del constructo

A primera vista pareciera que la caracterización de las CoI es una empresa sencilla: refieren a la comprensión que se tenga sobre los propósitos y procesos de la investigación. Sin embargo, como suele suceder con los conceptos más fértiles²³, el

²³ “En el ámbito del pensamiento humano... los conceptos más fructíferos son aquellos a los que es imposible adscribir un significado bien definido” (Lewis, en Pajares, 1992, p. 308).

constructo resulta difuso y difícil de operacionalizar. Para elaborar una definición comprehensiva, conviene partir de las notas centrales de la noción de *concepciones*:

- redes de creencias, ideas, supuestos, imágenes;
- construidas desde la experiencia, constituyen representaciones individuales de la realidad;
- coherentes o inconexas entre sí;
- excepcionalmente *discutidas*, ya que “tienden a permanecer aun ante fuertes contradicciones lógicas” (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002, p. 579);
- que operan como un sistema de explicación de algún fenómeno (Martínez Fernández, 2004); “crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada” (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002, p. 579);
- con la credibilidad suficiente para guiar las acciones.

En una definición sintética y operativa de concepción, Pecharromán y Pozo (2006) señalan que es una construcción epistémica relatada; ello quiere decir que se manifiesta como una categoría global que explica un fenómeno, susceptible de verbalización.

3. Su operacionalización

Las dimensiones que distinguiremos en el constructo son: 1) naturaleza de la investigación; 2) sus funciones, 3) el proceso, 4) características de la “buena” investigación, 5) perfil del investigador y 6) conceptos erróneos sobre la investigación. Si bien, como quedará de manifiesto en los ejemplos, algunas dimensiones o subdimensiones *se solapan*, en esta instancia inicial del trabajo nos pareció oportuna una distinción exhaustiva.

3.1. Naturaleza de la investigación

En esta dimensión, se pueden subsumir los aspectos medulares de los sistemas de categorías que identifican los autores consultados:

- 1) *Enfoque técnico*; ejemplos²⁴: La investigación exige la implementación rigurosa de una secuencia previamente pautada de procedimientos sistemáticos y analíticos a fin de obtener resultados consistentes; Implica una secuencia de actividades y técnicas que se distinguen claramente entre sí en su rol específico durante el proceso; El procedimiento paso a paso, comúnmente denominado *método científico*, es el que emplean los investigadores de todos los campos de la investigación social; El método científico es un conjunto de etapas por seguir de modo sistemático, en el que se destaca su rigor y su potencialidad para obtener resultados exactos; La producción de conocimiento científico social proviene del seguimiento de una secuencia de etapas que van desde la observación a la producción de teoría.
- 2) *Re-examen del conocimiento existente*: La investigación se ocupa de develar aspectos no reconocidos por los trabajos previos, de modo de arribar a una construcción teórica que represente una mejor interpretación del fenómeno; Se orienta esencialmente a la indagación crítica o evaluación del conocimiento existente a la luz de nuevos datos en un contexto de libertad intelectual; Es la actividad que se encamina a remediar lagunas, imperfecciones o incongruencias de la investigación previa a través de la re-interpretación tanto de aspectos empíricos como teóricos; La investigación científica en el campo social implica desafiar las ideas de otros investigadores; Con frecuencia, los defectos de las explicaciones y argumentos de la investigación previa constituyen el punto de partida de un nuevo trabajo; Mediante el análisis crítico de la investigación previa se generan nuevas preguntas e hipótesis; La investigación es un ciclo continuo de cuestionamiento de las ideas aceptadas en aras de obtener una comprensión más acabada de los fenómenos sociales; Se trata de examinar un asunto 'viejo' de una manera nueva e innovadora a fin de llegar a conclusiones inéditas (el último ítem es adaptado de Meyer, Shanahan & Laugksch, 2005).

²⁴ Se ejemplifican los indicadores con ítems elaborados *ad hoc* o adaptados de los referentes teórico-empíricos.

- 3) *Viaje personal*: Implica indagar sobre un tema de significación personal para desarrollar la propia comprensión y experticia; Es un viaje de exploración y descubrimiento desde la necesidad de perseguir los propios intereses, que conduce a una transformación personal y/o teórica.
- 4) *Descubrimiento de la verdad*²⁵: “La investigación es una tarea orientada fundamentalmente a la búsqueda de la verdad; “En su esencia, la investigación se refiere al descubrimiento de la verdad”; “Es un proceso a través del cual se devela la verdad”.
- 5) *Creación de nuevo conocimiento*: La investigación de calidad busca *cubrir* un área de interés para generar nuevo conocimiento; Consiste en la aplicación de altos estándares de indagación crítica para producir un conocimiento inédito; “Es la explicación exhaustiva de los patrones hallados en los datos con vistas a la elaboración de una teoría” (el último ítem adaptado de Visser-Wijnveen et al., 2009).

3.2. Funciones de la investigación

Si bien lo propio de toda investigación es promover el avance científico, este propósito se puede categorizar en el siguiente agrupamiento *ad hoc* de los siete tipos de justificación de la importancia de un problema que distinguen Sabaj Meruane y Landea Balin (2012), según que el trabajo:

- Busque completar:
 - 1) la falta genérica de conocimiento: Es la acción de indagar un tema no abordado por la investigación previa;
 - 2) la falta de conocimiento práctico: La tarea investigadora en el campo social se justifica especialmente cuando los trabajos anteriores no han avanzado sobre las acciones necesarias para mejorar la situación problemática objeto del estudio, o

²⁵ Los tres ejemplos se toman de Meyer, Shanahan y Laugksch (2005, 2007).

- 3) un vacío metodológico: El propósito principal de la investigación social es desarrollar nuevos instrumentos de recolección de los datos y/o técnicas para el análisis de la información recabada.
- Se justifique por:
 - 4) la importancia del tema: La investigación social debe prioritariamente abordar aquellos temas que la disciplina respectiva considera centrales o urgentes;
 - 5) el aporte de los hallazgos potenciales: El principal interés de un trabajo de investigación social radica en que sus resultados constituyan un aporte para sus destinatarios directos; Significa esforzarse por un logro valioso para la disciplina y/o la comunidad (el último ítem adaptado de Stubb, 2012).
 - Se encamine a:
 - 6) la solución de un problema práctico: “El principal objetivo de la investigación social es abordar problemas prácticos que necesitan ser resueltos” (ítem adaptado de Meyer, Shanahan & Laugksch, 2005, 2007) o
 - 7) la corroboración de una teoría: La investigación social consiste en la búsqueda de apoyo empírico a una teoría o argumento.

3.3. Proceso de investigación

Los indicadores dirán sobre todo relación a los componentes directamente implicados en plasmar la *lógica* del trabajo:

- *La formulación del problema*: Señala J.R. Martínez-Fernández (2013, p. 104) que “el planteamiento del problema, describiendo los factores y el contexto que se estudia, y los interrogantes de investigación -teóricos, metodológicos y contextuales- son la base (antes, durante y después) del proceso de investigación”. Dada su importancia, es de esperar que la concepción respecto del problema se corresponda con la/s referida/s a la naturaleza de la investigación:

- *Enfoque técnico*: La formulación del problema por investigar es la primera etapa del proceso, el cual luego será reemplazado por la o las hipótesis para guiar el estudio; La investigación se inicia en la etapa de identificar el problema y descomponerlo en un número limitado de preguntas para abordar cada una en secuencia.
- *Re-examen del conocimiento existente*: Los problemas significativos en la investigación social se originan en la exploración crítica de la literatura que muestra las debilidades de los trabajos previos sobre el tema de interés.
- *Viaje personal*: A mi juicio, los problemas de investigación que ‘valen la pena’ son los que emanan de los intereses profundos del investigador con vistas a desarrollar la auto-comprensión y promover una transformación personal.
- *Descubrimiento de la verdad*: El problema de investigación de máxima relevancia es aquel que interroga sobre la verdad del asunto.
- *Creación de nuevo conocimiento*: Si el relevamiento bibliográfico revela que el problema de investigación que interesa ya ha sido estudiado exhaustivamente, hay que abandonarlo.
- *La elaboración de los antecedentes y de los referentes teóricos*²⁶: La producción escrita del encuadre teórico de la investigación es un proceso reflexivo que me permite

²⁶ En la producción de los antecedentes y del apartado teórico, se puede distinguir entre una concepción reproductiva vs. epistémica, que remite a los modelos de decir el conocimiento vs. transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992) o enfoque transmisivo vs. transaccional (White y Bruning, 2005).

En la primera -composición elaborativa- la comprensión de lo que se intenta producir cambia y crece durante el propio proceso de composición y el desarrollo conceptual y lingüístico proviene del efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (objetivos discursivos, género y audiencia).

En la composición reproductiva, se escribe de manera lineal aquello que “se sabe” sobre el tema (Scardamalia y Bereiter, 1992); se trata de un nivel de procesamiento superficial y con un mínimo compromiso que involucra una estrategia de listado, una colección débil de ideas; sigue un modelo de tipo secuencial (inclusión de información de manera yuxtapuesta y acumulativa) y lineal -del contenido al espacio retórico-.

una mejor comprensión de lo que pienso; La escritura de un informe de investigación desarrolla las habilidades intelectuales o Para la producción de los antecedentes y referentes teóricos, es imprescindible examinar exhaustivamente la investigación previa *vs.* En la composición de un informe de investigación, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido; Por lo general, para escribir un buen encuadre teórico de un problema de investigación, alcanza con la lectura de un número delimitado de obras importantes; Una estrategia eficiente para producir un buen marco teórico de una investigación es elegir a un autor reconocido y seguir la estructura de su obra; Si se aconseja que una sección del informe tenga un número determinado de hojas, trato de producir exactamente esa cifra.

- *La selección e implementación del o de los métodos*²⁷: Una primera conceptualización que puede significar una piedra de toque en la evaluación de las CoI es el monismo metodológico, la antinomia paradigma cuantitativo *vs* cualitativo, oposición o inclusive *guerra de paradigmas* (Gage, 1989) porque cada uno tiene sus partidarios y usuarios quienes, por lo general, a la vez son detractores del otro paradigma²⁸; por ejemplo: Los resultados más relevantes de la investigación en mi área de estudio se obtuvieron mediante métodos cuantitativos *vs.* Los resultados más relevantes de la investigación en mi área de estudio se obtuvieron mediante métodos cualitativos (ítems adaptados de Murtonen, 2005, p. 270).

Desde el paradigma cuantitativo, se considera que el método hipotético-deductivo es el *único válido y confiable*, dada su rigurosidad y organización: El trabajo científico arriba a resultados objetivos por el cumplimiento fiel de las

²⁷ Como cada objeto del saber tiene su propio estatuto epistemológico y metódico, como son diferentes las características lógicas que los problemas pueden presentar, los métodos por aplicar lo serán también. En realidad, un método es la organización racional de un problema; dicha organización no es puramente mental, sino que depende de la estructura misma del objeto por considerar.

²⁸ Esta controversia, señalan Murtonen y Lehtinen (2005, p. 218), que ha dominado la discusión metodológica entre los científicos sociales en las últimas décadas, ha perjudicado el desarrollo metodológico de todo el campo y ha dificultado el intento del alumno por construir una idea coherente sobre la metodología de investigación.

etapas de la metodología de la investigación; El método científico es un procedimiento que todo investigador consciente emplea de la misma manera; Los métodos cualitativos parecen conducir a una suerte de ‘inflación intelectual’ o especulación sin garantía.

El cualitativo, por el contrario, subraya que dichas rigurosidad y organización son debilidades del método dada la complejidad de los fenómenos sociales, cuyo estudio debe orientarse a descubrir su sentido y significado profundos: La fuente exclusiva de los datos son las situaciones naturales; ningún fenómeno puede ser entendido fuera de su contexto; Los métodos cuantitativos parecen conducir a una suerte de ‘depresión intelectual’, a una anulación del esfuerzo heurístico.

El enfoque cuantitativo se mueve dentro de una ciencia nomotética, cuyo objetivo último es la formulación de leyes generales. El cualitativo, dentro de una ciencia idiográfica (de *idios*: lo propio), que pone el énfasis en lo particular e individual: La investigación de interés social no busca un tipo de conocimiento que revele regularidades generalizables en el objeto de estudio sino explayarse sobre lo típico y lo idiosincrático de los informantes.

Se trata de una cuestión de importancia ya que los paradigmas están profundamente embebidos en la formación de los profesionales en Ciencias sociales: nos dicen qué es lo importante, legítimo y razonable; son normativos, prescriben “qué hacer sin necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas” (Patton, citado por Donmoyer, 2006, p. 12).

3.4. Características de la buena investigación social

Un rasgo central de la “buena” investigación es que represente un aporte significativo para el campo elegido. Esto es, se espera que formule alguna contribución que sea relevante más allá de las condiciones locales de ejecución. En este sentido, se

reconoce que cada enfoque -cuantitativo y cualitativo²⁹- tiene su valor si puede contribuir sólidamente al conocimiento (Atkinson y Delamont, 2006, p. 749). Es el rasgo más saliente y por ello puede ser considerado modélico o paradigmático.

Sin embargo, como en Kiley y Mullins (2005), puede postularse que la concepción o concepciones sobre la naturaleza de la investigación conducirán a enfatizar un conjunto de características sobre otras:

- *Enfoque técnico*: “La buena investigación es focalizada, rigurosa, metódica, bien diseñada y sistemática” (ítem adaptado de Kiley y Mullins, 2005); La buena investigación es objetiva, esto es, no resulta influenciada por los valores y aspiraciones del investigador.
- *Re-examen del conocimiento existente*: La buena investigación es crítica del conocimiento existente, conceptualmente compleja y holística; “La buena investigación expande los conceptos existentes para obtener una mejor comprensión del fenómeno” (el último ítem tomado de Meyer, Shanahan & Laugksch, 2007).
- *Viaje personal*: La buena investigación es personalmente significativa, vía de auto-comprensión y transformación propia y/o social.

²⁹ La expresión ‘no se puede extraer conclusión alguna respecto de una situación diferente de la investigada’, reduciría el interés de los estudios cualitativos de modo notable. Ilustra plásticamente Larsson (2009, p. 31): “Si se lleva a cabo una indagación de un aula en la primavera del 2005, es difícil tomarla con seriedad si no tiene la aspiración de decir algo que pueda ser empleado fuera de dicha situación en tiempo y en espacio y fuera de las personas implicadas”. Al respecto señalan Tierney y Clemens (2011, p. 60) que “la investigación cualitativa en las ciencias sociales no tendría demasiado valor si evidenciara poca o ninguna relación con otros ambientes. Algo similar sucede en la Literatura, la Filosofía y la Historia. La obra de William Shakespeare ha permanecido vigente por centurias no porque nosotros vivamos de modo similar a Hamlet o a Otelio sino porque permiten al lector la reflexión sobre la condición humana”.

Ciertamente, aunque no se espera que una teoría sustantiva (desarrollada a partir del estudio de un área restringida de investigación y de una población específica) tenga el poder explicativo de una teoría amplia, más general, la investigación cualitativa debe reflexionar sobre sus posibilidades de transferencia a otros escenarios. No estamos sugiriendo que la transferibilidad sea una versión “lavada” de la generalización. Se trata de la habilidad del autor para generar en el lector una comprensión del trabajo investigativo de una manera tal que promueva la interrogación por similitudes y diferencias. El modo en que se logre la transferibilidad tiene menos que ver con el método de análisis y más con la habilidad para producir un texto que desarrolle las preguntas de investigación, las que si bien son específicas al mismo tiempo se deberán focalizar en cuestiones críticas.

- *Descubrimiento de la verdad:* La buena investigación es inquisitiva, imparcial, no se conforma con proposiciones probables sino que busca ser demostrativa de la verdad, hasta la evidencia si ello es posible; La buena investigación proporciona una explicación verdadera de un fenómeno social; Los resultados de un buen trabajo de investigación pueden proporcionar suficiente evidencia para establecer una verdad científica; El conocimiento que resulta de la investigación social es tentativo; luego, no se puede identificar con la verdad científica, tiene un estatus temporal (ítem reverso).
- *Creación de nuevo conocimiento:* La buena investigación es creativa e innovadora, orientada a la generación de nuevo conocimiento.

3.5. Perfil del investigador

En este perfil podemos distinguir entre: 1) los rasgos personales del investigador, 2) las actividades propias de su trabajo y las actitudes características que suele evidenciar durante el mismo y 3) las estrategias que emplea:

- *Rasgos personales:* Manifiesta alta confianza en sí mismo/a y fuerza del yo; Es una persona fuertemente motivada por la orientación al logro para perseverar en una idea y trabajar en ella pese a los obstáculos o Se caracteriza por un interés intrínseco en un campo determinado, amor a un trabajo mantenido a través de años, lo que tiñe al esfuerzo de un afecto positivo (los dos últimos ítems adaptados de Romo, 1997, p. 167); Tiene la paciencia y la determinación necesarias para enfrentar la frustración y las actividades rutinarias; La curiosidad del investigador respecto del mundo social lo lleva a formularse continuamente preguntas; El razonamiento del investigador, con frecuencia, incluye saltos creativos desde la imaginación; La mayoría de los investigadores comparte un conjunto característico de competencias, valores y actitudes de la indagación reflexiva: aprecio por el rigor, esfuerzo, entusiasmo, perseverancia, apertura mental, pensamiento crítico-valorativo; Evidencia iniciativa y una

actitud positiva hacia su trabajo; El investigador considera al error como una oportunidad para aprender o Para el investigador, equivocarse es una oportunidad para aprender; El investigador social desarrolla actitudes de tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre porque en su campo científico, con frecuencia, trabaja con proposiciones fundadamente conjeturales; Trata de ser un experto en su campo de estudio y en las reglas y procedimientos simbólicos del mismo.

- *Dinámica de la investigación:* Cuando observa su fenómeno de estudio, suspende sus propios valores y creencias o Dado que el investigador se esfuerza por ser objetivo, los métodos de indagación que emplea y la interpretación de los resultados que obtiene no son influidos por sus expectativas *vs.* No puede ser completamente objetivo cuando recolecta los datos y los interpreta; Dedicar parte de su tiempo a la evaluación de la investigación previa a fin de planificar un estudio novedoso; Se ocupa de desarrollar hipótesis y teorías que reflejen el mundo social observable; El investigador suele cuestionar lo que para otros es conocimiento establecido; Describe sus métodos en detalle por la importancia que le otorga a la replicación de un estudio; Valora la honestidad al informar sobre los métodos y procedimientos que ha empleado; Se esfuerza por ser imparcial cuando analiza los resultados de su trabajo; Emplea reglas de evidencia establecidas en su comunidad científica para evaluar sus propios hallazgos y los de otros investigadores; Se esfuerza por informar acabadamente los resultados de su trabajo a fin de que los demás puedan evaluar su razonamiento; Presenta sus resultados en forma argumentativa y, por ello, se esfuerza en que la lógica de su razonamiento sea la más clara posible; Construye teorías para explicar los patrones recurrentes que observa en los datos recogidos; Suele experimentar estados de ánimo opuestos³⁰ durante el proceso investigativo: energía-reposo, vivacidad-pasividad, disciplina-desorden,

³⁰ A estos estados opuestos Czikszentmihalyi (1998) los denomina “dimensiones de la complejidad”.

introversión -extraversión; Se preocupa y ocupa por el orden y la calidad en sus trabajos; En su trabajo, el investigador con frecuencia enfrenta cuestiones éticas que no puede responder solamente desde los métodos científicos; Dedicar una porción considerable de su tiempo a la formación de recursos humanos; El trabajo en equipo es una forma habitual de trabajar de un investigador social; El diálogo creativo y el intercambio de ideas con sus pares es un rasgo característico del trabajo de un investigador; Debate con otros científicos los supuestos, métodos, resultados y conclusiones del trabajo de investigación; El investigador publica su trabajo (en artículos, capítulos de libros o libros) porque asume que la investigación no termina hasta que no se publicitan sus resultados³¹; Valora que su trabajo sea revisado por pares que evalúen la adecuación de sus métodos y la relevancia de los hallazgos.

- *Estrategias básica, profundas y de autorregulación:* Más allá del enfoque que se adopte, el proceso implica una serie de estrategias básicas y profundas; por ejemplo: El proceso de investigación exige la implementación de algunas rutinas y cursos de acción que representan la forma estándar de abordar ciertas instancias; Las estrategias lógicas juegan un papel importante en el proceso de investigación, pero la imaginación y la creatividad son esenciales para la explicación de los resultados obtenidos y la formulación de nuevas ideas. Por otra parte, requiere de la puesta en obra de estrategias de autorregulación del proceso, las que -en analogía con las fases y procesos del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002, p. 67)- pueden categorizarse en:
 - *Estrategias de previsión:* El proceso implica una fase de previsión en la que el investigador establece las metas y planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, intereses y expectativas específicas de resultados; En la fase de previsión, el investigador fija los objetivos de la tarea y la

³¹ Señalan Sinclair, Barnacle y Cuthbert (2013, p. 6) que la publicación *durante* la carrera doctoral es una exigencia creciente.

planifica estratégicamente (por ejemplo, establece plazos para su realización).

- *Estrategias de ejecución:* Durante el proceso, el investigador se observa y controla la ejecución mediante diferentes estrategias meta-cognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, auto-esquemas, etc.) y volitivas; Durante el proceso, el investigador focaliza la tarea y vigila el propio desempeño a través del auto-monitoreo; Monitorea las estrategias de investigación que aplica y las distintas funciones cognitivas que pone en juego; Es autoconsciente del proceso heurístico que desarrolla.
- *Estrategias de autorreflexión:* A partir de estándares establecidos en su comunidad científica y/o propios, el investigador evalúa los resultados obtenidos y juzga acerca de las causas de estos; Como resultado de la autoevaluación de su trabajo, efectúa los ajustes necesarios para aumentar la eficacia de la actividad *vs.* Algunos investigadores adoptan reacciones defensivas o conductas orientadas a la protección de la propia imagen cuando juzgan que los resultados no son satisfactorios.

3.6. Conceptos erróneos

En esta dimensión parece conveniente partir de los indicadores del inventario CoRI de Meyer, Shanahan y Laugksch (2007), sobre todo de aquellos que evidencian adecuadas cargas factoriales (destacados en letra bastardilla)³²:

- *“Si se aplican correctamente, los procedimientos de investigación siempre conducen a resultados positivos”.*
- *“Una buena investigación explícitamente recoge los datos empíricos que apoyan los postulados previos del investigador”.*

³² En esta enumeración, hemos intentado una traducción bastante literal de la mayoría de los ítems; unos pocos han sido ligeramente reformulados.

- *“La investigación refiere a la recolección de los datos que apuntalan el argumento de partida”.*
- *“La investigación de calidad requiere necesariamente de un experimento científico”.*
- *“Cuando personas calificadas hacen investigación, los resultados son siempre imparciales, no sesgados.”*
- *“La investigación significa encontrar una respuesta definitiva a preguntas específicas”.*
- *“La investigación invariablemente requiere implementar un instrumento para la recolección de datos empíricos o llevar a cabo un experimento”.*

A esta enumeración, podemos agregar:

- Para que el conocimiento científico pueda emerger de observaciones y/o experimentaciones en el campo social, el investigador debe abstenerse de ideas previas (adaptado de Vasques Brandão, Solano Araujo, Veit y Lang da Silveira, 2011).
- La investigación de calidad es aquella que busca y explica los vínculos entre la o las causas y sus efectos.
- El trabajo investigativo consiste en buscar las respuestas correctas y los métodos habilitan para lograrlas.

4. Una nota sobre la medición del constructo

Si bien la práctica corriente, en tanto avalada por la investigación previa, para la evaluación cuantitativa de un constructo de la naturaleza de las CoI es la escala Likert, pareciera que en alguna/s dimensión/es del fenómeno será necesario recurrir a preguntas de opción múltiples porque es altamente probable que el respondiente esté de acuerdo o muy de acuerdo con la mayoría de los indicadores de aquella/s.

Reflexiones finales

110

La relevancia del constructo *concepciones de investigación* reside en que estas influyen en el tipo de proyecto que se diseña, en los temas que se abordan, en la profundidad de las preguntas que se plantean, en la elección de la metodología, en el modo en que se enfoca la tarea y se lleva adelante el estudio.

La propuesta para operacionalizarlo presentada parte de analizar los estudios previos sobre el tema, los que parecen constituir -hasta donde hemos podido indagar- el *corpus* completo de antecedentes.

Como ha quedado de manifiesto, dichos estudios conducen a distintos sistemas categoriales. En total, hemos encontrado treinta y tres categorías, pero los puntos de contacto entre aquellos sistemas permiten construir siete conjuntos: 1) enfoque técnico de un problema atomístico o la investigación como “dominó”; 2) re-examen (*re-search*) del conocimiento existente, develamiento de capas o estratos, un proceso artístico de sacar a la luz ideas y verdades; 3) proceso profundo de exploración y descubrimiento o un viaje personal, que puede transformar el discernimiento teórico y experiencial de las cuestiones que son objeto de interés; 4) creación de nuevo conocimiento, la elaboración de teoría por el empleo de constructos establecidos o por la explicación de los patrones hallados en los datos; 5) medio para satisfacer los requisitos académicos u obtener la titulación; 6) estímulo de un cambio que beneficie a la comunidad y 7) categorías idiosincráticas (como la dimensión “conceptos erróneos” -de Meyer, Shanahan y Laugksch- o la conceptualización abstracto-extendida del problema por interacción con otras disciplinas, que postulan Prosser et al.).

Esta diversidad categorial sugiere una primera observación sobre la ambigüedad del constructo y las dificultades para operacionalizarlo (como suele suceder, con frecuencia, en temas emergentes), por el carácter típicamente encubierto de los aspectos que determinan la variación (Åkerlind, 2008, p. 30). Por nuestra parte, hemos distinguido seis dimensiones: 1) naturaleza de la investigación; 2) sus funciones, 3) el proceso, 4) características de la “buena” investigación, 5) perfil del investigador y 6) conceptos erróneos.

En segundo lugar, los resultados empíricos de los trabajos reseñados claramente desafían el supuesto de que los académicos de similar experiencia en disciplinas afines comparten una visión análoga sobre la naturaleza de la investigación. Las diferencias halladas, incluso entre investigadores formados, pueden constituirse en un punto de partida para reflexionar sobre una serie de fenómenos asociados con el trabajo investigador en la universidad que, hasta el momento, aparecen insuficientemente comprendidos (Brew, 2001). Entre ellos, los autores consultados destacan dos:

- ✓ Los requerimientos de calidad del trabajo (por ejemplo, la percepción de que sus productos importantes son aquellos que se relacionan con la propia carrera o intereses, puede entrar en conflicto con la exigencia actual de los organismos que evalúan la investigación desde los requisitos de un impacto más amplio, tanto científico como social) y hasta el concepto mismo de calidad, según se considere, entre otros aspectos del proceso, que el problema debe abordar preguntas atomísticas, relacionales, integrales o abstracto-extendidas.
- ✓ Las políticas de investigación, ya que -señala Brew (2001, p. 282)- una cuestión de relevancia en el nivel universitario es la comprobación de que la agenda de dicha investigación suele ser impulsada por concepciones particulares.

Las implicancias prácticas que pueden emanar del inventario de CoI al que se encamina el presente trabajo parecen evidentes. Se podrá estudiar de qué modo los enfoques de enseñanza-aprendizaje que preparan al estudiante para comprender, manejar y producir información científica, afectan sus concepciones sobre investigación y ciencia. Por otra parte, esta preparación -afirma Vermunt (2005, p. 334)- no evidencia los resultados esperados, inclusive después de varios cursos. En este sentido, la ponderación de las concepciones subyacentes del alumno (con frecuencia, erróneas) en un estadio temprano, se constituye en un insumo para formalizar el diseño de la enseñanza desde una base más firme.

Por otra parte, comprender la variación en las CoI de los estudiantes tiene una potencialidad exploratoria de importancia en pro de identificar alumnos de grado con aptitudes para la investigación, a fin de promover su ingreso al sistema científico.

En el nivel de postgrado, puede contribuir a una mejor comprensión de los problemas de ajuste e incrementar la finalización de las tesis. Si bien la constreñida eficacia terminal de los postgrados responde a factores múltiples, inapropiadas concepciones iniciales de investigación o la falta de congruencia en los valores y supuestos que subyacen a las concepciones entre alumnos y supervisores, tienden a dificultar el progreso de los primeros. Se podrá, entonces, identificar a los estudiantes en riesgo de fracaso desde el comienzo y, gracias a ello, instrumentar estrategias institucionales de apoyo respecto de concepciones simplistas o patrones disonantes para el compromiso profundo con la investigación.

Los autores destacan áreas fértiles para continuar estudiando en trabajos futuros que son similares a aquellas que también señala la literatura sobre concepciones de aprendizaje: las diferencias entre áreas disciplinares, las relaciones con los *enfoques de investigación* (en este sentido, es necesario ahondar en el vínculo entre las concepciones y lo que efectivamente hacen tanto estudiantes como supervisores), la susceptibilidad de cambio de las concepciones a medida que el estudiante avanza en la carrera³³, la integración entre concepciones de conocimiento, de investigación, de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, es imprescindible esforzarse por combinar los sistemas categoriales en un conjunto más unificado.

En suma, los resultados reseñados pueden iluminar aspectos de la investigación que con frecuencia permanecen ocultos, pero que la influyen a todo nivel.

³³ Los conceptos son una base de nuestra comprensión que fuertemente determina qué aprenderemos en el futuro. Una cuestión importante, entonces, es estudiar cómo se modifican las CoI durante el proceso de aprendizaje de la metodología. Las teorías sobre el cambio conceptual han mostrado que este proceso puede ser muy difícil y lento, especialmente cuando algunos núcleos conceptuales o teorías subyacentes que el alumno juzga de relevancia tienen que transformarse.

Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G. S. (2008). An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature. *Studies in Higher Education*, 33(1), 17-31. DOI: 10.1080/03075070701794775
- Atkinson, P., y Delamont, S. (2006). In the roiling smoke: qualitative inquiry and contested fields. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 247-255. DOI: 10.1080/09518390600975974
- Bills, D. (2004). Supervisors' Conceptions of Research and the Implications for Supervisor Development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 85-97. DOI 10.1080/1360144042000296099
- Brew, A. (1998). Understanding research: exploring different conceptions. En: J. Higgs y R. Cart (Eds.). *Writing qualitative research* (pp. 9-20). Sydney: Hampton Press.
- Brew, A. (1999). The value of scholarship, paper presented at the *Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia*, Melbourne, July.
- Brew, A. (2001). Conceptions of Research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285. DOI: 10.1080/0307507012007625 5
- Carvajal Cantillo, E. y Gómez Vallarta, M. del R. (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.
- Czikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Madrid: Paidós.
- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm...please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 11-34. DOI: 10.1080/09518390500450177
- Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical Sketch of Research on Teaching since 1989. *Teachers College Record*, 91(2), 135-150.
- Kiley, M. (2009). Isn't research just research? What are candidates and supervisors thinking? En: A. Brew y L. Lucas. *Academic Research and Researchers* (pp. 161-174). London: McGraw Hill.
- Kiley, M., y Mullins, G. (2005). Supervisor's conceptions of research: what are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245-262. DOI: 10.1080/00313830500109550
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38. DOI: 10.1080/17437270902759931
- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral. Barcelona:

Universidad de Barcelona. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42698/1/Tesis_final.pdf

114

- Martínez-Fernández, J. R. (2013). Investigar en educació: introspecció retrospectiva d'un supervivent (crec) de les modes i les etiquetes en investigació. *Quaderns d'Educació Contínua*, 28, 103-109.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Meyer, J., Shanahan, M., y Laugksch, R. (2005). Students' Conceptions of Research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225-244. DOI: 10.1080/00313830500109535
- Meyer, J., Shanahan, M., y Laugksch, R. (2007). Students' Conceptions of Research. 2: An exploration of contrasting patterns of variation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 415-433. DOI: 10.1080/00313830701485627
- Murtonen, M. (2005). University Students' Research Orientations: Do negative attitudes exist toward quantitative methods? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 263-280. DOI: 10.1080/00313830500109568
- Murtonen, M., y Lehtinen, E. (2005). Conceptions of Research and Methodology Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 217-224. DOI: 10.1080/00313830500109519
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pearson, M., y Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150. DOI: 10.1080/03075070220119986
- Pecharromán, I. y Pozo, J. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos. En: J. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 243-264). Barcelona: Grao.
- Pitcher, R. (2011). Doctoral Students' Conceptions of Research. *The Qualitative Report*, 16(4), 971-983.
- Pitcher, R., y Åkerlind, G. S. (2009). Post-Doctoral Researchers' Conceptions of Research: A Metaphor Analysis. *International Journal for Researcher Development*, 1(2), 160-172. DOI: 10.1108/1759751X201100009
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., y Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36(1), 3-16. DOI: 10.1007/s11251-007-9019-4
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Madrid: Paidós.

- Sabaj Meruane, O. y Landea Balin, D. (2012). Descripción de las formas de justificación de los objetivos en artículos de investigación en español de seis áreas científicas. *Onomázein*, 25(1), 315-344.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Sinclair, J., Barnacle, R. & Cuthbert, D. (2013). How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2013.806460
- Stubb, J. (2012). *Becoming a scholar: The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community* (Doctoral dissertation). University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education, Research Report 336. Recuperado de: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6867-6>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2014). Conceptions of research: The doctoral student experience in three domains. *Studies in Higher Education*, 39(2), 251-264, DOI: 10.1080/03075079.2011.651449
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 159-171.
- Tierney, W., y Clemens, R. (2011). Qualitative Research and Public Policy: The Challenges of Relevance and Trustworthiness. En: J. C. Smart, y M. B. Paulsen (Eds.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 57-83). London: Springer.
- Van Rossum, E.J., y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vasques Brandão, R., Solano Araujo, I., Veit, E. A. y Lang da Silveira, F. (2011). Validación de un cuestionario para investigar concepciones de profesores sobre ciencia y modelado científico en el contexto de la física. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 6(1), 43-60.
- Vermunt, J. (2005). Conceptions of Research and Methodology Learning: A commentary on the special issue. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 329-334. DOI: 10.1080/00313830500109659
- Visser-Wijnveen, G., Van Driel, J., Van der Rijst, J., Verloop, N., y Visser, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching - a metaphor study. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 673-686. DOI: 10.1080/13562510903315340
- White, M. J., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.07.002

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Yanina Canales

Universidad del Aconcagua y
CONICET.

María Elsa Porta

Instituto de Lingüística UNCuyo
mariaelporta@yahoo.com.ar

Aceptado: Marzo 2018

Datos de los autores:

Yanina Canales Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Especialista en Alfabetización Inicial y Desarrollo del Lenguaje.

María Elsa Porta es Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; miembro del cuerpo académico del Doctorado en Ciencias de la educación de la misma Facultad

Un Estudio Comparativo sobre el Nivel de Habilidades Lingüísticas de Niños de 4 y 5 Años de Escuelas Urbanas y Urbano-Marginales

Resumen *El propósito del presente trabajo es comparar el nivel de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, en niños de 4 y 5 años de salas de Nivel Inicial de escuelas urbano y urbano-marginales. Se evaluó un total de 120 niños entre 4 y 5 años de edad, 60 de escuelas urbano-marginales y 60 de escuelas urbanas)- 30 en cada grupo. Se obtuvieron mediciones de vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de la letra y habilidades de conciencia fonológica. Los Análisis de Varianzas demostraron que el nivel de habilidades lingüísticas que presentan los niños de escuelas urbanas es superior al de aquel obtenido por los niños de escuelas urbano-marginales en el grupo de 5 años únicamente y que el nivel de respuesta obtenido por los niños de 5 años es superior al de los escolares de 4 años en todas las tareas evaluadas. Las diferencias observadas en los grupos de 5 años podrían deberse a un mecanismo mediador de la intervención pedagógica recibida durante el primer año de concurrencia al sistema escolar.*

Palabras Claves evaluación - habilidades lingüísticas - nivel inicial - escuelas urbanas, escuelas urbano-marginales - adquisición de la lectura

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Canales, Y; & Porta, E. (2018). Un Estudio Comparativo sobre el Nivel de Habilidades Lingüísticas de Niños de 4 y 5 Años de Escuelas Urbanas y Urbano-Marginales. *Psicopedagógica* 10(13) 117-151

Operationalizing the Construct

“Conceptions of Research”

Abstract: The purpose of the present study is to compare the level of linguistic abilities that are considered precursors of reading acquisition in 4 and 5 years-old children from urban and urban-marginal schools. We assessed 120 children aged 4 to 5-from urban ($n=60$) and urban-marginal ($n=60$) schools- 30 in each group. We obtained measures on vocabulary, letter name and sound knowledge and phonological awareness abilities. The ANOVA showed that the level of linguistic abilities observed in children attending urban schools was higher than that registered in children attending urban-marginal schools in the 5 year-old group only and that 5 year-old children significantly outperformed the 4 year-old preschoolers. The differences observed between the two 5-year old groups could be due to the effects of the pedagogical intervention received during the first year of formal education.

Key words: assessment - linguistic abilities - kindergarten- urban and urban-marginal schools - reading acquisition

Introducción

En nuestro país, las dificultades observadas en el aprendizaje inicial de la lectura se deben, en su mayoría, a diferencias lingüísticas que presentan los escolares al inicio de la vida escolar, entre ellas habilidades consideradas precursoras de la lectura tales como la habilidad de conciencia fonológica, conocimiento del nombre y de la letra y conocimiento de correspondencias entre el sonido y las letras entre otras (Borzone, Rosenberg, Diuk & Amado, 2005). Estudios que analizan las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en niños provenientes de distintos niveles socio-económicos, sugieren que las mismas están relacionadas con el nivel de alfabetización del entorno familiar y social en el que crecen los niños (Borzone et al., 2005; Dickinson & Tabors, 2001). En este sentido, el estudio realizado por Borzone *et al.* (2005), en el que se evaluaron habilidades lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en niños de

distintos niveles socioeconómicos (NSE), se observó que los niños provenientes de niveles más desfavorecidos obtuvieron respuestas menos avanzadas en las pruebas formales de lenguaje, lectura y escritura que aquellos registrados en otros sectores.

Sin embargo, frente a contextos socio-económicos heterogéneos la educación emerge como un ámbito privilegiado que promueve la inclusión social aportando al cambio promoviendo oportunidades reales de aprendizaje (UNESCO, 2004). Por lo tanto, en tales contextos constituye un verdadero desafío minimizar la inequidad respetando la heterogeneidad y pertenencia cultural de cada persona. Considerando que los niños que crecen con escasos recursos lingüísticos y literarios presentan un desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas y comienzan 1er grado en situación de riesgo pre-lector (Borzone et al. 2005; Porta & Difabio, 2009), la evaluación de habilidades lingüísticas consideradas componentes críticos del Aprendizaje Inicial de la Lectura en el inicio de la escolaridad, constituye una herramienta de detección de casos en situación de riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001; Porta, en prensa).

Por lo tanto, el propósito del presente estudio es analizar en niños de salas de 4 y 5 años de Nivel Inicial si el nivel de habilidades consideradas precursoras de la lectura tales como la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de la letra y el vocabulario, varían en función de la *zona* donde se ubica la institución escolar (urbano y urbano-marginal) así como también en función de la *edad* (4 y 5 años de edad).

1. Habilidades lingüísticas precursoras de la lectura

Desde la perspectiva cognitiva, que ha dado lugar a los enfoques y planteamientos más fructíferos para la comprensión de la destreza lectora, esta se concibe como una habilidad compleja que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Aún más, estudios longitudinales evidencian que la lectura se inicia con el lenguaje y que por ese motivo los predictores más significativos del futuro rendimiento lector son de origen lingüístico (e.g. Dickinson & Tabors, 2001).

Entre las habilidades lingüísticas prelectoras más citadas en las investigaciones realizadas en niños de jardín de infantes se encuentran la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del nombre y sonidos de las letras y el vocabulario. Con respecto a su valor predictivo, podemos mencionar que mientras que la habilidad de conciencia fonológica y el conocimiento del sonido de las letras contribuyen con la identificación de palabras escritas poco frecuentes en primer y segundo grado (Ehri y otros, 2001; Porta & Difabio 2012), el vocabulario y la comprensión oral de oraciones favorecen los procesos de comprensión lectora en grados ulteriores (Anderson y Freebody, 1981; Dickinson y Tabors, 2001, entre otros).

La *conciencia fonológica* (CF) -habilidad para identificar y manipular las unidades fonológicas de las palabras tales como fonemas, sílabas y rimas (Ziegler & Goswami, 2005)-, ha sido identificada como el principal predictor de la lectura de palabras nuevas. La correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la competencia en conciencia fonológica ha sido ampliamente comprobada (e.g. Bradley y Bryant, 1983; Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995; Porta, Kraft y Harper, 2010). Aún más, la conciencia fonológica puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el nivel de rendimiento lector. De allí que numerosas investigaciones, realizadas en distintos idiomas, evalúan los efectos de programas de intervención sobre el futuro nivel lector, demostrando el poder predictivo de dicha habilidad en lenguas con relativa transparencia idiomática (Ehri *et al.*, 2001).

La conciencia fonológica permite comprender la estructura del habla. Es decir, reconocer que el habla puede ser segmentada en palabras, sílabas y fonemas y que dichas unidades sonoras (fonemas) se pueden poner en relación con unidades escritas (grafemas). Si los niños no son conscientes de que la palabra “sol”, por ejemplo, tiene tres segmentos, no podrán entender por qué la palabra *sol* se escribe con tres letras. En definitiva, la habilidad de CF permite comprender el principio alfabético: son los sonidos del lenguaje los que están representados por las letras del alfabeto. Por lo tanto, si nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario

que los niños accedan primero al código fonológico y así les pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas (Alegría, 1985).

El *conocimiento del nombre de la letra* es otro factor de importancia por tener en cuenta en la evaluación del nivel de habilidades lingüísticas con el que arriban los niños al ámbito escolar. En la práctica cotidiana observamos a menudo un énfasis en la enseñanza de los nombres de las letras, sin embargo, se ha observado que durante la etapa pre-escolar, identificar los sonidos de algunas letras del alfabeto facilita la comprensión del principio alfabético, es decir, que son los sonidos del habla los que están representados en los grafemas del abecedario. En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en niños de nivel inicial a fin de identificar predictores del proceso de adquisición de la lectura, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica (Share, Jorm, Maclean & Mathews, 1984). Por su parte, Muter, Hulme, Snowling, & Taylor (1998) en un estudio longitudinal realizado durante los dos primeros años de escolaridad, encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo tanto el nivel de lectura como el de escritura. Por lo tanto, una habilidad prelectora que facilita dicho aprendizaje, fundamentalmente durante las primeras etapas de su adquisición -primer y segundo grado-, es la habilidad para establecer conexiones entre fonemas y las palabras que los representan (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2003).

Por otra parte, el nivel de **vocabulario** que presenta un niño al iniciar su escolaridad es un predictor significativo del nivel de comprensión lectora (Dickinson, 2012). Estudios sobre adquisición de la lectura han demostrado que el nivel de vocabulario que presenta un niño está asociado a su habilidad para comprender lo que lee (Anderson y Freebody, 1981; Cubo, 2005; Dickinson y Tabors, 2001). Un estudio longitudinal reciente realizado en niños alemanes ofrece evidencia a favor de la hipótesis de cualidad léxica, la cual sostiene que el nivel de conocimiento sobre las formas de las palabras y sus significados predice el desarrollo de la comprensión lectora a lo largo de la escolaridad. En dicho estudio, los participantes fueron evaluados a lo largo de la escuela primaria con pruebas de vocabulario y lectura de palabras. Entre los resultados, se observó que: a) el nivel de

vocabulario de los niños al iniciar la escuela predice el nivel de decodificación de palabras escritas y comprensión lectora en primer grado; b) a partir de segundo grado, el nivel lector influye sobre el nivel de vocabulario en dicho grado y en los grados ulteriores y c) existe una relación recíproca entre un vocabulario avanzado y el nivel lector alcanzado en etapas ulteriores de la escuela primaria (Verhoeven *et al.*, 2011).

La fuerza predictiva del nivel de vocabulario sobre la lectura se debe a que en lenguas con ortografía alfabética –aquellas en las que el sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla– para aprender a leer es necesario establecer conexiones entre los grafemas con sus respectivos fonemas, es decir, el niño inicialmente debe identificar los sonidos de las palabras para luego asociar dichos sonidos a las letras correspondientes. Es por ello que las conexiones fonológicas que establezca el niño antes de la enseñanza formal de la lectura juegan un rol crucial en el proceso de identificación de las palabras escritas. Particularmente, el grado de especificidad con la cual las estructuras sonoras de las palabras son representadas en el léxico mental influye en la conciencia fonémica y otras habilidades lingüísticas. En otras palabras, niños con un elevado nivel de vocabulario presentan representaciones fonológicas más claras de las palabras y esto contribuye tanto al desarrollo de la conciencia fonológica como de la lectura. En relación con la comprensión lectora, estudios previos demuestran que la automatización adquirida en la identificación de palabras escritas es esencial tanto para el desarrollo del vocabulario como de la comprensión lectora. La automatización en la identificación de palabras permite al lector más avanzado orientar los esfuerzos mentales, que inicialmente se dirigen a decodificar palabras, a comprender el contenido del texto y a obtener nuevos significados (National Reading Panel, 2000). Sin embargo, el estudio de Verhoeven *et al.* (2011) evidencia de manera empírica que en lenguas con mayor transparencia idiomática, como es el Sin embargo, el estudio de Verhoeven *et al.* (2011) evidencia de manera empírica que en lenguas con mayor transparencia idiomática, como es el caso del alemán o del español, el nivel de vocabulario del niño facilita la comprensión lectora desde los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura.

2. Evaluación de la habilidad de conciencia fonológica

Si bien es posible seleccionar una única técnica para evaluar la mayoría de las habilidades lingüísticas mencionadas –el vocabulario, el conocimiento del nombre y el sonido de la letra– el puntaje correspondiente a la habilidad de conciencia fonológica, por el contrario, se trata de un valor compuesto obtenido a partir de la administración de un conjunto de técnicas dirigidas a evaluar distintos aspectos de tal habilidad (Porta, en prensa).

En general, para evaluar la CF se han empleado tareas que, según el material lingüístico empleado y la resolución que requiera el tipo de tarea, tienden a evaluar no sólo el estado de desarrollo de distintos niveles lingüísticos-fonémico y silábico, sino también distintas habilidades cognitivas:

1. *Tareas de Aislar Sílabas y Fonemas en palabras*: Se le pide al niño que pronuncie el primer sonido de una palabra, por ejemplo de la palabra “indio”: (/i/). También se evalúa mostrándole una serie de 4 ó 5 dibujos y se le solicita que señale o nombre el dibujo que empieza con un determinado sonido.
2. *Tareas de Identificación*. Requieren que el niño reconozca el sonido o sílaba (inicial o final) que es común a distintas palabras. Por ejemplo, “Decime el sonido que es común en *mano* y *mesa*” (/m/). Otra forma de evaluarla es nombrando pares de palabras para que el niño identifique si las palabras “suenan igual o no” y por qué. Por ejemplo, se le dice “Escuchá: *foto- foca*”. ¿Suenan igual?” Si el niño contesta afirmativamente, se le formula la siguiente pregunta: “¿En qué se parecen?”
3. *Tareas de Omisión*. Evalúan la habilidad del niño para excluir, en el momento de denominar un dibujo que representa una palabra bisilábica o trisilábica, la sílaba o el sonido en posición inicial (sílabas inicial y sonido inicial) y en posición final (sílabas final) especificados previamente. Por ejemplo, “¿Cómo digo *piza* si le quito *pi*?” (/za/).
4. *Tareas de Categorización o de Juicios de Comparación*. Evalúan la habilidad del niño para reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido “extraño o diferente”. Por ejemplo, se pregunta “¿Qué palabra no pertenece: *gol, sol, pan*?” (“pan”).
5. *Tareas de Segmentación*. Demandan que el niño analice una palabra que es presentada en forma oral, en sus correspondientes sílabas (segmentación silábica) o en sus correspondientes fonemas (segmentación fonémica). Se evalúa la habilidad del niño para contar el número de sílabas o fonemas que forman una palabra ayudándose de sus dedos, palmadas o fichas manipulables. Por ejemplo,

se le pregunta “¿Cuántos sonidos o partes tiene la palabra *sol*?”, o se le pide que mueva una ficha por cada sonido que tiene la palabra.

6. *Tareas de Síntesis*. Consisten en reconocer y pronunciar la palabra que se forma al unir los siguientes segmentos: a) secuencia de sílabas (síntesis silábica); b) combinación de secuencia de sílabas y fonemas (síntesis intrasilábica) y c) secuencia de fonemas (síntesis fonémica). Examinan la habilidad del niño para descubrir una palabra cuando se presenta en forma oral segmentada con un intervalo de separación *constante* entre cada uno de sus segmentos. Por ejemplo, el niño escucha la palabra pelota en forma segmentada “pe---lo---ta”, y debe pronunciar la palabra en forma integrada: “pelota”.

Como es posible apreciar en las tareas descritas, las demandas cognitivas y lingüísticas que requieren la resolución de las mismas son diversas. Esto se debe a que La CF no constituye un constructo homogéneo, sino que evidencia diferentes niveles, los que se estudian desde dos perspectivas: 1) desde la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del niño y 2) desde la dificultad de la tarea:

- 1) La primera interpretación sostiene que la CF no es una entidad homogénea porque se refiere a la *conciencia de diferentes unidades lingüísticas*. Según Treiman (1991), alude a la conciencia de cualquier unidad fonológica, ya sean sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas y, en consecuencia, propone un modelo jerárquico en el que diferencia tres niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. Se entiende por *conciencia silábica* la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que comprenden una palabra. La *conciencia intrasilábica* se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial (/f/ en flor). La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonantes siguientes (/or/ en flor). A su vez, la rima está constituida por un núcleo vocálico (/o/ en flor) y la coda (/r/ en flor). La *conciencia fonémica* implica la advertencia de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas abstractas y manipulables, que son los fonemas.

La adquisición de dicha habilidad responde a una secuencia de desarrollo. Estudios longitudinales evidencian que cuando se controla la complejidad de la tarea, los niños dominan habilidades para el reconocimiento de palabras (nivel léxico), antes que habilidades para el reconocimiento de sílabas (nivel silábico); habilidades para el reconocimiento de sílabas antes que habilidades para el reconocimiento de rimas y onsets (nivel subsilábico) y habilidades para el reconocimiento de rimas y onsets antes que habilidades para el reconocimiento de fonemas. Generalmente los niños evidencian conciencia silábica entre los 3 y 4 años de edad y conciencia de onsets y rimas entre los 4 y 5 años. Sólo adquieren habilidades fonémicas una vez que aprenden a leer y a escribir (Jimenez & Ortiz, 1995).

- 2) La segunda interpretación sugiere que los niveles de CF se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas, las que varían en virtud de sus demandas lingüísticas, analíticas y de memoria. En este sentido, algunos autores (Leong, 1991; Morais, 1991) distinguen entre tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación (que requieren la producción o manipulación de elementos aislados), atribuyendo mayor facilidad a las primeras. Por su parte, Bravo Valdivieso diferencia entre actividades pasivas y activas –las que sólo exigen percibir las diferencias vs. las que demandan intervención sobre las palabras-, distinción que “aparece reflejada en el grado de dificultad creciente que presentan para los niños, siendo más fáciles aquellas que requieren una solución pasiva” (Bravo Valdivieso, Villalón y Orellana, 2002: 181).

Adams (1990) establece cinco niveles de dificultad en las tareas que miden CF, que ordenadas de menor a mayor complejidad son:

1. Recordar sílabas finales familiares (bombón-camión; banana-manzana).
2. Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
3. Tareas de síntesis de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba (por ej., aislar el fonema inicial).
4. Segmentación de palabras en fonemas.

5. Añadir u omitir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante.

Fernández Cano, Machuca y Corite (2002), en niños españoles a partir de los 7 años, mostraron que en lectores deficientes el orden de dificultad creciente de las tareas es: 1) Unir sílabas; 2) Adicionar sílabas finales a palabras; 3) Reconocer rimas; 4) Identificar sílabas iniciales; 5) Contar sílabas en palabras (segmentación silábica); 6) Comparar segmentos en palabras; 7) Especificar el fonema final; 8) Identificar la palabra sobrante; 9) Unir fonos (síntesis de sonidos); 9) Especificar el fonema inicial suprimido; 10) Suprimir el fonema inicial; 11) Suprimir el fonema final; 12) Aislar el fonema final; 12) Aislar el fonema inicial; 13) Aislar el fonema medial; 14) Buscar la sílaba común entre palabras; 15) Producir rimas.

En un estudio desarrollado con 130 niños de escuelas urbano-marginales en el que se comparó el nivel de dificultad que representaban la resolución de distintas tareas de conciencia fonológica en niños pre-lectores buenos y en niños en situación de riesgo pre-lector, se observó que la tarea de aislar sílabas es la dimensión que muestra clara superioridad en los pre-lectores buenos. Asimismo, la omisión de sílaba inicial es la tarea en que los niños en riesgo manifiestan mayor dificultad. En cinco dimensiones los grupos evidenciaron una diferencia significativa de cuatro puntos: segmentación silábica; identificación de sílaba inicial; omisión de sílaba final e identificación de sonido inicial (Porta & Difabio; 2009).

Debido a que a medida que aumentan las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas se requieren niveles superiores de CF para resolverlas, la segunda interpretación teórica propone que se debe prestar mayor atención a las características de las actividades que a la accesibilidad por parte del niño de las unidades lingüísticas objeto de reflexión. A nuestro juicio, deben respetarse ambos enfoques; por consiguiente, proponemos evaluar la CF mediante el empleo de técnicas que, por un lado, varíen la dificultad de la tarea y, por otro, ponderen los distintos niveles de CF manteniendo constante dicha dificultad. Mientras que mantener constante la dificultad de la tarea nos permitirá evaluar si el grupo se encuentra en un nivel silábico o fonémico de desarrollo, evaluar la conciencia fonológica mediante tareas que difieren en su dificultad permitirá

distinguir la situación pre-lectora de los grupos participantes (en riesgo o acorde a la respuesta de la mayoría de los pares).

3. Influencia del nivel socioeconómico en el nivel de rendimiento en la ejecución de tareas lingüísticas

Numerosos estudios señalan que los niños de nivel socioeconómico bajo obtienen puntuaciones inferiores respecto de los niños de nivel socioeconómico medio en el desempeño de tareas lingüísticas (Borzone et al., 2005; Dickinson & Tabors, 2001; Filippetti, 2012). En general, el nivel socioeconómico es una variable que se construye a partir de tres indicadores: el nivel de educación de los padres, nivel ocupacional e ingreso familiar (Duncan & Magnuson, 2003; Ensminger & Fothergill, 2003, citado por Filippetti, 2012). En una revisión realizada por Filippetti (2012) se identifican mecanismos mediadores en la relación entre el nivel socioeconómico y habilidades cognitivas y lingüísticas. Entre los más influyentes se destacan, la salud y nutrición; el ambiente físico en el hogar; la interacción padres-hijos; las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar.

Investigaciones desarrolladas en nuestro país dirigidas a evaluar el efecto o la relación entre el nivel socioeconómico del que provienen los niños y habilidades lingüísticas dan cuenta de dicha asociación. Filippetti (2012) comparó una muestra de niños entre 8 y 10 años de escuelas urbanas, agrupados como niños de nivel socioeconómico medio y de escuelas urbano-marginales, representando el grupo de niños de nivel socioeconómico bajo. Los niños de escuelas urbano-marginales obtuvieron respuestas inferiores respecto de sus pares en el nivel de vocabulario y de lenguaje comprensivo. Por su parte, Borzone et al. (2005) evaluaron habilidades lingüísticas en tres grupos de 5 años que concurrían a jardines públicos, uno de nivel socioeconómico medio y dos de grupos de nivel socioeconómico bajo. Las autoras hallaron que los niños provenientes de sectores desfavorecidos recurrieron a formas discursivas y formas de escrituras menos avanzadas que las de otros niños (p. 9);

obtuvieron puntajes inferiores en las pruebas de conciencia fonológica y conocimientos de correspondencia fonemas-grafemas y en el lenguaje oral un predominio de relatos referidos a experiencias personales respecto de historias de ficción. Finalmente, los resultados de una investigación llevada a cabo con 130 niños de escuelas urbano-marginales de nuestra provincia evidencian que las habilidades que resultan más difíciles son las de segmentación fonémica, omisión de sílaba inicial y aislar sílaba. Dado que la segmentación fonémica se adquiere durante la enseñanza formal de la lectura, las autoras se focalizaron en la interpretación de los resultados en las dos últimas desde una explicación neurocognitiva: para algunos niños el proceso de maduración neurológica que acaece en los lóbulos frontales en estas edades (4 a 6 años y medio), interfiere en la resolución de tareas cuyas demandas cognitivas requieren del control inhibitorio de ciertos estímulos, tales como cambiar rápidamente de la interpretación de una consigna a la siguiente o manipular elementos de palabras (Porta & Difabio, 2009).

En el presente estudio pretendemos profundizar el análisis de las varianzas observadas en grupos de niños que concurren a escuelas urbanas en comparación con los que asisten a escuelas urbano-marginales atendiendo al nivel de vocabulario, conocimiento de las correspondencias entre el nombre y sonido de la letra y a las diferentes tareas que componen el constructo conciencia fonológica.

4. Metodología

A fin de evaluar nuestra hipótesis se empleó un diseño transversal, cuasi-experimental de comparación entre grupos.

4.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, de Jardines Urbanos y Urbano Marginales estatales de la provincia de Mendoza. Se evaluó un total de 120 niños: 60 escolares de 4 años ($n=30$ de escuelas Urbanas: de los cuales 9 son varones y 21 niñas; y 30 niños de escuelas urbano-marginales, de los cuales 15 son

varones y 15 niñas) y 60 de 5 años (n=30 de escuelas urbanas: de los cuales 15 son varones y 15 niñas; y n=30 de escuelas urbano-marginales: de los cuales 15 también son varones y 15 niñas). La población está constituida por escolares de sala de 4 con edades comprendidas entre 4 años y 2 meses a 4 años y 11 meses (EM = 55.1; DT = 2.7) y de sala de 5 años con edades comprendidas entre 5 años y un mes a 5 años y 11 meses (EM = 65.6; DT = 2.8), $p < 0.000$. Todos con rendimiento escolar acorde a la mayoría de sus pares, según informó la docente. Se esperaba que la muestra estuviese formada por niños hispanohablantes de ambos sexos que presentaran las siguientes características: a) el español como primera lengua; b) de nivel intelectual acorde con la mayoría de los niños de la misma edad cronológica; c) sin alteraciones neurológicas ni deficiencias auditivas; d) con ausencia de dificultades del lenguaje y del aprendizaje; e) de nivel socioeconómico bajo y e) que aún no decodificaban fonéticamente palabras escritas. (Tabla N° 1)

Tabla N° 1.

Tabla de variables socio-demográficas

	Sala de 4 años		Sala de 5 años	
	EU	EUM	EU	EUM
No. de varones	9	15	14	13
No. de niñas	21	15	11	13
Edad media (meses)	63	63	77	77
Nivel educativo familiar				
Secundario incompleto o	8	19	9	15
< Secundario completo	20	10	21	15
Estudios universitarios	1	0	0	0
Nivel Socioeconómico				
Bajo	7	20	9	24
Medio	21	9	21	6
Alto	2	1	0	0

4.2. Procedimientos y mediciones

Luego de obtener las autorizaciones pertinentes de directivos y de los padres de los niños participantes, las docentes informaron sobre el rendimiento escolar de los niños. Los escolares fueron evaluados al comienzo del ciclo lectivo en el establecimiento educativo y las pruebas de conciencia fonológica fueron administradas en forma

individual en una habitación silenciosa que les permitiera a los niños identificar con claridad las tareas de evaluación que implicaran habilidades auditivas.

Se obtuvieron mediciones de variables lingüísticas y ambientales:

Medición de variables lingüísticas

1. *Vocabulario.* Se administró el subtest del WIPPSI (Wechsler, 2004). El mismo presenta una excelente fiabilidad (0.91) y correlaciona significativamente con la escala completa que abarca un amplio rango de edad (0.86).
2. *Conocimiento del nombre y sonido de la letra.* Se presentan las letras del abecedario en tipografía grande, imprenta mayúscula; cada letra en tarjeta independiente. Se le pregunta al niño si conoce el nombre de la letra, el sonido y si puede decir el nombre de algo o alguien que empiece con el sonido de la letra. En la presente evaluación, se tabularon las tres categorías por separado (nombre de la letra, sonido y palabra que empiece con dicho sonido). Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Se sumó el puntaje obtenido en cada categoría para obtener una puntuación total.
3. *Conciencia Fonológica. Descripción de las Tareas.* La selección de las tareas para la evaluación de las habilidades fonológicas se realizó en función de los siguientes criterios: (1) Que se hubiera informado la validez de su valor predictivo en relación al rendimiento lector y que dicho valor fuera significativo; (2) que abarcara las dos dimensiones que caracterizan a las habilidades de conciencia fonológica -la demanda de la tarea (análisis, síntesis y manipulación) y el tamaño de las unidades fonológicas (sílabas, subsílabas y fonemas)-; (3) que las habilidades fueran evolutivamente apropiadas para los niños a fin de evitar los efectos de piso y techo (Fernández *et al.*, 2002; Pennington & Lefly, 2001; Yopp, 1988).
 - 3.1. Tareas que evalúan las distintas unidades fonológicas y que difieren en la demanda de la misma.
 - 3.1.1. Síntesis de Sonidos (Woodcock-Muñoz-Sandoval, 1996). Esta tarea consiste en que el participante escuche de un grabador palabras segmentadas en

sílabas y/o fonemas que luego debe integrar en la palabra correspondiente. Evalúa la segmentación de palabras en sus distintas unidades fonológicas: sílabas y fonemas. Por orden de complejidad las palabras grabadas están segmentadas primeramente en sílabas; luego en combinaciones de sílabas y fonemas; finalmente en fonemas únicamente. La prueba consta de 33 ítems. Se otorga un punto por cada respuesta correcta. Se suspende la prueba luego de 6 respuestas consecutivas incorrectas. Esta tarea presenta una media de confiabilidad (como consistencia interna) de 0.86 para las edades comprendidas entre los 5 y 19 años.

3.1.2. Segmentación Silábica. Contar las sílabas en una palabra (Jiménez González & Ortiz -González, 1995). Consiste en segmentar palabras bisilábicas y trisilábicas en sus correspondientes sílabas. Las palabras se van presentando de una en una. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Esta tarea presenta una confiabilidad de 0.88.

3.1.3.3. Aislar sílabas y fonemas en palabras (Jiménez-González & Ortiz-González, 1995) Consiste en buscar -en series de dibujos- aquellos cuyos nombres contienen: primero, el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (por ej., /i/ en dibujos de un indio, reloj, pipa y canilla); segundo, la sílaba en posición inicial (por ej., /sa/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna) y final (por ej. /na/ en dibujos de saco, tambor, barco, luna); tercero, el fonema consonántico en posición inicial (por ej., /f/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado) y final (por ej., /r/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado). De esta prueba se obtiene puntuación para los siguientes factores: Factor 12: Aislar sílabas (confiabilidad: 0.51). Se refiere a la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido vocálico o sílaba determinada. Factor 15: Aislar sonidos consonánticos (confiabilidad: 0.52). Se refiere a la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido consonántico.

3.1.4.4. Omisión de sílabas y fonemas en las palabras (Jiménez-González & Ortiz-González, 1995). Consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo: primero, el fonema vocálico inicial -por ej., dibujos de oveja (veja); uva (va)-; segundo, la sílaba inicial -por ej., boca, (ca); pino (no)- y tercero, la sílaba final -por ej., boca (bo); camisa, (cami)-. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. De esta prueba se obtiene la puntuación para los siguientes factores: Factor 2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisilábicas. Este factor hace referencia a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la primera sílaba CV (consonante-vocal). Presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.91. Factor 4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisilábicas. Requiere omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la primera sílaba CV (consonante-vocal). El coeficiente de confiabilidad es de 0.88. Factor 9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisilábicas. Requiere omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la última sílaba CV (consonante-vocal). El coeficiente de confiabilidad de esta prueba es de 0.77. Factor 11: Omisión de sílabas en posición final en palabras trisilábicas. Requiere omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la última sílaba CV (consonante-vocal). Su puntaje se obtiene sumando los valores de los ítems 18 y 19. Su coeficiente de fiabilidad es de 0.70.

3.2. Tareas que evalúan las distintas unidades fonológicas mientras se mantiene constante la dificultad de la tarea (Borzone & Signorini, técnicas obtenidas en comunicación personal, Mayo 2005; Manrique & Gramigna, 1984).

3.2.1. Identificación de Sonido Inicial. Esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sonidos. Se presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. El sonido inicial de uno de los dibujos de la parte inferior coincide con el sonido inicial del dibujo ubicado en la parte superior de la lámina. El niño

debe identificar, entre los dos dibujos localizados en el sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con el mismo sonido que el dibujo ubicado en la parte superior. Primero se presentan tres ítems de ensayo corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba. La prueba, con una confiabilidad de 0.80, está constituida por un total de 10 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

3.2.2. Identificación de Sílabas Iniciales. Esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sílabas iniciales. Se presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. La sílaba inicial de sólo uno de los dibujos de la parte inferior coincide con la sílaba inicial del dibujo ubicado en la parte superior. El niño debe identificar, entre los dos dibujos del sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con la misma sílaba que el dibujo ubicado en la parte superior. El procedimiento de aplicación es similar al de la prueba de identificación de sonido inicial: se dan ejemplos y contraejemplos y se toman 3 ítems de ensayo. La prueba está conformada por un total de 10 ítems. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

3.2.3. Identificación de Sílabas Finales. El material de evaluación es similar al de las dos pruebas anteriores, pero la sílaba final del dibujo de la parte superior de la hoja coincide con la sílaba final de sólo uno de los dibujos de la parte inferior. El procedimiento de aplicación es igual al de las dos pruebas precedentes: se dan ejemplos y contraejemplos y se administran 3 ítems de ensayo. La prueba consta de 10 ítems y se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.

Medición de las Variables Ambientales

1. *Nivel socioeconómico.* Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres de los niños con el número de años de escolaridad aprobados (Instituto

Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2008). Se distinguieron cuatro categorías de situación socioeconómica en el hogar: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

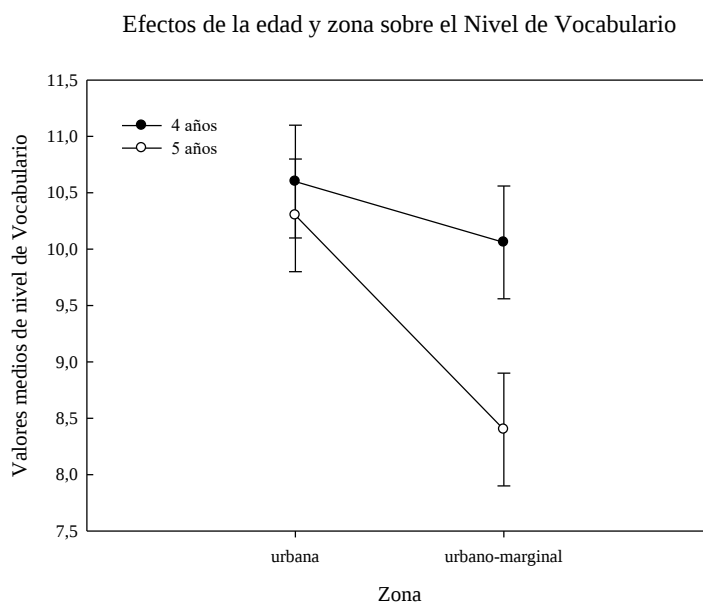
2. *Clima educativo en el hogar.* Según el INDEC (2008), el clima educativo en el hogar es una variable conformada a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de cada uno de los padres fue obtenido del registro de grado. En dicho registro, el nivel de escolaridad se categoriza de la siguientes forma: Primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto y universitario completo. Por lo tanto, de acuerdo con las categorías establecidas por el INDEC, a estas categorías asignamos los siguientes números de años aprobados de escolaridad: Primaria incompleta: hasta 3.5 años; Primaria completa: hasta 7 años; Secundaria incompleta: hasta 9.5 años; Secundaria completa: hasta 12 años; Terciario incompleto: hasta 14.5 años; Terciario completo: hasta 15.99 años; Universitario incompleto: hasta 15.99 años; Universitario completo: hasta 19.99 años. Luego, calculamos el promedio de años aprobados de escolaridad por ambos padres y clasificamos el clima educativo en el hogar en las siguientes categorías: bajo; medio bajo; medio alto y alto con una puntuación en el rango del 1 al 4.

5. Resultados

Se efectuaron análisis de varianzas por separado para evaluar el efecto de la *edad* (4 y 5 años) y la *zona* (urbana y urbano-marginal) sobre cada una de las variables lingüísticas consideradas (variables dependientes). Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

Vocabulario. Se observó un efecto significativo de la zona donde está ubicada la institución escolar ($F(1, 113) = 4.6, p < 0.03$). Los escolares de escuelas urbanas ($M = 10.5, SE = 0.4$) evidenciaron un nivel de respuesta superior al que presentaron los niños de escuelas urbano-marginales ($M = 9.2, SE = 0.4, t(116) = 0.01$). Sin embargo, dicha diferencia

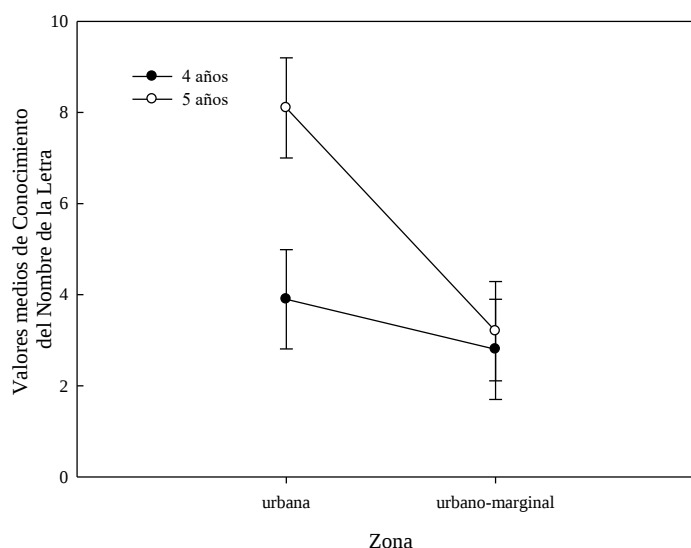
sólo se observó para el grupo de escolares de salas de 5 años: urbano ($M = 10.03$, $SE = 0.5$) y urbano-marginal ($M = 8.4$, $SE = 0.5$; $t(116) = 2.3$, $p = 0.02$), no así entre ambos grupos de 4 años (Figura 1).



Conocimiento del nombre y sonido de la letra. Se efectuaron tres análisis de varianza para evaluar el efecto de la edad y zona sobre la identificación del sonido de la letra, el nombre de la letra y el conocimiento de una palabra que comience con una letra dada. Con respecto al *conocimiento del nombre de la letra* se observó un efecto significativo de la zona ($F(1, 113) = 2.7$, $p < 0.008$) y de la edad ($F(1, 113) = 2.07$, $p < 0.04$). Los niños de 4 años provenientes de ambas zonas no se diferenciaron en su nivel de respuesta (urbana: $M = 3.9$, $SE = 1.1$ y urbano-marginal: $M = 2.9$; $SE = 1.1$). Asimismo, sólo evidenciaron un nivel inferior de respuesta a aquel obtenido por el grupo de 5 años de escuelas urbanas ($M = 8.1$; $SE = 1.1$), $t(116) = 3.2$, $p = 0.01$ (bilateral), no así del grupo de 5 años de escuelas urbano-marginales. Los escolares de 5 años de escuelas urbanas evidenciaron una clara superioridad en su nivel de respuesta en relación con los tres grupos restantes diferenciándose de los mismos en el siguiente orden: a) del grupo de 4 años de escuelas urbano-marginales ($M = 2.9$, $SE = 1.1$), $t(116) = 4.1$, $p = 0.000$ (bilateral); b) del grupo de 4 años de escuelas urbanas ($M = 3.9$, $SE = 1.09$), $t(116) = 2.8$, $p = 0.005$ (bilateral); y c) y de

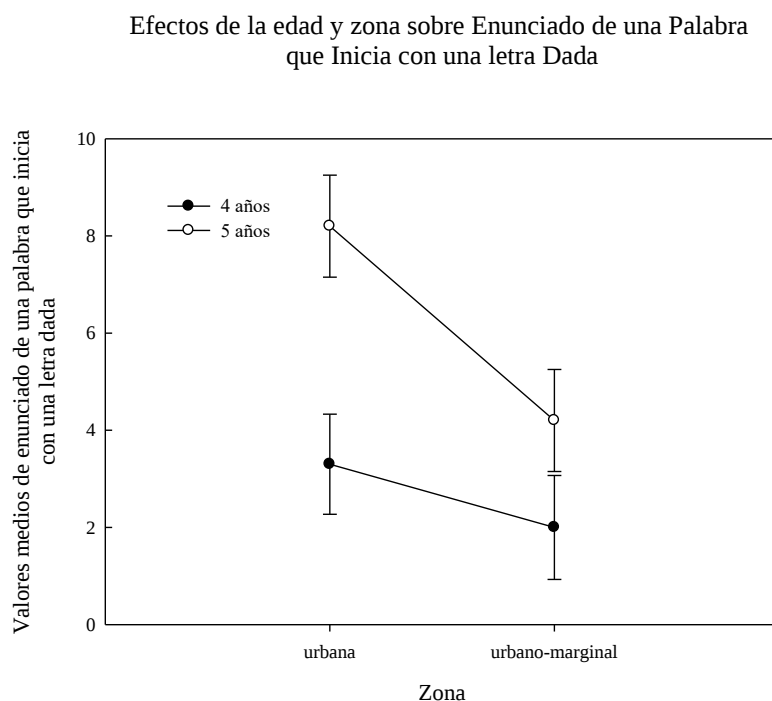
niños de 5 años de escuelas urbano-marginales ($M= 3.2$, $SE = 1.09$), $t(116) = 0.001$ (bilateral). (Figura N° 2).

Efectos de la edad y zona sobre el Conocimiento del Nombre de las Letras

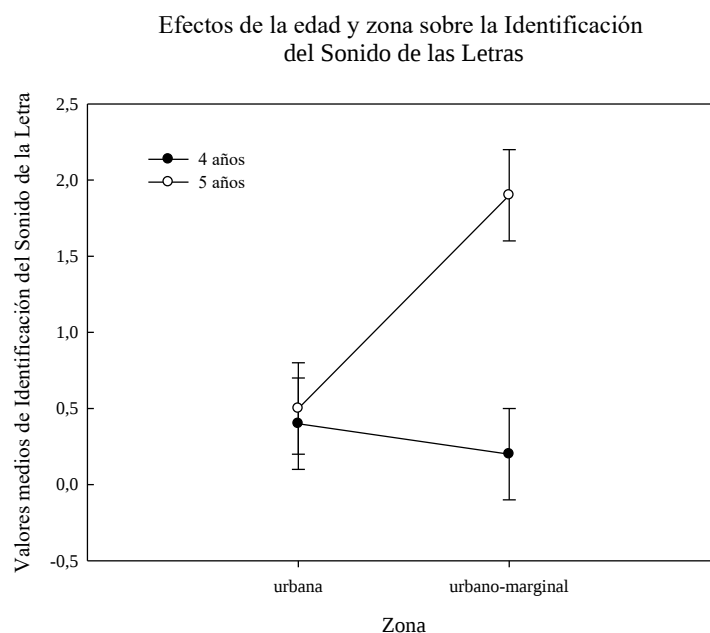


Con respecto a *nombrar una palabra que comience con una letra específica* se observó un efecto significativo tanto de la zona ($F(1, 113) = 2.7$, $p < 0.008$) como de la edad ($F(1, 113) = 2.7$, $p < 0.008$). Ambos grupos de 4 años no evidenciaron diferencias entre sí (urbano: $M= 3.3$; $SE= 1.03$ y urbano-marginal: $M= 2.0$; $SE= 1.0$). Ambos grupos de cuatro años obtuvieron un nivel de respuesta inferior al obtenido por el grupo de 5 años de instituciones urbanas ($M= 8.2$; $SE=1.0$) pero no evidenciaron diferencias con aquel arrojado por el grupo de 5 años de escuelas urbano-marginales ($M = 4.2$; $SE = 1.0$). Nuevamente los niños de 5 años de escuelas urbanas se diferenciaron de manera significativa en su nivel de respuesta de los tres grupos restantes en el siguiente orden: a) Primero: del grupo de 4 años de escuelas urbano-marginales ($M= 2.0$, $SE=1.1$), $t(116) = 4.1$, $p = 0.000$ (bilateral); b) Segundo: de los escolares de 4 años de zona urbana ($M=3.3$, $SE=1.0$), $t(116) = 3.5$, $p = 0.000$ (bilateral); c) Tercero: de los que asisten a salas de 5 años

de zona urbano-marginal ($M=4.2$, $SE=1.0$), $t(116) = 2.7$, $p = 0.007$ (bilateral). (Figura N° 3).



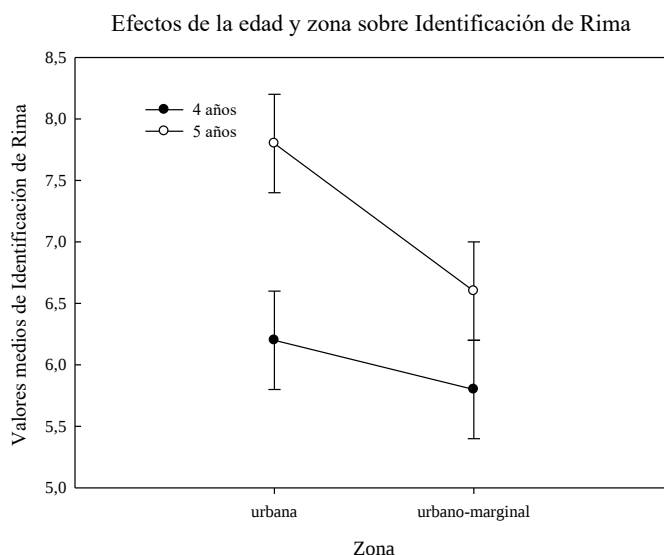
Finalmente, la interacción de zona y edad sobre el nivel de *conocimiento del sonido de la letra* resultó significativa ($F(1, 113) = 6.7$, $p < 0.01$), tanto por efectos de la zona ($F(1, 113) = 3.6$, $p < 0.05$) como de la edad ($F(1, 113) = 7.6$, $p < 0.006$). El nivel de respuesta más elevado lo obtuvo el grupo de niños de escuelas urbano-marginales de 5 años ($M = 1.9$; $SE = 0.3$) diferenciándose de manera significativa del grupo de 5 años de escuelas urbanas ($M = 0.5$; $SE = 0.3$), $t(116) = 3.5$, $p < 0.000$; del grupo de 4 de escuelas urbano-marginales ($M = 0.2$, $SE = 0.3$), $t(116) = 4$, $p < 0.000$ y de aquél de escuelas urbanas ($M = 0.4$, $SE = 0.3$), $t(116) = 3.5$, $p < 0.000$. (Figura N° 4).



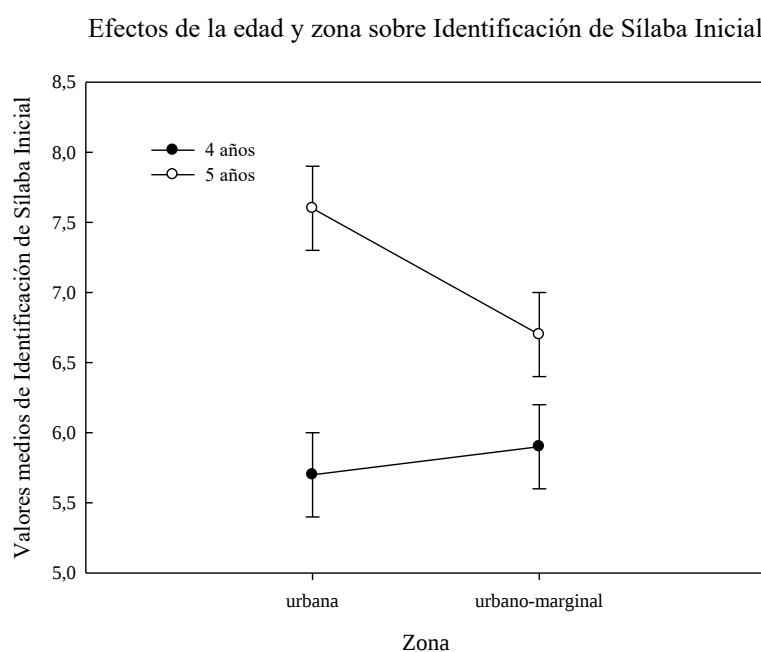
Conciencia Fonológica. Se efectuaron análisis para pruebas que mantienen constante la dificultad de la tarea y para pruebas que varían en la dificultad que exige su resolución.

Tareas que mantienen constante la dificultad de la tarea

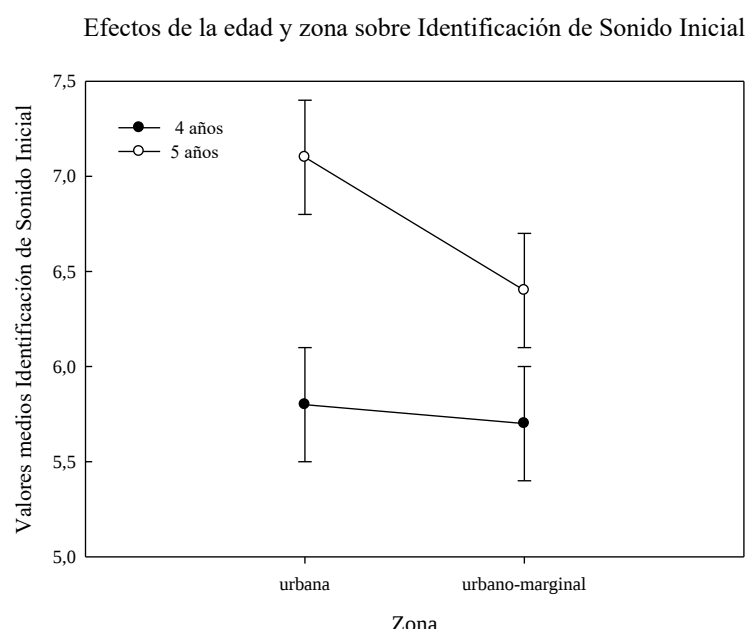
De las tres pruebas que constituyen esta batería sólo se observó un efecto significativo tanto de la zona ($F(1, 113) = 4.1, p = 0.04$) como de la edad ($F(1, 113) = 8.6, p = 0.003$) en la identificación de sílaba final (o rima). Los niños de 4 años de ambas zonas (urbano ($M = 6.2, SE = 0.4$) y urbano-marginal ($M = 5.8, SE = 0.4$) no evidenciaron diferencias significativas entre sí, pero sí presentaron un nivel de respuesta significativamente inferior que los niños de 5 años de escuelas urbanas- ($M = 7.8, SE = 0.4$), $t(116) = 3, p = 0.003$ para zona urbana y $t(116) = 4, p < 0.000$ para zona urbano marginal-, no así de los de 5 años de zonas urbano marginales ($M = 6.6, SE = 0.4$). Los escolares de 5 años de zonas urbanas también se diferenciaron de sus pares de escuelas urbano-marginales ($M = 6.6, SE = 0.4$) ($t(116) = 2.4, p = 0$), evidenciando así un nivel de respuesta superior al de los tres grupos restantes evaluados. (Figura N° 5).



Con respecto a la *identificación de sílaba inicial* sólo se observó un efecto significativo de la edad ($F(1, 113) = 13.4, p = 0.0004$): ambos grupos de 4 años ($M = 5.8, SE = 0.2$) obtuvieron repuestas menos avanzadas que los escolares de 5 años ($M = 7.1, SE = 0.2$). (Figura N° 6).

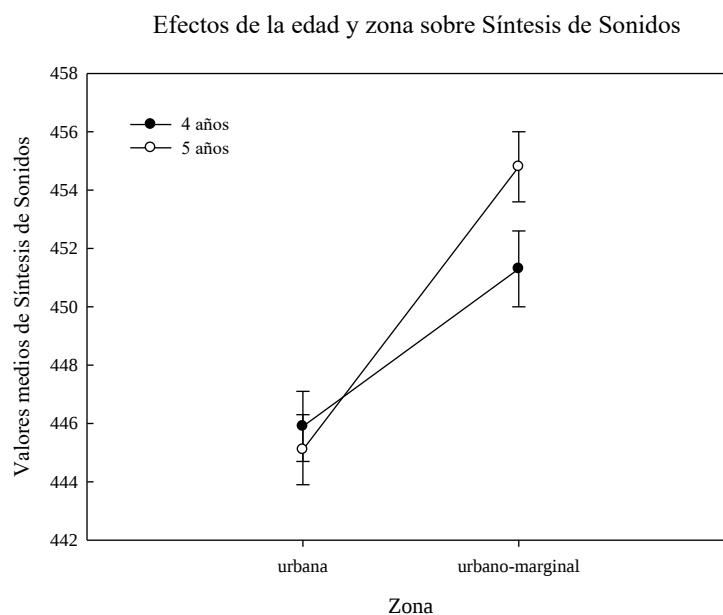


Finalmente, en la *identificación de sonido inicial*, sólo se observó efecto de la edad ($F(1,113) = 10.04$, $p = 0.002$). Los escolares de 4 años presentaron un nivel inferior ($M = 5.7$, $SE = 0.2$) al obtenido por los niños de 5 años ($M = 6.8$, $SE = 0.2$, $t(116) = 3.3$, $p > 0.001$). (Figura N° 7).



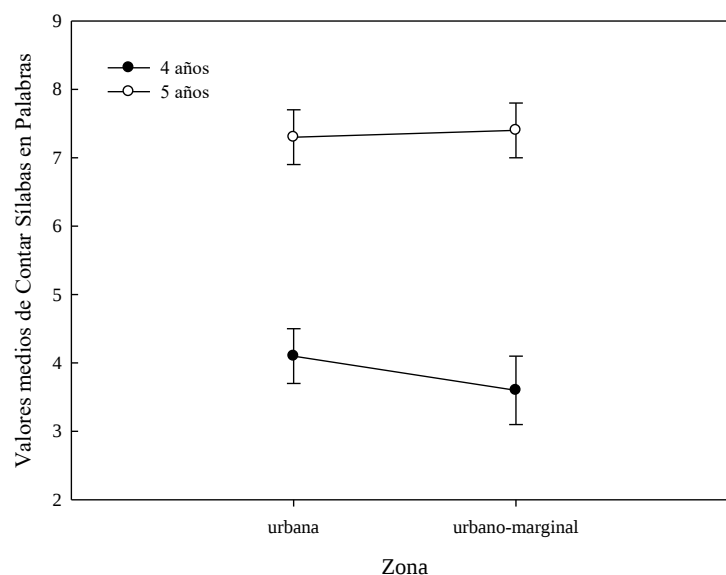
Tareas que varían en la dificultad de la tarea

La zona y la edad interactuaron de manera significativa sobre la habilidad de *sintetizar sonidos* ($F(1, 113) = 4.9$, $p < 0.02$). La interacción resultó significativa tanto por efectos de la zona ($F(1, 113) = 3.9$, $p < 0.04$) como de la edad ($F(1,113) = 24.04$, $p < 0.000$). A diferencia de las respuestas observadas hasta el momento, fue el grupo de 4 años de escuelas urbanas el que obtuvo un nivel de respuesta inferior ($M = 451.3$, $SE = 1.3$) al de su grupo de pares de escuelas urbano-marginales ($M = 445.9$, $SE = 1.3$; $t(116) = 3$, $p = 0.003$). Dicho grupo también presentó un nivel de respuesta inferior al grupo de 5 años, tanto de establecimientos urbanos como urbano-marginales. (Figura N° 8).



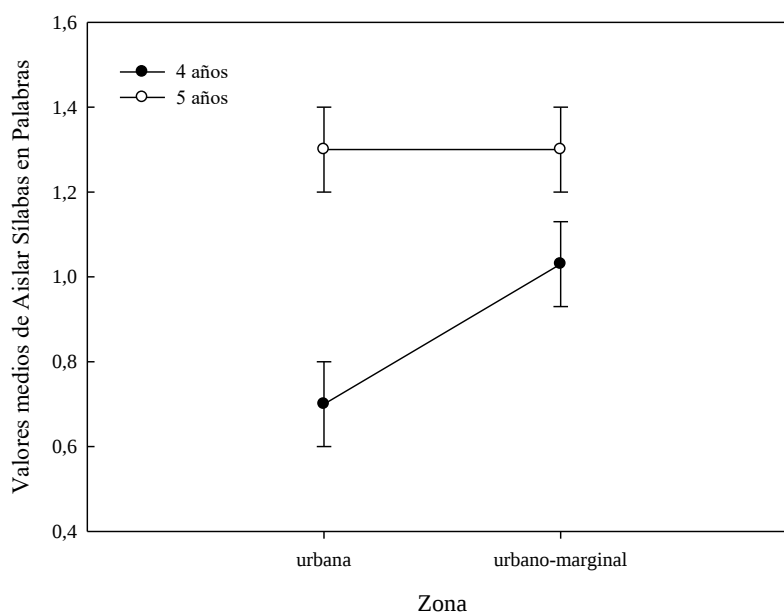
Respecto de la habilidad para *Contar sílabas en palabras*, sólo la edad tuvo efecto sobre el nivel de respuesta obtenido por los niños ($F(1, 113) = 50.6, p < 0.0001$). Ambos grupos de 5 años obtuvieron superaron ampliamente en su nivel de respuesta ($M = 7.4, SE = 0.3$) a los escolares de 4 años ($M = 3.9, SE = 0.3$). (Figura N° 9).

Efectos de la edad y zona sobre Contar Sílabas en Palabras

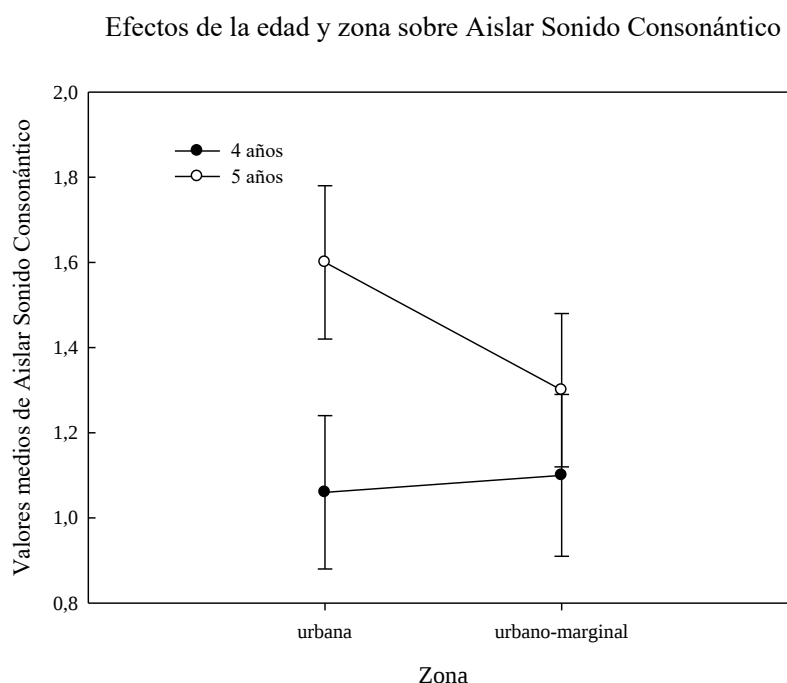


Respecto de la tarea *aislar sílabas en palabras*, nuevamente la edad influyó en el nivel de respuesta obtenido por los niños ($F(1,113) = 5.8, p = 0.01$). El grupo de 5 años superó de manera significativa ($M = 1.3, SE = 0.1$) al de 4 años en el puntaje obtenido en dicha habilidad ($M = 0.9, SE = 0.8$). (Figura N° 10).

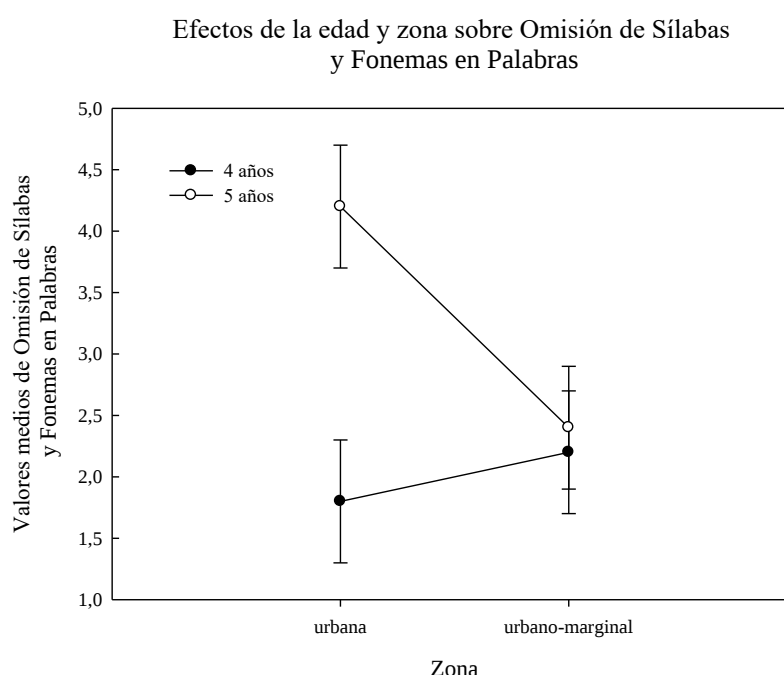
Efectos de la edad y zona sobre Aislar Sílabas en Palabras



En la habilidad de *aislar sonido consonántico*, como mencionáramos en las dos tareas anteriores, la edad impactó sobre las respuestas ofrecidas por los grupos de escolares ($F(1,113) = 5.5, p < 0.02$), no así la zona: los niños de 5 años ($M = 1.5, SE = 0.1$) superaron a los de 4 años en el nivel de respuesta ($M = 1.0, SE = 1.08$). (Figura N° 10).



Por último, en relación con la *omisión de fonemas y sílabas en palabras*, se encontró una interacción significativa entre zona y edad ($F(1, 113) = 3.6, p = 0.05$). La misma resultó significativa por efecto significativo de la edad ($F(1,113) = 4.9, p = 0.02$). Los alumnos de 5 años de escuelas urbanas ($M = 4.7, SE = 0.5$) presentaron un nivel de respuesta superior al de aquel registrado en niños de salas de 4 de zona urbana ($M = 1.8, SE = 0.5; t(116) = 3, p = 0.003$), urbano marginal ($M = 2.2, SE = 0.6; t(116) = 2.5, p = 0.01$) y de sus pares que concurren a escuelas urbano-marginales ($M = 2.4, SE = 0.5; t(116) = 2.2, p = 0.02$). (Figura N° 11).



Conclusiones

Tal como se hipotetizó, se encontró un efecto significativo de la edad y la zona en las distintas habilidades contempladas. Sin embargo las interacciones halladas entre ambas variables permitieron vislumbrar un efecto diferenciado de la zona en ambos grupos etarios.³⁴

En cuanto el nivel de *vocabulario* sólo se observó un efecto de la zona donde se encuentra ubicada la escuela, no así de la edad. Sin embargo, la influencia de la zona sólo fue significativa entre los grupos de 5 años no así para los de 4. Es decir, que al ingresar a la escuela niños de 4 años provenientes de distintas zonas no evidencian diferencias entre sí, sin embargo dicha diferencia es notoria cuando los escolares se encuentran cursando en sala de 5 años: los que asisten a escuelas urbanas evidenciaron un nivel de vocabulario que superó ampliamente al obtenido por el grupo de pares que

³⁴ Como mencionáramos, la zona en la que se encuentra ubicada la escuela es una variable empleada en estudios de corte empírico en psicopedagogía desarrollados en escolares para evaluar la influencia del nivel socioeconómico sobre variables dependientes tales como habilidades cognitivas o lingüísticas. En el presente estudio, los niveles de la variable zona, urbana y urbano-marginal, representan la muestra de niños provenientes de niveles socioeconómicos medio y bajo respectivamente (e.g. Filippetti, 2012).

concurren a escuelas urbano-marginales. En coincidencia con Diuk y Ferroni (2009), dicho hallazgo puede atribuirse a diferencias a características del proceso de instrucción escolar. Las autoras al evaluar en su estudio, llevado a cabo con niños de nivel inicial, en qué medida los niños que alcanzaron un buen nivel lector y los que no lo lograron se diferenciaban en el conocimiento de vocabulario al ingresar a la escuela, no observaron diferencias significativas. Sin embargo, el alcance de nuestra conclusión es limitado ya que se trata de un estudio de corte transversal.

Respecto del *conocimiento del nombre y sonido de las letras*, no se observó un efecto de la zona entre ambos grupos de 4 años en las variables conocimiento del nombre de la letra, evocar una palabra que comience con un determinado sonido y conocimiento del sonido de la letra. Sin embargo, dichas diferencias resultaron evidentes entre ambos grupos de 5 años: el nivel de respuesta del grupo de escuelas urbanas superó al aquel observado en los niños de escuelas urbano-marginales. Dicho resultado converge en parte con aquel hallado por Borzone et al. (2005) en el que se observó que niños de nivel inicial provenientes de sectores socioeconómicos bajos presentaron respuestas menos avanzadas en estas habilidades que aquellos niños provenientes de sectores más favorecidos. No obstante, difiere de aquel en el sentido que el presente estudio no encuentra diferencias significativas entre ambos grupos de niños más pequeños, es decir en aquellos que asisten a salas de 4 años. Una explicación plausible para dicho hallazgo es que en el período de un año pueden haber influido dos variables o mecanismos mediadores: el ambiente literario en el hogar y las características del proceso de instrucción escolar (Filippetti, 2012 para una revisión exhaustiva). Recordemos además, que la creación de salas de 4 años en el sistema de educación pública es una medida incorporada al sistema educativo a partir del año 2006, período posterior al estudio llevado a cabo por Borzone y cols. Como señala el Ministerio de Educación: *En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación 26206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado. De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as* (Ministerio de Educación, 2013).

Finalmente, en relación con el constructo conciencia fonológica, respecto de las *tareas que mantienen constante la dificultad* se observó que tanto en la identificación de sílaba y rima como de sonido inicial existe una clara diferencia evolutiva. El efecto de la edad demostró que los niños más pequeños, independientemente del sector donde crezcan,

presentan respuestas inferiores a las de niños de 5 años. Nuevamente, fue sólo entre los grupos de 5 años donde se observó diferencia en la habilidad de identificación de rimas: los niños de zona urbana superaron a los de zona urbano-marginal en su nivel de respuesta. En coincidencia con Diuk y Ferroni (2009), dicho resultado permite apreciar con mayor claridad la influencia de las características de la intervención pedagógica escolar ya que, en las salas de 4 años, una práctica frecuente consiste en el desarrollo de actividades que incorporen la producción de rimas tales como identificar palabras que terminan como el nombre de los niños, listados de palabras con misma sílaba final, producción de canciones y versos. Por lo tanto, la presencia y frecuencia de dicha implementación durante un ciclo lectivo puede interactuar con la capacidad cognitiva del niño para desarrollar una habilidad específica al ingresar a la sala de 5 años (Troia, 1999).

La administración de técnicas de conciencia fonológica con *tareas que varían en la dificultad que exige su resolución nos permitió apreciar los efectos diferenciados de la zona y la edad* frente a la puesta en marcha de distintas habilidades cognitivas. En las tareas de contar sílabas en palabras, aislar sonidos y sílabas como en la de omisión de sonidos y sílabas en palabras, se observó un efecto de la edad: los niños de 4 años obtuvieron respuestas inferiores a las de los escolares de 5 años. Esto indica un claro efecto evolutivo sobre las habilidades cognitivas analíticas de aislar y omitir ya que no es frecuente la implementación de dichas tareas en las actividades curriculares de nivel inicial. El hallazgo además es congruente con estudios dirigidos a identificar predictores significativos de la adquisición de la lectura mediante la implementación de numerosas técnicas lingüísticas en niños de nivel inicial que demuestran que las tareas analíticas tales como las de aislar y omitir sílabas y sonidos en palabras y segmentar palabras en sus componentes están entre las actividades que ofrecen mayor dificultad de resolución en comparación con las tareas de identificación (Bravo Valdivieso, Villalón & Orellana, 2002; Leong, 1991; Morais, 1991; Porta & Difabio, 2009). Porta & Difabio (2009), sobre la base de estudios desarrollados por Diamond (2002), ofrecen una interpretación alternativa para dicho hallazgo desde una perspectiva neurocognitiva. Las autoras

hipotetizan que para algunos niños el proceso de maduración neurológica que acaece en los lóbulos frontales entre los 4 a 6 años y medio de edad, interfiere en la resolución de tareas cuyas demandas cognitivas requieren del control inhibitorio de ciertos estímulos, tales como cambiar rápidamente de la interpretación de una consigna a la siguiente o manipular elementos de palabras. Durante la ejecución de tareas de omisión intervendría un mecanismo cognitivo de inhibición que permite, al pronunciar una palabra, omitir un segmento de la misma. Respecto de las tareas de aislar, Jiménez & Ortiz (1995) intercambian la posición del elemento fonético o silábico por aislar entre la posición inicial y final de la palabra exigiendo así, por parte del niño, un cambio recurrente en la interpretación de la consigna y ,por consiguiente, la inhibición de la consigna previa para poder cumplir con la siguiente.

Para concluir, la habilidad de *síntesis de sonidos en palabras*, un predictor significativo del constructo conciencia fonológica sobre el nivel lector (Porta, Harper & Kraft, 2010), fue la única en la que además de presentar diferencias significativas por influencia de la edad, los niños de 5 años de escuelas urbano-marginales obtuvieron un nivel levemente superior de respuesta en relación a sus pares de zonas urbanas. En el estudio mencionado, esta habilidad correlacionó de manera positiva y significativa con el nivel lector de los participantes y con el nivel de entrenamiento adquirido en la promoción de dicha habilidad. Por lo tanto, nuestro resultado sugiere que ésta es una de las pocas habilidades en las que las diferencias observadas al ingresar al sistema escolar podrían atribuirse al nivel cognitivo del niño.

En síntesis, el presente trabajo ofrece evidencia clara de los efectos de la *edad* en el nivel lingüístico infantil. Es de particular interés que dicha diferencia se puede apreciar en un intervalo de tiempo de tan sólo un año entre ambos grupos etarios. La *zona* influyó fundamentalmente en el nivel de habilidades lingüísticas que presentaron los escolares de 5 años, no así en el grupo de 4. La diferencia observada entre los grupos de 5 años sugiere que el efecto de la zona podría deberse a un mecanismo mediador dado por la interacción entre las particularidades de la intervención pedagógica recibida durante el primer año de escolaridad, es decir durante el cursado de la sala de 4, y el efecto del ambiente literario en el hogar que podría incrementarse por la motivación de los padres con el ingreso de los niños al Sistema Educativo. Considerando la dinámica del sistema

educativo, este resultado si bien aparenta no concordar con el de Filippetti (2012) podría complementarlo. En este sentido, si bien la autora encuentra diferencias en habilidades lingüísticas y cognitivas en niños escolarizados provenientes de distintos sectores-urbanos y urbano-marginales-, su estudio se concentra en un rango etario comprendido entre 8 a 11 años. En nuestra investigación, la ausencia de diferencias en prácticamente la totalidad de las habilidades lingüísticas evaluadas entre ambos grupos de 4 años que asisten a escuelas localizadas en distintos sectores indicarían que los niños presentan un nivel de habilidades lingüísticas acorde a la mayoría de sus pares, independientemente de su procedencia, y donde la influencia de factores informales de desarrollo del lenguaje tales como el nivel educativo de los padres o el ambiente académico en el hogar son aparentemente homogéneos. Aunque la limitación principal del presente trabajo radica en el carácter transversal del mismo, es real la uniformidad observada en todas las habilidades evaluadas respecto de la ausencia del efecto de la localidad donde se encuentra la escuela en niños de 4 años, así como lo es también la presencia de su efecto en los niños de 5 años. Dado que la incorporación formal de las salas de 4 años al Nivel Inicial del sistema educativo se cristaliza a partir del año 2006, el presente estudio da cuenta de un perfil de respuesta diferente al observado hasta el momento: por un lado, los escolares ingresan al sistema escolar con un nivel homogéneo de habilidades lingüísticas, independientemente de los sistemas informales que puedan influir en el desarrollo cognitivo, y, por el otro, el rol de la intervención pedagógica desarrollada durante el primer año de escolaridad (salas de 4 años) como variable mediadora y promotora de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B.; Lundberg, I., & Beeler, T. (2003). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. En: J. T. Guthrie (ed.). *Comprehension and teaching: Research and reviews* (pp. 77-116). Newark: International Reading Association.
- Borzone, A. M., Rosenberg, C., Diuk, B., y Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: Una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-27.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo Valdieso, L, Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., & Tomblin, J.B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten- Estimating kindergarten research-38-en children: A research based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cubo, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En: D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.). *Principles of frontal lobe function* (pp.466-503). New York: Oxford University Press.
- Dickinson, David (2012). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Diuk, B., & Ferroni, M. (1992). Reading acquisition in children growing up in poverty: cognitive profiles of good and poor readers. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7, 70-89.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. En: M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 83-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. et al. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

- Fernández Cano, A., Machuca, F., & Lorite, J. (2002). Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 147-170.
- Filippetti (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhé*, 21, 3-20.
- Høien, T., Lundberg, L., Stanovich, K., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-88.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Sistema de Estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y conceptos. Recuperado de <http://www.inde.com.ar>
- Jiménez J. E. & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Leong, Ch. K. (1991). From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing reading proficiency. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 217-254). New York. Springer-Verlag.
- Manrique, A. M., & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-13.
- Ministerio de Educación (2013). El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino Recuperado de www.servicios2.abc.gov.ar/.../historia/elnivelinicial.htm
- Morais, J. (1991). Phonological Awareness: A bridge between language and literacy. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 31-71). New York. Springer-Verlag.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- National Reading Panel (2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development.
- Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early Reading Development in Children at Family Risk for Dyslexia. *Child Development*, 72, 816-833.
- Porta, M. E. (en prensa). Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64.
- Porta, M. E., & Difabio de Anglat, H. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 9, 55-79.



- Porta, M. E., & Difabio, Hilda Emilia (2012). Identificación de predictores del Aprendizaje lingüístico Inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales. *Psico/Pedagógica*, 12, 70-93.
- Porta, M. E., Harper, L., & Kraft, R. (2010). Hemispheric asymmetry profiles during beginning reading. Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*, 35, 96-114.
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition- *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 159-189). New York:Springer-Verlag.
- Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34, 28-52.
- UNESCO (2004), PRELAC, un trayecto regional hacia la educación para todos. *Revista PRELAC*, 1. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- UNESCO (2007). Literacy Public Report from de UNESCO. Institute for Statistics Recuperado de [http://stats.uis.unesco/Table Viewer/tableView.aspx](http://stats.uis.unesco/TableViewer/tableView.aspx)
- Wechsler, D. (2004). *Test de inteligencia para preescolares (WPPSI) Manual* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Woodcock, R. & Muñoz-Sandoval. (1996). *Batería estándar. Pruebas de aprovechamiento revisada*. US: Riverside Publishing.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Jimena Aguirre

CONICET – Universidad Nacional de Cuyo.

jaguirre@conicet-mendoza.gob.ar;

aguirrejimena@yahoo.com.ar

Aceptado: Septiembre 2018

Datos del autor:

Dra. Jimena Aguirre es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Doctora en Educación por la misma institución. Becaria de CONICET. Autora de libros, artículos en revistas arbitradas y ponencias para eventos científicos nacionales e internacionales.

Tic en el Aula, Resiliencia y Proyecto Educativo Institucional. Un Estudio en la Escuela Dr. Abel Albino (Mendoza, Argentina)

Resumen *El presente estudio ha sido avalado por el CONICET en forma conjunta con la Dirección General de Escuelas de Mendoza. El objetivo principal fue estudiar la relación entre el desarrollo de resiliencia, el rendimiento y la retención escolar en una institución educativa vulnerable que incorpora las nuevas tecnologías transversalmente en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han vuelto canales de circulación de representaciones e ideas en torno a las cuales la sociedad puede encontrar puntos de contacto y conexión. Hoy, las TIC tienen una función cultural fundamental. Por otra parte, las escuelas son ambientes decisivos para que las personas desarrollen la capacidad de enfrentar problemas, se adapten a las presiones y construyan capacidades necesarias para salir adelante en la vida. Las TIC entran una nueva forma de conocimiento que potencia la vida institucional y la de sus actores, en particular. Se trabajó con una metodología cuali-cuantitativa. Los hallazgos han permitido observar, en este caso, que la gestión de un PEI que innova con las TIC integralmente puede ser percibida positiva por los miembros de la comunidad y promover una alta resiliencia.*

Palabras Claves Tecnologías de la Información y la Comunicación - Proyecto Educativo Institucional – resiliencia - inclusión social

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Aguirre, J. (2018). Tic en el Aula, Resiliencia y Proyecto Educativo Institucional. Un Estudio en la Escuela Dr. Abel Albino (Mendoza, Argentina). *Psicopedagógica* 10(13) 152-174

Operationalizing the Construct “Conceptions of Research”

153

Abstract: *This paper is endorsed both by CONICET (National Scientific and Technical Research Council) and by the General Board of Schools in Mendoza. The main aim of this paper is to discuss the existing relationship between the development of resilience, performance and retention within a vulnerable school which incorporates, in an inter-related way, new technologies to its Institutional Education Project (IEP). Information and Communications Technologies (ITC) have become channels for representations and ideas through which society can find coincidences and some kind of connection. Today, ITC play a fundamental cultural role. Schools, on the other hand, are a key to the development of individuals' capacity to face problems, cope with pressure and learn how to succeed in life. ITC may represent a tool which strengthens institutional life, and, in particular, that of the individuals involved in it. The methodology used was quali-quantitative. Findings have shown that, in this case, management of an IEP which innovates with ITC throughout its entire project may be perceived as positive by the community and promote high resilience.*

Key words: *Information and Communications Technology, Institutional Educational Project, Resilience, Social Inclusion*

Introducción

En la actualidad y desde un encuadre macropolítico, existe una visión compartida del insustituible rol de la educación en el desarrollo de las regiones y de los países (NEPT, 2010; IIPE-UNESCO, 2014), teniendo en cuenta la relevancia del acceso y de las capacidades para utilizar las tecnologías como un medio o recurso y no como un fin en sí mismo (Sunkel y Trucco, 2012).

La educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) surgen como focales en la región latinoamericana para la proyección de una prosperidad humana sustentable (UNESCO, 2004). La educación se afianza como

estrategia fundamental para el desarrollo económico y la inclusión social (OEI-CEPAL, 2010).

Por su parte, en el plano de las micropolíticas -como propone Lugo (2010, 2013)- no pueden considerarse a las tecnologías como la panacea que resuelve todos los problemas de la educación, pero si es posible concebirlas como una “ventana de oportunidad” para innovar en aspectos organizativos, de planificación, de currículo, de gestión de la enseñanza en diferentes niveles de decisión escolar.

Cabe subrayar que el cambio en la educación implica la introducción de las TIC con una “mirada pedagógica innovadora” que necesita estar contenida en los proyectos escolares. Es decir, las TIC tienen interesantes y valiosas potencialidades que para desplegarse precisan del involucramiento de diferentes actores de nuestras escuelas, sobre todo, de sus equipos de gestión.

La institución escolar presenta una vida compleja, con redes de comunicación e información que funcionan a niveles distintos, con procesos de toma de decisiones propias de cada institución, con modos sociales y culturales característicos y específicos que generan ciertos patrones de comportamiento y sistemas de pensamiento por una historia idiosincrática (Escaramilla Tristán, 2006; Rivas, 2003)

Un proyecto escolar compartido y resignificado comunitariamente favorece prácticas educativas que innovan, compromete al alumno con el aprendizaje más aún cuando su abordaje supone tramas y dimensiones institucionales trabajadas en forma colaborativa. La escuela necesita ser promotora, primordialmente, de habilidades sociales y de habilidades vinculadas con las tecnologías.

En este artículo se propone un recorrido por los siguientes aspectos teóricos: a) la integración de las tecnologías (entendidas como *herramientas que modifican y nos modifican*) en el aula y su importancia; b) la recuperación del rol central de la gestión del proyecto educativo como orientador de las prácticas y de la innovación; c) las habilidades sociales como fruto de un abordaje integral de la gestión institucional y pedagógica.

En relación con el encuadre teórico planteado, se expone el caso de la escuela rural marginal Dr. Abel Albino (de Mendoza, Argentina). Profundizamos en algunas facetas

de su Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI) que incorpora las TIC, dando cuenta de las “voces” de referentes clave de la escuela, del análisis de proyectos específicos y del registro de avances en la retención, promoción y egreso de estudiantes que -por sus condiciones socioeconómicas y culturales- podemos denominar “vulnerables”. Aclaramos que esto último fue lo que motivó a estudiar la construcción de resiliencia en esta institución, la que -a pesar de los obstáculos económicos, familiares, sociales y culturales del alumnado- coadyuva en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Encuadre teórico

1. Las tecnologías más que “herramientas”

Las TIC son muchas veces consideradas sólo meros instrumentos para favorecer el aprendizaje. No obstante, la tradición vigotskiana comprende a las herramientas en su vinculación auténtica con el mundo del trabajo (Lion, 2006). Ello supone la doble visión de la mediación (instrumental y social) que retoma la actividad individual y social que transforma al medio y nos transforma a partir de herramientas culturales que permiten el desarrollo de funciones superiores (Vigotsky, 1972).

En palabras de Castorina y Dubrosky (2004), la enseñanza constituye una de las categorías de análisis más importante de la teoría psicológica socio-histórica porque implica un proceso de carácter social que da origen a las funciones superiores. Propiamente, el proceso de internalización supone la transformación activa de las herramientas culturales y de los significados sociales. De acuerdo con esto, la internalización involucra un proceso bidimensional que conjuga transformaciones de la actividad externa e interna (Lawrence y Valsiner, 1993).

Versiones neovigotskianas abordan el concepto de *apropiación participativa*, en lugar de internalización; desde esta línea teórica se enfatiza la actividad individual, contrario al sentido de apropiación pasiva respecto del mensaje social. Así, el contexto de

actividad sociocultural cobra gran significatividad junto a la activa participación de los sujetos (Rogoff, 1997).

Las TIC configuran un campo de convergencia (Kozac, 2010) en el que confluyen diversas “miradas”, tales como: la socio-político-cultural, la psicológica y la pedagógico-didáctica.

En la perspectiva *socio-político-cultural* se posiciona el análisis vinculado con los escenarios que se construyen en la actualidad teniendo en cuenta el impacto de las TIC. Según Heagreaves (2003), vivimos “tiempos de incertidumbre” para la enseñanza. La capacidad económica de los países cada vez más se relaciona con el conocimiento, en especial, con el desarrollo de ciertas habilidades del capital humano. He aquí el valioso sitio que ocupan las tecnologías. Asimismo, la volatilidad de los mercados, las nuevas formas de trabajo, la competitividad deshumanizada, ponen a las tecnologías en un lugar muy importante en las sociedades. Desde esta óptica aparecen problemáticas complejas como la exclusión/inclusión.

Por su parte, la perspectiva *psicológica* da cuenta de las formas en que una persona aprende cuando su experiencia y su contexto están influenciados por las tecnologías. Si bien las TIC son herramientas, el problema surge cuando no se las piensa desde la idea de una tecnología relacional que modifica y nos modifica por su uso y transferencia (Lion, 2006). Por ejemplo, observamos las grandes posibilidades que ofrece Internet, aunque también puede verse como dificultoso el devenir “usuarios críticos” frente a la información (Burbules y Callister, 2001).

La perspectiva *pedagógico-didáctica* aborda las relaciones entre tecnología, aprendizaje y enseñanza. Las tecnologías pueden integrarse a las prácticas áulicas respecto del contenido, las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, las características de las herramientas. El plano organizacional supone lo que generan las tecnologías en las prácticas de docentes y en los equipos de gestión.

2. ¿Por qué las TIC en las prácticas áulicas?

Adell (2011) titula su ensayo *Lo importante no es la tecnología, sino lo que tus alumnos pueden hacer con ella*. Es decir, el “quid” de nuestra tarea sigue siendo el aprendizaje de nuestros alumnos. Pensar en clave didáctica como nos propone el autor entraña la decisión de qué artefactos les proponemos a los estudiantes, según qué contexto, en función de qué procesos cognitivos y qué objetivos y, sobre todo, qué criterios de evaluación del currículum queremos trabajar.

Las tecnologías en la enseñanza pueden provocar tensiones en el desenvolvimiento de las tareas habituales de un docente y en sus modos de enseñar (Batista et al., 2007). La irrupción de las TIC en el aula exige la construcción de “otros” nuevos saberes más allá de la propia disciplina que se está enseñando y mantenerse permanentemente actualizado. Hay que subrayar que la relación con las tecnologías se construye.

Si fundamentamos la integración de las TIC al aula no podemos dejar de mencionar que favorecen: a) el acceso a mucha y diversa información, en distintas formas (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos), a través de Internet, el CD-ROM, el DVD; b) el procesamiento de datos (realizar cálculos, escribir y copiar textos); c) el establecimiento de comunicaciones inmediatas, sincrónicas y asincrónicas; d) el aprendizaje colaborativo; e) el convertirnos en productores de contenidos y publicarlos en la Web; f) el ser parte de comunidades virtuales.

Igualmente, entre directivos, docentes, padres e, incluso, algunos especialistas persiste la pregunta: ¿cuáles serían o son las oportunidades que generan las TIC en la escuela? Varias investigaciones tratan de aportar respuestas a este interrogante; a continuación, sintetizamos algunos aspectos profundizados en estudios relevantes.

Salomon, Perkins y Globerson (1992) señalan que las tecnologías comprenden herramientas con las cuales el individuo interactúa de forma activa, conformando una *asociación intelectual* que le posibilita realizar tareas de modo más eficiente y en menos tiempo, y también las utiliza como herramientas para pensar. Desde esta corriente investigativa, se entiende que tecnologías inteligentes son aquellas tecnologías que ofrecen una asociación o colaboración intelectual; en otras palabras, “instrumentos cognitivos” (Pea, 1985) o “tecnologías de la mente”. Este es el caso de la calculadora o la

netbook. Estas tecnologías inteligentes, potencialmente, permiten al estudiante trascender las limitaciones de su sistema cognitivo.

Por lo dicho, en relación con las tecnologías inteligentes podemos diferenciar dos tipos de efectos cognitivos: *efectos que se consiguen en conjunción con la tecnología* en colaboración intelectual con ella y los *efectos procedentes* de la tecnología en términos del *residuo cognitivo* transferible, dejado por la colaboración, más durable y que se refleja en el mayor dominio de habilidades y estrategias. Cabe agregar que en esta dinámica el entorno social y cultural de la enseñanza posee extrema significatividad (Salomon, Perkins y Globerson, 1992).

Lion (2006), siguiendo esta línea, distingue en sus trabajos entre *infoconocimiento* y *tecnocnocimiento*. Este último supone una intersección más articulada entre conocimiento y tecnologías, posibilitando procesos de enriquecimiento cognitivo sobre la base de propuestas de enseñanza diseñadas con tecnología. Ello deriva en un entrecruzamiento entre contenido, herramienta y sentido didáctico de su utilización que va construyendo procesos metarrepresentativos, de integración perceptiva y de narratividad hipertextual.

El soporte tecnológico puede modificar, además, la forma en que el docente piensa su clase: contenido y método. Las TIC impactan en el docente, quien diseña su práctica vinculada con la integración de las tecnologías y las tecnologías empiezan a formar parte del lenguaje didáctico en relación con el abordaje disciplinar.

3. Gestión de proyectos institucionales (con eje TIC) e innovación pedagógica

Cuando hablamos de innovación, nos referimos a la mejora de las habilidades profesionales personales que el docente desarrolla para adaptarse a situaciones cambiantes (IIPE-UNESCO, 2007). También, innovar supone aprender profesionalmente, promover y fortificar al equipo docente; propiciar y contribuir creativamente con directivos, pares y alumnos. Cabe agregar que, en una economía

basada en el conocimiento, los alumnos necesitan aprender a innovar para hacer frente al trabajo y a la vida.

Por lo expresado, la innovación mediante las TIC cambia el rol tradicional de docentes y alumnos, pues favorece que los estudiantes se impliquen activamente en su propia experiencia de aprendizaje.

La innovación, como se ha mencionado, potencia las prácticas pedagógicas y, también, renueva y vivifica la gestión. Asimismo, permite redefinir caminos para la cultura de la escuela. El director se convierte en un líder y movilizador de la institución para la implementación de todo proceso de innovación con TIC. Ello demanda un cierto nivel de involucramiento personal y respaldo al equipo docente con el que se trabaja.

El director -como animador del cambio- ha de diseñar una estrategia en la que se tenga en cuenta la disponibilidad de los recursos (limitados o no) de TIC para todos aquellos que los quieren utilizar, dimensiones institucionales por abordar, áreas disciplinares fuertes y débiles en la integración de las TIC, recurso humano diferenciado que necesita actualización para la gestión de las TIC dentro de las aulas.

Desde el punto de vista de Gairín Sallán, Muñoz Moreno y Rodríguez Gómez (2009) cada institución posee una impronta única que se relaciona fuertemente con el contexto sociocultural. De este modo, la gestión educativa puede atravesar diferentes estadios organizativos y gestar e institucionalizar los cambios cuando hay una meta superior clara y compartida que va más allá del simple desarrollo de proyectos. Esto significa la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de responsabilidad política con el cambio. La *organización que aprende* instaura, aplica y utiliza mecanismos generalizados de evaluación con el “horizonte del cambio” que exige actitudes personales y procesos de seguimiento y evaluación que nos son habituales con la tradición y “forma de hacer” en las organizaciones educativas.

Refiriéndonos a una gestión basada en la escuela (Escaramilla Tristán, 2006) se retoma la concepción dicotómica que distingue el trabajo directivo en dos áreas: la administrativa y la pedagógica. En cuanto a las funciones del director se pueden mencionar: planificar, organizar, coordinar y controlar, liderar (el cambio educativo), guiar el trabajo escolar, dinamizar acciones, promover la participación, supervisar el

trabajo colaborativo de la comunidad, generar espacios de capacitación para el equipo docente.

160

Así, un enfoque de la reconfiguración de las organizaciones, que intenta la integración de saberes, prácticas y competencias, considera tres elementos para la gestión educativa: a) el pensamiento sistémico y estratégico; b) el liderazgo pedagógico; c) el aprendizaje organizacional (Pozner, 1995). En este sentido, la construcción de un modelo de *gestión educativa estratégica* supone “señas de identidad” (ver cuadro 1).

Tabla 1.

La gestión educativa estratégica: señas de identidad

Señas	Características
Centralidad de lo pedagógico	Resulta insoslayable contraer el compromiso o afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativas sea generar aprendizajes, de manera de afianzar la cultura de cada institución educativa de forma articulada con lo demandado por el sistema.
Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización	La transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel; integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes; y, la generación de competencias.
Trabajo en equipo	Equipos y redes de trabajo en equipos que construyan competencia profesional y educación para todos.
Apertura al aprendizaje y a la innovación	Abrir las organizaciones al aprendizaje. Pero, esto no es suficiente; se requiere generar espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes, para que estos se concreten en innovaciones.
Asesoramiento y Orientación profesionalizantes	Una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento.
Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro	Enfrentar el futuro y sus problemáticas clarificando objetivos, generando consensos, identificando metas y generando así coherencia y espíritu de emprendimiento y de creatividad. Es prioritaria la recuperación del sentido de toda la comunidad educativa de generar aprendizajes.
Una intervención sistémica y estratégica	Tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas, la toma de decisiones, diseño de vías alternativas y prospectivas para orientar.

Fuente: Escaramilla Tristán (2006, p. 191)

El breve pero significativo camino conceptual acerca de la gestión del proyecto educativo nos permite reiterar y aludir a la importancia de: construir una “escuela que aprende”, promover a un docente que innova en sus prácticas, potenciar un equipo directivo que diseñe proyectos con objetivos claros y metas por cumplir, trabajar en forma colaborativa, comprometida y que auspicie la evaluación institucional (la propia, la de pares y la de agentes externos).

Para reflexionar y aventurarnos al cambio es necesario tener presente que la brecha pedagógica puede generar –incluso– más desigualdades que las denominadas brechas digitales³⁵ (Brun, 2011).

4. Habilidades TIC más habilidades sociales

El mundo actual con el dinamismo que le imprimen las TIC exige que la escuela ofrezca nuevas habilidades y competencias. Las mismas se vinculan con las formas emergentes de socialización y con la participación y lectura crítica del desarrollo económico bajo un sistema cuya principal base es el conocimiento. Estas habilidades y competencias se denominan *habilidades y competencias del siglo XXI* con el objetivo de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado (OCDE, 2010).

La economía del conocimiento, paulatinamente, muestra sus requerimientos acerca de un conjunto de habilidades y competencias³⁶, fundamentalmente asociadas a la gestión del conocimiento, que engloba procesos de selección, adquisición, integración,

³⁵ Podemos decir que las desigualdades en torno a la integración de las TIC se asocian al menos a tres brechas digitales: a) la brecha del acceso; b) la brecha de la calidad del uso; c) la brecha entre las expectativas de los jóvenes y lo que la escuela les ofrece (IIPE-UNESCO, 2014).

³⁶ El glosario CEDEFOP de la Comisión Europea (CEDEFOP, 2008) define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos.

análisis y colaboración en entornos sociales en red. Las escuelas representan un lugar valioso para aprender tales competencias.

Podemos categorizar las habilidades de la siguiente forma: a) *Habilidades funcionales TIC*, que incluyen habilidades para un buen uso de las diferentes aplicaciones; b) *Habilidades TIC para aprender*, que atañen a habilidades que combinan las actividades cognitivas y de orden superior con habilidades funcionales para el uso y manejo de los estas aplicaciones y c) *Habilidades propias del siglo XXI*, inevitables para la sociedad del conocimiento, que entrelazan las dimensiones de la información, la comunicación y la ética.

En las últimas habilidades, se inscriben la responsabilidad social (que se refiere a la habilidad de aplicar criterios para el uso responsable tanto a nivel personal como a nivel social de las TIC; se trata de habilidades como pensamiento crítico, responsabilidad y toma de decisiones) e impacto social (que corresponde al desarrollo de conciencia sobre los retos de la era digital y atañe a la competencia de ciudadanía digital).

Sin duda, un PEI que aborde, como se ha dicho, de forma estratégica la integración de las TIC beneficia el desarrollo de habilidades asociadas a las tecnologías (Paredes, Vitalitti, Aguirre, Straffile y Jara, en prensa) pero también de habilidades sociales.

Nos detenemos en este punto -el desenvolvimiento de habilidades sociales en el adolescente; en especial, el que está “en riesgo”- ya que el empleo de las TIC puede promover la “inclusión social”. Dichas habilidades son parte de la construcción de la resiliencia, entendida como un recurso para enfrentar adversidades o una capacidad positiva frente a ellas (Rutter, 1985).

Grotberg (2006) afirma que la resiliencia, capacidad que podemos incentivar en cualquier etapa de la vida, se edifica sobre tres pilares: 1) apoyos externos, 2) fuerza interior y 3) habilidades interpersonales y de resolución del conflicto.

Las instituciones educativas son crisoles dentro de los cuales la resiliencia del alumno, del docente y de la comunidad puede ser promovida o bien bloqueada (Henderson y Milstein, 2003). Las dimensiones para la generación de estructuras resilientes en las instituciones educativas, que a su vez nos ayudan a diagnosticarlas, son:

a) enriquecer los vínculos: en las organizaciones positivas se concibe una vinculación saludable. El clima y la cultura de la escuela es un medio importante de promover resiliencia;

b) fijar límites claros y firmes: si faltan límites claros, los docentes tenderán a imponer objetivos individuales por encima de los institucionales. Los límites institucionales claramente formulados ayudan a sus miembros a saber cómo se están conduciendo;

c) enseñar habilidades para la vida: promueve la conexión entre el aprendizaje institucional e individual, el cambio y la eficacia. Ofrecen a los miembros de la comunidad escolar el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar desafíos. También, fomentan conductas cooperativas;

d) brindar afecto y apoyo: se trata de conformar sitios donde las personas tienen un sentimiento de pertenencia;

e) establecer y transmitir expectativas elevadas: las escuelas necesitan fomentar mensajes, tanto a docentes como a alumnos, que recuperen la toma de iniciativas y las metas de superación;

f) brindar oportunidades de participación significativa: cada integrante de la escuela debe ser visto como miembro de la misma, como parte de las decisiones en torno a ella; cada uno aporta, desde su lugar, para el desarrollo de todos.

Hemos hablado hasta esta instancia de la política en relación con las TIC, de los proyectos escolares, de las prácticas pedagógicas innovadoras y, en esta última instancia, aunque someramente, del para qué enseñamos. Ello porque el presente de las escuelas no sólo “pone sobre la mesa” la crisis que atraviesan las instituciones a causa de las llamadas brechas digitales sino, principalmente, visibiliza la brecha pedagógica e institucional.

Trabajo de Campo

1. Acerca de la Metodología

En acuerdo con la Dirección de Políticas de Integración Digital - DGE (Dirección General de Escuelas) de Mendoza se eligieron catorce escuelas para visitar con el objetivo de profundizar aspectos de la implementación del Programa Conectar Igualdad en la provincia de Mendoza³⁷. Se entrevistó a diferentes actores institucionales (directivo, asesor pedagógico, referente TIC y docente innovador) y, además, se cruzaron datos cuantitativos vinculados con la matrícula, el plantel docente, el rendimiento y la retención escolar de las instituciones educativas. Se eligieron las escuelas teniendo en cuenta el tiempo de recepción de las *netbook*, la ubicación (Gran Mendoza) y la modalidad (orientada o técnica) de las mismas. Asimismo, las escuelas elegidas atendieron a criterios de diversidad sociocultural, es decir, diferentes características contextuales -nivel socioeconómico, cultura comunitaria, ubicación geográfica (rural, rural-marginal, urbana, urbano-marginal)-, lo que nos aporta elementos significativos para el análisis de las diferencias o similitudes entre los casos. Los objetivos del estudio fueron: a) estudiar las relaciones entre el desarrollo de habilidades TIC, el rendimiento y la retención escolar en las instituciones educativas analizadas y b) identificar experiencias pedagógicas con el uso de las nuevas tecnologías que constituyan aportes para la generación de estrategias curriculares/extracurriculares que mejoren las oportunidades de inclusión social de jóvenes vulnerables.

La pregunta eje del estudio ha sido: ¿cómo enseñan los docentes y aprenden los alumnos con las TIC en el aula? La metodología combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, tendiendo a un tratamiento holístico de los datos. Se implementaron entrevistas en profundidad, observación participante y análisis documental, complementados desde una faz cuantitativa con el Cuestionario de diagnóstico de la construcción de la resiliencia en la escuela (Henderson y Milstein, 2003) que permite analizar sus dimensiones y factores.

Cabe destacar que, en el marco de cada escuela visitada, el directivo y el asesor pedagógico identificaron a un docente innovador para que comentase su experiencia didáctica con las TIC.

³⁷ Se lleva a cabo el trabajo de campo durante los meses de setiembre, octubre y noviembre de 2013.

2. Acerca de la escuela Dr. Abel Albino

La escuela Dr. Abel Albino se ubica en una zona rural- marginal del Gran Mendoza, en el departamento de Guaymallén³⁸.

El establecimiento escolar y sus instalaciones están muy cuidados, se observa la valoración por parte de docentes, alumnos, personal de apoyo y la comunidad en general. La escuela se preserva muy limpia y pintada con esmero; asimismo, en el patio resaltan parte de la escalera y un bebedero con detalles de bricolage³⁹ hecho por los estudiantes bajo la orientación de una de las docentes de la Jornada extendida...

El entorno socioambiental se caracteriza por las dificultades para el acceso a través del transporte público, por extensiones de campo alrededor, por viviendas más bien precarias y por la falta de infraestructura de servicios adecuada (alumbrado público deficiente, falta de pavimentación de calles y el amplio basural a cielo abierto aledaño a la institución).

Los jóvenes que asisten a la escuela, en general, pertenecen a familias desestructuradas. Los padres de bajo nivel de escolarización trabajan de manera informal o temporaria. Muchas familias de la comunidad tienen el beneficio de la asignación universal por hijo, que es un subsidio social del Estado Argentino para los hijos de personas desocupadas o con empleos informales.

Se efectuaron entrevistas a la Directora, a la Asesora Pedagógica, a un Referente TIC y una profesora que integra las tecnologías en el Área de Ciencias Naturales en forma articulada con otras áreas. Así, se llevaron a cabo cuatro visitas a la escuela, en las que se dialogó, también, con alumnos. Se observó y participó en la Feria de Ciencias organizada por docentes responsables de diversas áreas y en el Proyecto de Educación Vial junto a preventores del Municipio que articulaba varias materias del segundo año.

³⁸ La zona se llama Puente de Hierro (Corralitos) y ha incrementado su población de 2.992 habitantes (censo nacional argentino 1991) a 6.290 (censo 2001) a 7.524 para el censo 2010.

³⁹ La técnica del bricolage supone que, en este caso, a partir de materiales reciclados (pedacitos de azulejos, cerámicos o espejo) se decoran diferentes instalaciones de la escuela.

Hallazgos

1. Retazos de entrevistas

166

En las entrevistas se trabajaron categorías vinculadas con la trama conceptual, didáctica e institucional⁴⁰. Brevemente, la *trama conceptual* se refiere a nuevos componentes epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos en los ámbitos de análisis en el que se incorpora la *netbook* en la clase. En otras palabras, repensar las prácticas educativas y las preguntas que subyacen a ella: cómo se genera el conocimiento y cómo influye en los otros (la sociedad), si cambia la forma de relacionarse entre quien enseña y quien aprende, si las TIC son parte de una nueva forma de construir conocimiento.

La *trama institucional* da cuenta de las transformaciones en la organización de tiempos y espacios escolares, surgimiento de nuevos roles y funciones en los equipos de maestros y directores, nuevos vínculos entre los alumnos y la escuela, acercamiento distinto de las familias y las comunidades a la vida escolar. Ataño a la profesionalización del trabajo docente, a la conformación de espacios colegiados de reflexión sobre la práctica educativa, a la interacción significativa entre la escuela y la comunidad, al liderazgo y visión del director para promover comunidades de aprendizaje.

La *trama didáctica* entreteje las estrategias que diseña el docente y las tareas y actividades que enfrentan a los estudiantes con experiencias y modos de apropiación del conocimiento con las tecnologías. Esta trama supone la construcción de habilidades y competencias específicas.

En esta oportunidad se repara en la entrevista a la docente innovadora⁴¹ (identificada por el equipo directivo de la escuela). La profesora expone sobre todo el entretejido logrado con respecto a la trama institucional, acerca de la posibilidad de articulación de proyectos escolares específicos con otras materias y áreas. No obstante, en estos mismos

⁴⁰ El análisis *sui generis* (realizado a través del software cualitativo Atlas Ti) tuvo en cuenta las categorías del Informe final “Tramas institucionales y didácticas en Conectar Igualdad. Condiciones posibilitadoras, horizontes inspiradores y creaciones ejemplares” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

⁴¹ Informe Acerca de Tramas y docentes innovadores con TIC en escuelas de Mendoza, DGE, 2014.

dichos aparecen las otras tramas: la conceptual (las TIC trascienden la mirada de “herramienta”) y la didáctica que plantea nuevas estrategias para mejorar el rendimiento y motivar a la participación de los alumnos. A continuación, se consignan fragmentos del relato de la profesora de Ciencias Naturales:

“... Tenemos nosotros varios proyectos en los que trabajamos en la escuela y hacemos uso de las compus, por ejemplo armamos un video con un viaje que realizaron los chicos al Parque Telteca. Todo lo que se hizo en Telteca, ya sea parte de la información (porque lo hicimos en común con la profesora de Geografía). Toda la información la van fotografiando y todas esas fotografías después las vamos editando y vamos armando un video. Este video se utiliza para incentivar a los chicos del año siguiente para que acudan al viaje. Este viaje en realidad tiene la característica de que el que accede al viaje es solamente el que ha aprobado las dos materias...”

“... He hecho cursos, los de Conectar varios, el último fue el año pasado en la UNCuyo. Ese fue uno, donde estuvimos viendo el manejo del programa Audacity para la radio de la escuela. La radio por ahora se está haciendo a frecuencia chica.”

“... en la materia de Lengua armaron un cuento y con ese cuento fueron armando una especie de “telenovela” fotográfica (...) a los chicos les interesó... También en Física se hizo lo mismo con las leyes de Newton...”

“... El tema por ahí no es tanto que el profesor aplique el Power Point sino que el chico sepa construirlo y se logre algo con eso. Hubo evaluaciones de ejes, fue el año pasado, en que ellos rindieron un eje armando un Power Point. La verdad que estuvo bastante bueno porque para armarlo tenés que hacer una síntesis o sea que estás desarrollando varias habilidades.”

2. Análisis documental

Este análisis fue orientado por diferentes actores, fundamentalmente, la directora⁴². Se observaron las propuestas no sólo a través del registro escrito sino que también se dialogó con estudiantes y docentes, y se participó en dos proyectos puntuales de la escuela.

Del PEI (2011-2014) -promovido por un nuevo equipo de gestión- se destacan las siguientes afirmaciones: “... se prioriza la inclusión, permanencia y egreso de todos los

⁴² La Directora de la escuela es Profesora y Licenciada en Comunicación Social, Especialista en Educación a Distancia. Ha realizado diversas capacitaciones vinculadas con la gestión y aplicación de tecnologías en el aula.

alumnos en el sistema educativo”; “... incluir a quienes deberían estar pero no están en el sistema educativo secundario, así como también retener a quienes están pero en riesgo de dejar de asistir...”; “... ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas a los contextos y necesidades específicas de nuestros alumnos, promoviendo la igualdad y la inclusión (...). Una buena alternativa es la inclusión de las TIC en el currículum...”. Asimismo, la diversidad de proyectos (ver cuadro 2) -en especial, aquellos que integran las TIC- da cuenta de la fortaleza de la trama institucional, es decir, de una gestión estratégica que acompaña prácticas docentes.

Tabla 2:

Proyectos Institucionales específicos

Instancia	Proyectos específicos y objetivos
Ingreso	Técnicas de estudio y comprensión lectora: aplicar actividades para mejorar la comprensión lectora, aprender a sintetizar y jerarquizar la información, incentivar el hábito de estudio en las diferentes áreas. Conociendo nuestra escuela: desarrollar actividades dirigidas al ingreso de los alumnos en el establecimiento escolar. Orientar y acompañar al alumno en esta transición de una etapa a la otra, de modo que la pueda vivenciar con satisfacción alcanzando nuevos logros. Let's play and learn: desarrollar estrategias lúdicas pedagógicas a través del uso de las tics, <i>flashcards</i> (tarjetas de vocabulario), <i>listening</i> (escucha), que permitan dinamizar el proceso de enseñanza del idioma inglés como medio efectivo para potenciar el aprendizaje. Juguemos con las matemáticas: implementar para integrar las áreas de Matemática y Ciencias Naturales a fin que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones reales y de su interés. Ortografía, hablemos fuerte: el objetivo es hacer que los alumnos recuerden que un escrito, a diferencia de la palabra hablada, no tiene entonación ni gestos y, por tanto, se hace más difícil comprender lo que el emisor quiere decirnos. Si escribimos de cualquier manera, no respetamos al lenguaje ni ayudamos a los lectores. Reconociendo mi paisaje mendocino: (viaje de estudio a los Bosques Teltecas, Altos Limpios y Capilla del Rosario, del departamento de Lavalle) para fomentar el sentimiento de pertenencia y valores en torno al cuidado ambiental y patrimonial de estos lugares.

El Proyecto Institucional de Creación del “**Centro de estudiantes**”: por Resolución 237 es “... una experiencia educativa que los prepara para el ejercicio responsable de sus deberes y derechos cívicos en donde se respete la pluralidad de opiniones y se asegure un sistema de elecciones democrático, representativo, fundado en el voto secreto y universal...”.

Proyecto de valores: Al comenzar el ciclo lectivo se establecen tres valores fundamentales (respeto, responsabilidad y solidaridad), uno para cada trimestre, y tres consignas, una para cada mes. Los docentes padrinos de cada curso son los responsables de establecer un diálogo sistemático sobre cada consigna. Cada curso elabora, ayudado por su padrino, una reflexión sobre una consigna para ser leída a todos los alumnos de la escuela al iniciar la jornada.

Concurso de cortos: (declarado de interés educativo por la DGE, Re. 2012). Se logró motivar a docentes y alumnos de distintas áreas en un 30%. Se presentaron cortos y videos en el “Proyecto Concurso Provincial de Cortos y Fotografía. Luz, Cámara e Inclusión: la nueva escuela secundaria”.

TIC en el aula: actualizar saberes de docentes y alumnos (hemos observado que en los espacios curriculares Comunicación, Lengua, materias contables, Biología e Inglés su uso es frecuente en el aula; los programas que más utilizan son el procesador de textos Word, Power Point y Excel).

Concientización del cuidado del agua: concientizar en el cuidado y la importancia del agua como herramienta fundamental.

Maratón Solidaria: integrar a la comunidad, realizando una actividad globalizadora que implica ejercicios físicos (correr, caminar y trotar).

“Edad de oro”: este proyecto involucra el área de Educación Física, “... concebida hoy como una verdadera ‘educación por el movimiento’, contribuye a la formación de nuestros jóvenes como personas sanas física y psíquicamente, permitiéndoles el disfrute de sus posibilidades motrices y lúdicas”.

“Es tiempo de moverse: Copa Coca Cola”: “... nuestra escuela participa del Torneo Coca-Cola”.

Proyecto de comunicación institucional “Boca a boca virtual”: consiste en “... comunicar y promocionar las acciones institucionales, noticias y novedades a través de un ‘Boletín informativo mensual digital’, enviado por mail a docentes y a través del Facebook de la escuela, cartelera en sala de profesores y página web”.

Comunicación a través del arte: Danzas. Promover la expresión artística a través de danzas y coreografías.

Proyecto social solidario, “Alumnos Solidarios”: para favorecer actividades que tienden a desarrollar actitudes prosociales; el alumno como ser social abierto a las necesidades propias y de los demás.

“La gran familia Albino”: brindar a los padres y a los alumnos “... la información para que conozcan a nuestros directivos, profesores, celadores y preceptores, es decir, al personal de la institución, con el fin de trasladar las ideas de la ley 26206 referidas a la responsabilidad compartida de docentes y comunidad en la educación de los estudiantes”.

“Escuela inclusiva y participativa”: “... realizar reuniones, cada quince días, para hablar de cada uno de los alumnos del curso y analizar el rendimiento, la conducta, la asistencia y su incidencia en el aprendizaje individual y grupal. Una vez detectados en sus individualidades, entrevistarlos y asesorarlos para continuar sus estudios”.

Egreso	“Un quinto hacia el futuro”: brindar apoyo y orientación para concluir con éxito el secundario y enfrentarse de este modo a una nueva etapa. Preparación para continuar con los estudios terciarios y universitarios. “Hay oportunidades en el mundo laboral”: preparar a los alumnos para insertarse en el mundo laboral. Los jóvenes asisten a una institución o fundación donde realizan actividades administrativas por un lapso de 10 a 15 días aproximadamente. Entrevistas Laborales: preparar a los estudiantes para encausar entrevistas de trabajo y elaborar el currículum vitae. Simulación y representación de entrevistas laborales asesorados por profesores del Área Laboral. Padrón de egresados: brindar herramientas útiles a los alumnos para el campo laboral, fomentando el sentido de pertenencia e integración. Participación Modelo Junior ONU (Organizado por OAJNU): generar en los adolescentes el ansia por interiorizarse en las distintas problemáticas mundiales. Enseñar a los alumnos la existencia y utilización de formas más útiles de resolución de conflictos.
---------------	---

El análisis documental revela una fuerte trama institucional, una gestión con convicciones claras y un equipo docente comprometido con ellas a través de distintos proyectos escolares. Cabe mencionar que la escuela ha aumentado en estos años la matrícula final a 297 alumnos, que no se registró abandono en 2013 y que en ese mismo año egresaron 20 (veinte) jóvenes, mientras que en 2012 sólo 5 (cinco) lograron completar su secundario. La planta actual de docentes es de 101 personas.

3. Acerca de la resiliencia

Se aplica el Cuestionario de Diagnóstico de la construcción de la Resiliencia en la escuela (Henderson y Milstein, 2003) a los estudiantes del quinto año de la escuela (N=32). El análisis descriptivo efectuado muestra que la resiliencia medida por sus subescalas y dimensiones es alta. Este cuestionario pondera la construcción de resiliencia institucional y permite analizar las diferentes subescalas que, a su vez, son factores que le sirven al equipo de gestión para tener en cuenta en el diseño de estrategias, sobre todo, para el desarrollo de habilidades sociales (ver cuadro 3).

Cuadro 3:

Resiliencia en la escuela

Resiliencia en la escuela – Subescalas	Porcentajes
Enriquecimiento de los vínculos “media y alta”	94%
Límites claros y firmes “media y alta”	94%

Afecto y apoyo “medio y alto”	91%
Enseñanza de habilidades para la vida “media y alta”	97%
Expectativas elevadas “media y alta”	97%
Oportunidades de participación significativa	94%

Fuente: Cuestionario de Diagnóstico de la construcción de Resiliencia en la Escuela, aplicado a alumnos 5º año de la Secundaria (Escuela rural-marginal Dr. Abel Albino), 2014.

A modo de conclusión

El estudio ha permitido repensar las prácticas pedagógicas como eje de cambios en el caso de una escuela rural marginal de Mendoza. En ella desde el año 2011 trabaja un equipo de gestión que diseña propuestas articuladas en el marco del PEI, siendo el eje de esta oferta educativa la integración de las TIC en el aula. Se observan interesantes procesos de participación y apropiación de las tecnologías por parte de los estudiantes y de los profesores a través del registro de proyectos específicos y logros en torno a ellos.

La trama institucional de la escuela Dr. Albino orienta -desde su clara y fortalecida definición- las tramas conceptual y didáctica. Es decir, el docente se siente parte de un equipo (a través de las articulaciones entre espacios curriculares, de los proyectos específicos, de los espacios de reflexión compartida con pares, entre otros) y utiliza en sus prácticas las TIC porque comprende que el alumno no sólo se motiva más, sino que se compromete de otra forma con los saberes. El docente entiende que las TIC “sirven” sólo si ayudan a que el alumno aprenda mejor.

Otra lectura interesante es que la escuela puede volverse un ámbito importante para el desarrollo de habilidades, en especial, habilidades sociales (resiliencia), aunque este análisis requiere de más profundización.

La inclusión social puede observarse, en particular, desde estadísticas como la retención y el egreso de estos jóvenes y, sobre todo, cuando la práctica educativa se encamina a “escucharlos”, “verlos hacer”, “sentirse capaces”, “ser parte de”, “producir”⁴³ en torno a estas oportunidades diferentes de lo tradicional para construir conocimiento de

⁴³ Sitios web asociados a la escuela Dr. Abel Albino: producciones reflejadas en blogs, Diario El Reflejo y Facebook

<http://www.cajescuelabelalbino.blogspot.com.ar/>

<https://www.facebook.com/CajEsc4152DrAbelAlbino>

<http://escuela4-152abelalbino.weebly.com/>

<https://www.facebook.com/pages/Esc-4-152-Dr-Abel-Albino/100140393519641>

http://issuu.com/diarioelreflejo/docs/el_reflejo_7_11

la mano de un docente que los orienta porque hay un proyecto y un “porqué” de las *netbook* en las escuelas...

172

Para finalizar una reflexión, la utilización de las TIC en la educación ha puesto en discusión el diseño, pertinencia y calidad de materiales basados en tecnología (Gros, 2004). Pero, en el fondo no sólo subyace el debate concerniente al campo de la tecnología educativa sino fundamentalmente al de la pedagogía (Lion, 2006).

Referencias bibliográficas

- Batista, M.A. et al. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Brun, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. Santiago: CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales, 172.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Castorina, J.A. y Dubrosky, S. (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Dirección General de Escuelas (2014). *Informe. Acerca de Tramas y docentes innovadores con TIC en escuelas de Mendoza*, DPID, Mendoza.
- Escaramilla Tristán, S.A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J.M. y Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV(4), 620-634.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. En: *Experiències d'ús de les TIC a l'ensenyament. Jornada Espiral 2004*.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Nueva York: College Press.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- IIPÉ-UNESCO (2007). *INTEGRA. Herramientas para la gestión de proyectos Educativos con TIC*. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO.

- IIPE-UNESCO. Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Redactoras: Lugo, M. T., Kelly, V. y Grinberg, S., IIPE UNESCO. Sede Regional Buenos Aires, 2014.
- Kozak, D. (coord.) (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lawrence, J. y Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: from transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: La Crujía.
- Lugo, M.T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Tramas institucionales y didácticas en Conectar Igualdad. Condiciones posibilitadoras, horizontes inspiradores y creaciones ejemplares*. Buenos Aires.
- NEPT -National Educational Technology Plan Technical Working Group- (2010). *Transforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington: Department of Education.
- OCDE (2010). *Panorama de la Educación. Indicadores 2013*. Madrid: Santillana.
- OEI-CEPAL (2010). *Metas Educativas 2021: Estudio de Costos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Paredes, A., Vitalitti, J.M., Aguirre, J., Straffile, S. y Jara, C. (en prensa, 2014). Tipos de apoyo y la digitalización de las redes personales. El uso de Facebook en adolescentes rural-urbanos de Mendoza (Argentina). *Revista REDES*.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes*. Buenos Aires: Aique.
- Pea, R. D. (1985). Beyond amplification: Using the computer to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist* 20, 167-182.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Revista Educar*, 31, 109-119.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada, aprendizaje. En: J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Salomon, G., Perkins, D.N. y Globerson, T. (1992) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación en la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Cultura, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). *Las Tecnologías digitales frente a los desafíos de la educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago: CEPAL.

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*. Montevideo: UNESCO.

Vigotsky, L. (1972). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Webgrafía

Adell, J. (2011). Lo importante no es la tecnología, sino lo que tus alumnos pueden hacer con ella [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2011/05/08/lo-importante-no-es-la-tecnologia-sino-lo-que-tus-alumnos-pueden-hacer-con-ella/>

Lugo, M.T. (2013). María Teresa Lugo: achicar la brecha de expectativas. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://carraud.blogspot.com.ar/2012/05/maria-teresa-lugo-achicar-la-brecha-de.html>

María Cecilia Adur

Escuela de Comercio "Martín
Zapata" - UNCUIYO.

ceci_aca@hotmail.com

Claudia Alejandra Esteban

Universidad Católica Argentina

clauet@yahoo.com

Aceptado: Diciembre 2018

Datos de los autores:

María Cecilia Adur es Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Católica Argentina). Orientadora Psicopedagógica en área escolar y vocacional en Escuela Preuniversitaria UNCuyo. Psicopedagoga en Servicio de Orientación en Escuela PS 139. Instructora Vocal y Docente de Cantoterapia. Ha realizado diversos cursos de formación profesional. Expositora en Congresos y Jornadas educativas.

Claudia Alejandra Esteban es Magister en Educación (Universidad de Jaén, España-Fundación Funiber). Psicopedagoga (Universidad Católica Argentina). Post Grado en "Gestión Integral en Recursos Humanos" (Universidad de Belgrano). Orientadora Psicopedagógica en área escolar y vocacional en Escuela Preuniversitaria UNCuyo. Orientadora Psicopedagógica en Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria. Profesora Universidad Católica Argentina en "Seminario de Recursos Humanos" y "Gestión de Recursos y Psicopedagogía Laboral". Directora de Selección y Capacitación en Consultora de Recursos Humanos. Expositora en Congresos y Jornadas educativas.

Una Experiencia en Orientación Vocacional Ocupacional: Taller Destinado a Alumnos Preuniversitarios

Resumen Debido a la puesta en marcha de la transformación educativa desde el Polimodal a la Escuela Secundaria, es que la materia de Orientación Vocacional Ocupacional dejó de formar parte de la currícula obligatoria de los alumnos de 4º año. Por este motivo se propone un Proyecto para llevar a cabo la implementación de este espacio desde la modalidad de Taller.

Esta nueva modalidad de implementar la Orientación Vocacional Ocupacional, permitió en su evaluación descubrir fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del Proyecto. Como resultado de este proceso, se realizaron ajustes en algunos puntos para ser puestos en marcha en el actual ciclo lectivo, sujetos a evaluaciones continuas.

El Proyecto Taller de Orientación Vocacional Ocupacional permite brindar a los alumnos un espacio de ayuda donde puedan descubrir su vocación y construir su proyecto de vida basado en una toma de decisiones responsables mediante la información sobre las distintas carreras y la oferta laboral del medio.

Palabras Claves Orientación Vocacional - Taller - Proyecto de vida - decisiones - elección

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Adur, M. C. & Esteban, C. (2018). Una Experiencia en Orientación Vocacional Ocupacional: Taller Destinado a Alumnos Preuniversitarios. *Psicopedagógica* 10(13) 175-185

An Experience in Vocational and Occupational Guidance: Workshop for Pre-University Students

Abstract: *Due to the implementation of an educational reform that involved the transition from Polymodal Education to Secondary Education, Career and Vocational Guidance is no longer a compulsory subject for 4th year students. On account of this, we propose a project by which this curriculum unit can be implemented as a workshop. This workshop provides students with guidance for finding their vocation and discovering current job opportunities available.*

After evaluating this new way of teaching Career and Vocational Guidance we were able to identify strengths, weaknesses, opportunities and threats in our project. Consequently, some rearrangements and adjustments are to be made during the current academic year. Some other evaluation processes will take place in the future, so that proper forthcoming adjustments can be made.

This vocational and career guidance workshop allows students to be well-informed about degrees and job opportunities available and to create a life plan through responsible decision making.

Key words: *Vocational Guidance – Workshop - Life Plan – decisions - choice*

Todo joven al terminar sus estudios secundarios debe tomar una decisión con respecto a su futuro. Esta situación provoca en todo sujeto incertidumbre y ansiedad, por lo cual reclama el auxilio de una **orientación** a fin de arribar a una adecuada decisión. Para poder “elegir”, es necesario conocer las necesidades, deseos y posibilidades propias a fin de satisfacerlas, tanto en el campo personal como en el medio sociocultural.

Entendemos a la Orientación como un proceso de organización de referentes y parámetros para guiar las búsquedas de autorrealización.

Consideramos a la Orientación Vocacional Ocupacional como un **proceso** que acompaña a otro proceso, “**el decidir**”. A fin de poder elegir, hay que saber. Para saber, se requiere revisar lo que se tiene como cierto y lo que se desconoce. Teniendo en cuenta que la elección es un proceso que implica un aprendizaje de deliberación y decisión, es

necesario que el mismo sea guiado y orientado. Esto exige el esclarecimiento de los diferentes factores que intervienen en toda elección y que abarcan la totalidad de la persona, sus intereses, capacidades, habilidades, gustos, preferencias, proyectos futuros y la información acerca de las múltiples posibilidades que le brinda la sociedad actual entre las que debe elegir.

El Proyecto de Orientación Vocacional Ocupacional -que se desarrolla en la Escuela de Comercio “Martín Zapata”- ofrece la posibilidad de realizar un proceso que implica el descubrimiento de la propia persona, la elaboración de su propio proyecto de vida, el conocimiento de su realidad social y económica y la oferta educativa que el medio le brinda.

En este Taller se utiliza la **modalidad grupal**, pues los grupos tienen una estructura y una dinámica peculiar que orienta su proceso tanto en los aspectos manifiestos como en los latentes. Concebimos al grupo como la instancia más adecuada para la superación de los duelos, el manejo de las ansiedades y la orientación hacia lo nuevo. Se complementa con la **modalidad individual** en forma de entrevistas personales, que le permiten al alumno clarificar problemáticas individuales y conformar el proyecto personal de vida. Se suma la **modalidad virtual** en la realización de técnicas de exploración y búsqueda de información.

El Taller de Orientación Vocacional Ocupacional tiene en cuenta los siguientes objetivos:

- Orientar a los jóvenes para que realicen una elección vocacional consciente, libre y responsable.
- Proporcionar una información completa y actualizada sobre la oferta educativa.
- Favorecer, en el joven, el proceso de auto-conocimiento, estimulando el análisis y la reflexión de las diversas variables que inciden en la problemática de la elección.

Como señaláramos, el trabajo se desarrolla en la institución educativa Escuela de Comercio “Martín Zapata”, situada en la zona centro del Gran Mendoza.

A modo de recorrer la historia de la escuela, la misma depende de la Universidad Nacional de Cuyo, y junto a otras cinco escuelas conforma una jurisdicción diferenciada de la Jurisdicción Provincial en lo referido al área de Educación. Estas escuelas se

caracterizan, en su creación, por presentar una fuerte finalidad propedeútica, a través de una sólida formación básica y de especialización, orientando a los alumnos a la inserción laboral y a la continuidad de estudios superiores.

Con la implementación de la nueva estructura curricular que aporta la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, se pretende mantener aspectos distintivos y proponer nuevos desafíos, tal cual se expresa en sus orígenes para las escuelas secundarias: ser campos de experimentación pedagógica y de innovación educativa; escuelas modelos en todos sus aspectos y centros de práctica profesional docente.

Mediante la aplicación de la nueva Ley se propone una Escuela Secundaria de cinco años, en reemplazo a la que proponía la Ley Federal de Educación (la Educación Polimodal de tres años).

Con respecto a la Educación Secundaria la nueva Ley refiere: *“es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los /las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación Primaria”*. (Cap. IV, Art. 29).

En el art. 30, Cap. IV del Título II, define para las Modalidades y Orientaciones, la finalidad de *“habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”*.

Nuestra escuela ofrece tres Orientaciones: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades, e Informática. La currícula se encuentra organizada en cinco años y posee ocho divisiones por año con un total aproximado de 1.200 alumnos entre los dos turnos.

El presente Proyecto, que se aplica en 4° año, es organizado y desarrollado por el Servicio de Orientación Educativa Integral (S.O.Ed.I.) de la escuela.

Dicho servicio basa su actuación en la Ordenanza N° 96 de la Dirección General de Educación Polimodal de la Universidad Nacional de Cuyo (actualmente Dirección General de Educación Secundaria), correspondiente a los *“Criterios para la organización y Gestión Institucional en el Nivel Polimodal y Funciones de los distintos roles institucionales”*. Esta ordenanza considera que el Servicio de Orientación y Asesoramiento Pedagógico de las escuelas dependientes de su jurisdicción, está

constituido por un equipo interdisciplinario de apoyo y asesoramiento a todos los integrantes de la comunidad educativa. Su función está orientada a optimizar los aprendizajes de los alumnos en el marco de las intencionalidades del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional. Dicha tarea contribuye al seguimiento de los alumnos en su desarrollo académico y vincular, en estrecha relación con el cuerpo de profesores, colabora con los demás roles institucionales en la organización, difusión de la información para la toma de decisiones y la valoración de los logros y dificultades identificados.

Entre las funciones principales con respecto a los estudiantes y en relación con este trabajo se destacan:

- Desarrollar actividades de orientación y tutorías con alumnos, tanto en lo que respecta a su orientación escolar como vocacional-profesional.
- Facilitar los procesos de adaptación de los alumnos promoviendo el autoconocimiento, la autoestima y la autorrealización, así como el desarrollo de adecuadas estrategias de aprendizaje y metacognición.
- Acompañar a los alumnos en los procesos de planificación y elección de las alternativas académicas y profesionales, favoreciendo la consecución de la madurez personal.

Proyecto Taller Orientación Vocacional Ocupacional – Ciclo Lectivo

2013. Descripción y alcances

Durante el ciclo lectivo 2013, se realizó el Proyecto de Orientación Vocacional Ocupacional de acuerdo con el siguiente detalle:

- Destinatarios: Estudiantes de 4º año del nivel ecundario.
- Modalidad de Cursado: tres encuentros presenciales y un encuentro virtual.
- Carga horaria: medio módulo semanal.
- Periodo: 2º Cuatrimestre (Setiembre – Octubre – Noviembre).
- Carácter: en primera instancia, optativo; luego se definió como obligatorio.
- Evaluación: sin evaluación.

Al finalizar el Taller se realizó, a modo de evaluación, un análisis F.O.D.A. (análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) del Proyecto, teniendo en cuenta las actividades realizadas. A continuación se detallan algunos de los aspectos destacados:

Fortalezas

- Es un Proyecto Institucional afianzado en la escuela, luego de años de aplicación.
- Está a cargo de profesionales con experiencia en el tema a nivel escolar y particular.
- Promueve el desarrollo del proyecto de vida y la capacidad en la toma de decisiones autónomas del alumno.
- Se puede realizar con mayor facilidad al contar la escuela con recursos didácticos y tecnológicos disponibles.
- Se articula con otros proyectos de la institución: “Talleres de Articulación Preuniversitaria” y “Prácticas escolares”.
- El Taller se dicta dentro del horario escolar.
- Existe un porcentaje elevado de alumnos que decidieron realizar el Taller de manera voluntaria en el momento de la inscripción.
- El cronograma propuesto permite compartir un encuentro semanal durante aproximadamente dos meses con los alumnos, aspecto que ayuda a fortalecer su seguimiento desde el Servicio de Orientación Educativo Integral.
- Debido a la metodología de evaluación definida, el alumno desarrolla el valor de la responsabilidad personal ante la realización de las actividades propuestas.

Oportunidades

- El Proyecto cuenta con el apoyo del Equipo Directivo.
- Presenta alto grado de aceptación por parte de la comunidad educativa.
- Apunta a uno de los objetivos de las escuelas preuniversitarias que es la articulación con los estudios superiores y el mundo laboral.



- Las actividades favorecen la integración del grupo de clase al realizar instancias reflexivas y de intercambio de opiniones entre los alumnos.
- Algunos contenidos se podrán articular con la materia Psicología de 4º año, en el desarrollo de temas como: la personalidad y construcción del proyecto personal de vida, construcción de la identidad: constitución, temperamento y carácter.

Debilidades

- El Taller no forma parte de la curricula, lo que incide en la voluntariedad de realizar el proceso.
- Al ser considerada la Orientación Vocacional Ocupacional como un proceso, es necesario realizar una serie de actividades que no fueron llevadas a cabo. Ej.: Visita a la Expo Educativa en forma obligatoria, difusión del proyecto a los alumnos con mayor anticipación y concientización de la importancia del mismo para el desarrollo de un Proyecto de Vida.
- La cantidad de encuentros resultó escasa para tratar los temas.
- El encuentro virtual (planificado como actividad extraescolar) fue realizado por un escaso porcentaje de alumnos, lo que derivó en la implementación de la actividad dentro de los encuentros presenciales.
- Al no prever una evaluación del alumno cualitativa ni cuantitativa, el proyecto puede ser asumido por éste con menos responsabilidad e interés.

Amenazas

- Ya que es de carácter voluntario para el alumno, corre el riesgo de desaparecer dejando de formar parte del Proyecto Educativo Institucional, perdiendo así una de las finalidades de las escuelas preuniversitarias en su carácter propedeúico; por otro lado, ello significaría abandonar una de las actividades fundamentales del Servicio de Orientación.
- Al hacerlo obligatorio, puede existir una cierta cantidad de alumnos poco motivados a realizar el proceso, lo cual perjudica el normal desarrollo del Taller.

- Hay diferencias en el proceso madurativo de cada alumno, lo que incide en el momento de la toma de decisiones necesarias para la elección.
- Para el desarrollo de las actividades, se solicitaron recursos audiovisuales, los cuales en determinadas ocasiones se presentaron incompletos.

Proyecto Taller de Orientación Vocacional Ocupacional - Ciclo Lectivo 2014. Nuevos alcances

En el marco de la evaluación efectuada y a modo de realizar ajustes a las actividades desarrolladas en el Proyecto de Orientación Vocacional Ocupacional en el ciclo lectivo 2013, se elabora una nueva propuesta de trabajo por aplicarse en el ciclo lectivo 2014.

Destinatarios: Alumnos de 4º año de nivel secundario

Cronograma:

- 1º Etapa: Junio
- 2º Etapa: Agosto - Noviembre
- 3º Etapa: Inicio ciclo lectivo 2015

Descripción de cursado 2º etapa

- Modalidad de Cursado: cinco encuentros presenciales y un encuentro virtual.
- Carga horaria: una hora semanal.
- Periodo: 2º Cuatrimestre (Agosto-Noviembre)
- Carácter: Obligatorio.
- Evaluación: Cualitativa, a fin de reforzar el compromiso del alumno en el proceso.

A continuación, se incluye el cronograma de actividades:

Tabla 1
Cronograma de Actividades

1° ETAPA		2° ETAPA		3° ETAPA
JUNIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE- OCTUBRE	OCTUBRE- NOVIEMBRE	MARZO 2015
Difusión del proyecto.	Información a los alumnos.	Realización de cinco encuentros presenciales y uno virtual.	Entrevistas individuales de proceso o de cierre, de acuerdo a la necesidad y demanda del alumno.	Entrevistas de cierre del proceso o de reorientación en caso de ser necesario de acuerdo a la demanda de los alumnos.
. Visitas a los cursos de 4° año, a fin de comenzar a concientizar sobre la importancia de la realización del Taller.	Se reforzará la comunicación sobre la importancia de la realización del proceso de Orientación y se informará sobre la metodología del taller.			
. Cartelera.				
. Publicación en la Página Web de la Escuela.	Comunicación a los padres		Participación del Servicio de Orientación en la presentación de los Talleres de Articulación Preuniversitaria	
	Información destinada a los padres del inicio de la actividad a través de la libreta diaria de Comunicaciones			
. Visita a la Expo Educativa: Visita obligatoria fin de favorecer el proceso de información.	a fin de fortalecer el compromiso de la familia en el proceso.			

Los ejes sobre los cuales versan los contenidos del Taller son:

- Eje 1: la Orientación Vocacional Ocupacional como proceso. Objetivos. Roles. Factores que inciden en la elección.
- Eje 2: Autoconocimiento. Historia personal de los aprendizajes.
- Eje 3. Temperamento y carácter.
- Eje 4. Intereses Profesionales. Encuentro virtual.

- Eje 5. Información sobre la oferta educativa. Expo Educativa. Conocimiento de roles profesionales.
- Eje 6. Análisis y síntesis del Proceso de Orientación Vocacional Ocupacional. Elaboración del perfil personal de intereses y aptitudes. Sugerencias para completar el proceso.
- Eje 7. Articulación con Proyectos Institucionales: Taller de Articulación Pre Universitaria y Práctica Educativa. Entrevistas individuales.

Reflexiones finales

Basándonos en la reflexión sobre nuestra práctica profesional y educativa, observamos que sería utópico pensar que sólo con la realización de este Taller de Orientación Vocacional Ocupacional los alumnos pueden concretar una elección vocacional firme y segura.

Creemos que este proceso de toma de decisiones se inicia primero en el seno familiar, con los modelos y expectativas de los padres y se continúa con la adquisición de las experiencias educativas que conforman la historia personal de aprendizajes de cada alumno. En este punto es importante valorar la influencia de los docentes que los acompañan en su formación académica, que con su ejemplo imprimen en el estudiante una forma particular de ver la vida.

También destacamos el valor que el adolescente otorga a su grupo de pertenencia en este proceso de Orientación. Si bien a veces este aspecto puede afectar las decisiones y elecciones personales, es fundamental destacar la relevancia de compartir con compañeros opiniones, sentimientos y expectativas necesarios para la concreción de una elección.

Otro de los factores por mencionar como influyentes en la elección del joven, es el aporte de la sociedad actual, caracterizada por ofrecer una multiplicidad de actividades que van desarrollando sus intereses hacia varios campos de actuación. Al mismo tiempo, la amplia oferta de carreras existentes en el medio coloca al alumno frente a una disyuntiva de opciones que dificulta la elección profesional.

Como otro punto de gran valor consideramos reflexionar con el alumno sobre la posibilidad que tiene el adolescente de equivocarse de rumbo, lo cual no debe ser vivido como un fracaso, sino valorarlo como una experiencia de vida y un aprendizaje, un desafío tanto para el orientador como para el orientado.

En base a todo lo expuesto queremos subrayar nuestra firme convicción de la necesidad de **orientar** a los estudiantes para acompañarlos en el proceso de elección y en la elaboración de su proyecto de vida, respondiendo así a las exigencias y desafíos planteados en la Ley de Educación Nacional. De esta manera, este espacio se convierte en un ámbito de guía y reflexión que le permite al alumno conocer, organizar, priorizar, seleccionar y elegir de acuerdo con sus posibilidades reales.



Bibliografía

Casullo, María Martina (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Educación Nacional 26206 (2006) Argentina, Congreso Nacional

Medina, Liliana y Perichon, Ana (2008). *Coaching Educacional. Una nueva visión de la Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Bonum.

Pérez, Edgardo, Pásdera, Josefina, Olaz, Florencia y Osuna, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de carrera*. Buenos Aires: Paidós.

Rascován, Sergio (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.