

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
La integración de contenidos escolares. Fundamentos	6
Usos pensados, reales y posibles de las videoconferencias en la enseñanza del nivel superior	41
Tendencias temáticas y metodológicas de las tesis doctorales en Educación, Universidad Nacional de Cuyo	66
Recuperar el valor de la naturaleza en la gestión de la educación inicial de la postpandemia	92
La ortografía y sus agentes auxiliares. Pautas y actividades aplicadas en aulas de nivel superior no universitario	108



Comités Editoriales

Editorials Boards

Editorial Staff

Fundador
+Abelardo Pithod

Dirección
Hilda E. Difabio de Anglat

Editor
Cristián David Expósito

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)
María Elisa Di Marco (Centro de Investigaciones Cuyo)
Marisa Carina Fazio (UNCUYO)
Jorge García Carbajo (Centro de Investigaciones Cuyo)
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)
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. Tesaurus 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)

Stella Maris Vázquez
Centro de Investigaciones en
Antropología Filosófica y Cultural

Datos de la autora:

Stella Maris Vázquez es Profesora en Pedagogía; Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo; se ha desempeñado como investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); ha ejercido la docencia y la gestión en el nivel primario, medio y universitario (de grado y de posgrado); ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras; algunos de sus libros: *La teoría del curriculum en la actualidad* (1994); *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2012).

Dirección de correo electrónico:
stellavazquez@gmail.com

La integración de contenidos escolares. Fundamentos

Resumen *Se aborda el tópico de la integración de los contenidos escolares desde una perspectiva teórica. Se desarrollan los fundamentos de dicha integración con una metodología fenomenológica que va de la descripción de lo que se presenta a la experiencia hacia los principios de orden metafísico y antropológico. Un eje decisivo es el concepto de objeto propio de las capacidades del hombre, que se establece como criterio de selección de contenidos. La integración se considera como una exigencia para el logro del fin de la educación. Se sugieren líneas para la aplicación del tema a la tarea pedagógica curricular y de aula.*

Palabras Clave: contenidos escolares, fin de la educación, valores, conocimiento, tendencia, naturaleza humana

Integration of school contents. Fundamentals

Abstract: *The topic of the integration of school contents is approached from a theoretical perspective. The foundations of this integration are developed with a phenomenological methodology that goes from the description of what is presented to the experience towards the principles of a metaphysical and anthropological order. A decisive axis is the concept of the proper object of man's capacities, which is established as a criterion for selecting educational contents. Integration is considered as a requirement for the achievement of the end of education. Lines are suggested for the application of the topic to the curricular and classroom pedagogical task.*

Keywords: *school contents, end of education, values, knowledge, tendency, human nature.*

Introducción

Se aborda la cuestión de los contenidos de la educación a partir de una fundamentación teórica que intenta poner las bases para la tarea de aula. Para ello, se propone el análisis filosófico del concepto de *contenido educativo* y de la tipología –aún hoy vigente– asumida en Argentina a partir de la transformación educativa de los años '90. Dicho análisis remite a la necesidad de plantear los fundamentos ónticos y antropológicos para una determinación de contenidos educativos a partir del fin de la educación.

1. Los contenidos educativos

1.1. Tipología

Las diversas teorías curriculares se centran en la cuestión de los objetivos de la educación y de los contenidos que responderían a dichos objetivos.

Desde el punto de vista histórico, en el último siglo la teoría curricular ha enfatizado dos grandes tipos de finalidades: 1) el logro de la socialización, entendida como un proceso por el cual el alumno adquiere las normas, los valores, los modos de vida que le permiten insertarse en los distintos contextos sociales y 2) el desarrollo de

habilidades o competencias relacionadas con los procesos evolutivos y apoyadas en estos.

1.2. Criterios de selección

La determinación de criterios de selección de contenidos educativos plantea, en el ámbito pedagógico, por lo menos dos cuestiones fundamentales: las *realidades* a las que remiten esos contenidos y el tipo de relación de esas realidades con las *dimensiones del sujeto* de la educación.

Ambas cuestiones pueden ser abordadas simultáneamente en una perspectiva fenomenológica. En lo que sigue se desarrollan algunas líneas de esta perspectiva, siguiendo en lo fundamental a C. Fabro (1941), que se ha ocupado de esta temática asumiendo al respecto la historia esencial del pensar, hasta la contemporaneidad. Su punto de partida es la descripción –la fenomenología– del actuar.

2. Los fundamentos para la determinación de contenidos educativos

La tesis propuesta es que hay un doble fundamento para la selección de los contenidos curriculares: a) las dimensiones de la naturaleza del sujeto, que deben desarrollarse de modo adecuado y b) las dimensiones o niveles de realidad que son la fuente de los objetos propios de cada capacidad del sujeto

2.1. El actuar como manifestación de la naturaleza

El acceso a las dimensiones del sujeto de la educación remite al tema de la naturaleza humana. Si no se quiere partir de supuestos –afirmaciones que se dan por evidentes o por demostradas, sin serlo– es preciso partir de la consideración de lo que se da a la experiencia inmediata –el actuar del hombre– e intentar, desde la descripción, una sistematización que permita enunciar un cuerpo de saber coherente y fundamentado.

La experiencia del actuar propio y del de los demás hombres permite descubrir una pluralidad de actos, también cualitativamente diversos.

Para poner un ejemplo: No es lo mismo ver una flor, tocarla, captar su perfume, que evocarla en su ausencia, o reconocer la especie a que pertenece, admirar sus cualidades

estéticas, afirmarlas o negarlas, considerar las propiedades químicas de su coloración, desear tenerla en el propio jardín o preguntarse por el sentido de su existencia. Una descripción sin prejuicios de esta experiencia simple, al menos en apariencia, permite un doble descubrimiento: dimensiones no reductibles entre sí, tanto en el objeto –la flor– cuanto en el sujeto de esa experiencia.

De allí que el análisis de la experiencia permita plantear una alternativa al punto de partida pseudo-evidente del constructivismo social: La descripción permite advertir que esas dimensiones no son producto de construcción social, ni tampoco son todas advertidas por un sujeto que no tiene el “instrumental” adecuado: sentidos externos, imaginación, memoria, intelecto, sensibilidad estética, voluntad.

2.1.1. Análisis de la experiencia cognoscitiva

El análisis psicológico de esa experiencia deja ver en ambos polos –el del sujeto y el del objeto– una estructura compleja pero, a la vez, organizada en una *inmediatez unificada* (Fabro, 1961), en ambos, en la cosa una estructura de cualidades diversas, algunas de experiencia inmediata, otras solo captables por medio de instrumentos o bien accesibles a una experiencia más elaborada, más accesibles para algunos sujetos y no para otros (para el científico, para el artista, por ejemplo) y, sin embargo, no por eso reductibles a mera ilusión, a proyección de la conciencia o a simple resultado de la interacción social.

En el sujeto, la experiencia permite distinguir dos direcciones fundamentales en relación con el mundo: el conocimiento y la tendencia.

En la experiencia cognoscitiva parece tener primacía lo “otro” de la conciencia, que se presenta, diríamos se impone, con autonomía y que a la vez sin dejar de estar allí, “enfrente”, también está en la conciencia, la que a veces advierte que puede disponer de ese “otro” aún en su ausencia (porque ha formado y retenido una imagen que puede evocar).

El acto que llamamos *percepción* es un hecho y se distingue del recuerdo y también del concepto –por ejemplo, el de especie, tipo, etc.– por el cual somos capaces de hacer un juicio científico, diciendo, por ejemplo, que la flor percibida es una inflorescencia o una

flor perteneciente a una monocotiledónea. Es decir que, a partir de la primera imagen, resultado del conocimiento sensible es posible advertir una elaboración que remite siempre a planos del objeto, realmente existentes, aunque no sean accesibles al primer nivel de la experiencia.

La imagen es ya una elaboración –lo que Fabro llama *síntesis primaria*– en la que intervienen los sentidos externos e internos, llevando a unidad lo que en principio se recibe desde distintas capacidades. El momento decisivo es la captación del significado, lo que Tomás de Aquino denomina “cualidad sensible *per accidens* o por concomitancia”, porque no es una cualidad sensible por su naturaleza, pero se capta *cuando* se percibe. Por ejemplo, percibimos la belleza de una melodía, la fertilidad de la tierra. ¿Lo percibimos? El hombre lo percibe, pero no el animal. Y, sin embargo, si no hubiera captación sensible, no podríamos advertir esa cualidad. Tomás de Aquino adscribe esa captación al sentido interno que llama *cogitativa* (desde la psicología árabe), el cual trabaja en íntima unión con el intelecto.

En consecuencia, tenemos dos “datos”:

- 1) El hombre no puede conocer si no operan los sentidos y
- 2) Si el intelecto no concurre en ese acto, el conocimiento no es verdaderamente humano.

Más aún, tenemos un tercer dato: El conocimiento perfecto de lo singular no puede darse si nos quedamos en el nivel conceptual. El camino del conocimiento tiene una vía ascendente: percepción –síntesis primaria y secundaria– y abstracción; y una vía descendente: del concepto a la imagen.

La elaboración o síntesis de la que hablamos no es una construcción, al menos no es la construcción del objeto, sino, en todo caso, es la construcción de esquemas de asimilación. Afirma Piaget (1937), con una imagen dinámica muy sugerente, que los esquemas “estallan” cuando no nos permiten asimilar una nueva información y que ese estallido tiene por causa la realidad: al enfrentarnos con algo que “no cabe” en nuestros esquemas previos, nos vemos obligados a modificar el esquema, so pena de incurrir en una asimilación deformante, o sea, en un error de juicio.

Por una parte, el proceso de estas síntesis se efectúa, en principio, de modo no consciente, no reflexivo. Por otra, no siempre se realiza de modo completo y adecuado en los distintos sujetos, en particular porque hay obstáculos para ello (la atención deficiente, el “bombardeo” de estímulos, el cambio rápido de las situaciones externas, entre otros). De allí la necesidad de que en la tarea escolar se guíe este proceso, mediante la ordenada presentación de contenidos y el andamiaje que permita estructurar imágenes y captar significados.

En el orden teórico, es importante señalar que esas imágenes tienen una realidad referencial, funcionan como “signos”, indicadores cuyo sentido y contenido está “fuera” de ellas. Tomás de Aquino sale al encuentro de la tesis idealista que sostiene que solo conocemos la modificación que sufrimos, pero no la realidad externa a nosotros:

Algunos sostuvieron que nuestras facultades cognoscitivas no conocen más que las propias pasiones. Por ejemplo, que el sentido no conoce más que la alteración de su órgano. En este supuesto, el entendimiento no entendería más que su propia alteración, es decir, la especie inteligible recibida en él. Según esto, estas especies son lo que el entendimiento conoce [id quod].

Pero esta opinión es evidentemente falsa por dos razones. 1) Primera, porque los objetos que entendemos son los mismos que constituyen las ciencias. Así, pues, si solamente entiendiéramos las especies presentes en el alma, se seguiría que ninguna ciencia trataría sobre las realidades exteriores al alma, sino sólo sobre las especies inteligibles que hay en ella (...). 2) Segunda, porque se repetiría el error de los antiguos, los cuales sostenían que es verdadero todo lo aparente. Así, lo contradictorio sería simultáneamente verdadero. Pues si una potencia no conoce más que su propia impresión, sólo juzga de ella. Pero lo que algo parece, depende del modo como es alterada la potencia cognoscitiva. Por lo tanto, el juicio de la potencia cognoscitiva siempre tendría por objeto aquello que juzga, es decir, su propia alteración tal y como es. Consecuentemente, todos sus juicios serían verdaderos. Por ejemplo, si el gusto no siente más que su propia impresión, cuando alguien tiene el gusto sano y juzga que la miel es dulce, hará un juicio verdadero. Igualmente emitiría un juicio verdadero quien, por tener el gusto afectado, afirmara que la miel es amarga. Pues ambos juzgan según les indica su gusto. De ser así, se deduciría que todas las opiniones son igualmente verdaderas. Lo mismo cabría decir de cualquier percepción.

Por lo tanto, hay que afirmar que la especie inteligible con respecto al entendimiento es como el medio por el que entiende. [id quo].

Pero, porque el entendimiento vuelve sobre sí mismo, por un único acto reflexivo conoce tanto su propio entender como la especie por la que entiende, y, así, secundariamente, la especie inteligible es lo entendido. Pero lo primero que se entiende [id quod] es la realidad representada en la especie inteligible (...). (Suma Teológica, I, 85, 2)

De este modo, con un argumento llamado de reducción al absurdo, contesta las objeciones de las diversas formas de subjetivismo, idealismo y aun las del actual constructivismo

Cabe notar la importancia práctica de estas tesis para la tarea del aula: Una teoría realista del aprendizaje debe sustentar estrategias que partan de lo concreto, guíen al alumno para que llegue por sí mismo al concepto y a la definición. Y, luego, pueda volver – retorno del concepto a nuevas imágenes– con ese concepto a las nuevas realidades que se le presenten, encuentre ejemplos y pueda “leer” la nueva información, comprenderla dentro de un contexto de sentido, de un esquema universal en el que pueda insertar lo nuevo, concreto. Y de este modo vaya gestando un hábito de objetividad en sus juicios.

A esta primera “dirección” de la experiencia la llamamos *cognoscitiva* y en ella distinguimos planos, niveles que se manifiestan a la vez como pertenecientes a la *cosa exterior* y como niveles de la propia conciencia *cognoscente*; que emergen uno para el otro en el mismo acto de la experiencia y pensamiento. A su vez, se distingue la experiencia externa de la interna y en esta es posible advertir diversos tipos de contenidos: sensibles, conceptuales, de significado afectivo, valorativo, estético. Esos contenidos remiten a diversas funciones en el sujeto, desde la sensibilidad externa, inmediata, a la función representativa, apreciativa, de conceptualización, etc. A este respecto, señala Fabro (1969) que hay

(...) una distinción noética y no de simple grado (...) entre experiencia (percepción) y pensamiento y, dentro de la experiencia, una distinción óptica entre la experiencia externa y la interna y, por último, en la experiencia interna, una distinción

metafísica entre la experiencia de los contenidos sensoriales, emotivos... y la experiencia de las funciones superiores del pensamiento y de la voluntad. (p.20)

Este análisis de la experiencia es posible por el pensamiento reflejo, la reflexión que pone al descubierto, al mismo tiempo, los niveles de la conciencia y las dimensiones de la realidad, antes mencionados. Toca precisamente al pensamiento la determinación última del fundamento de esas realidades.

A partir de la función cognoscitiva, se hace posible una segunda dirección del sujeto hacia el mundo, en la que se advierte una primacía existencial del sujeto, como centro activo que se dirige a lo “otro” ya no para conformarse con la presencia formal sino que busca la *posesión real*, es el ámbito que en el sentido amplio llamamos *tendencial* o práctico, de la actividad, del poseer y transformar y que se presenta en relación dialéctica con la primera dirección: se tiende a lo que se conoce y tal como se lo conoce, pero, conjuntamente, el ejercicio de la tendencia hace que se profundice la actividad cognoscitiva.

Es decir que, en primer lugar, el hombre se abre al mundo para advertirlo, ya bajo la forma de percepción y representación, ya en su núcleo inteligible, por medio del intelecto y, en consecuencia, tiende y obra.

Fabro (1961) señala que, en ese conocer, el hombre se advierte como sujeto que conoce. En efecto, hay en la percepción una conciencia espontánea de objeto y una conciencia sensible del propio acto, que acompaña esa primera apertura al mundo. El ejercicio de la sensibilidad interna es, a la vez, una profundización en la experiencia de sí mismo. En su ejercicio, el sujeto tiene un contacto más íntimo y personal con las cosas y consigo mismo como principio original creativo. Ese primer paso hacia la interioridad va a ir creciendo con el ejercicio del conocimiento intelectual y, de modo decisivo, con el acto de querer (Fabro, 1977).

El conocimiento intelectual no solo es un contacto diverso con el mundo, sino la posibilidad de que el yo vuelva sobre sí mismo bajo la forma de reflexión, y así capte, de

un modo nuevo y más profundo, la propia singularidad. Hay un crecimiento en la inmanencia que anuncia lo propio del querer (Fabro, 1979). Por ello, cualquier acto de conocimiento abre al hombre al mundo *porque contemporáneamente lo abre a sí mismo*.

Guiar la experiencia cognitiva implica –en la acción pedagógica– ayudar al que aprende a que pueda descubrir el mundo, descubrirse a sí mismo y gozar con la actividad cognitiva. Es un modo de humanizar la experiencia que prepara para el ejercicio de la libertad

Pero el hombre no se contenta con ir al mundo para captarlo y captarse, no le basta examinar lo que es, unirse intencionalmente con la realidad distinta de él, sino que busca poseer aquello que capta. Al respecto, André Marc (1966) al tratar el tema de la voluntad señala:

Es evidentemente claro que se despliegan otras actividades distintas a las puramente intelectivas. Nosotros no nos contentamos con contemplar la verdad después de haberla buscado, ni con mirar al universo y a nosotros mismos, para captarnos a nosotros y a él, en cuanto tales sin más. (p. 10)

2.1.2. Análisis de la experiencia tendencial

Esa primera dirección al mundo, que revela la actividad cognoscitiva, no agota la experiencia y un análisis más cuidadoso puede mostrar que hay otra dirección: *el hombre va al mundo para poseerlo y, eventualmente, transformarlo*, es decir que hay una actividad tendencial mediante la cual la experiencia nos muestra que el sujeto va más allá de sí mismo, en busca de aquellos objetos que se le presentan inmediatamente como capaces de satisfacerlo, de desarrollar una o más dimensiones de su subjetividad.

En el mismo movimiento de la tendencia se revela la otra evidencia primaria: la insatisfacción en el pasar de un objeto a otro, pasar que atestigua el dinamismo de la tendencia, el “desborde” de la tendencia respecto de aquello objetivamente alcanzado: Frente al objeto, el sujeto no quedará, pues, satisfecho con esta unión imperfecta, sino que establecerá una consideración mayor y mejor. Y puesto que en tal circunstancia el conocimiento por sí mismo no puede hacer más ni mejor, la segunda posibilidad

está en una especie de transporte que en lugar de entregarnos a los seres nos entregue a ellos tales como son. Ese movimiento nuevo se llama voluntad en cuanto deriva de la inteligencia. (Marc, 1963, p. 30)

Por otra parte, en el seno mismo del movimiento tendencial se puede experimentar lo que podríamos llamar un “desdoblamiento”, porque es propio de la tendencia el mover o detener su acto cuando este se orienta al ámbito sensible. Se verifica, por lo tanto, una diferencia de *especie* en ese movimiento, y una jerarquía, porque lo que domina debe estar en un plano superior.

Podemos reconocer la diferencia específica entre la tendencia sensible y la tendencia espiritual que se anuncia como origen del dinamismo real del sujeto, *como apertura* que no reconoce *límites*, por lo menos en el horizonte inmediato que ella está siempre trascendiendo.

Cabe la pregunta acerca de la raíz última de esa apertura (y la respuesta se diversifica según los sistemas filosóficos) que la experiencia atestigua y que se experimenta de modo singular en momentos críticos de la existencia. Sin duda, el conocer abre el camino para el ejercicio del tender y es por ello que, en el hombre, el conocimiento intelectual hace posible un querer que supera lo sensible.

En la tarea pedagógica se debe hacer un esfuerzo por mostrar la dimensión de valor en los distintos niveles de lo real en cuanto aprehendido y las consecuencias para el obrar en los contenidos que enseñamos. Esto implica, muchas veces, una metodología transdisciplinaria.

Esa especificidad de la tendencia que va más allá de lo sensible se advierte también genéticamente. En efecto, advertimos en el niño cómo se perfila progresivamente un principio activo que en un punto le permite distinguirse claramente, para sí mismo, del mundo de los objetos y de los demás sujetos. Es manifiesto el momento en el que aparece en el lenguaje el “yo” como contraposición a su modo de nombrarse como “el nene”; expresiones posesivas (“esto es mío”) o, incluso, la afirmación particular de sí mismo

como centro autónomo en el capricho, fenómenos todos que van poniendo de relieve su singularidad, para el propio sujeto y para aquellos que lo rodean. Así, por ejemplo, Lersch (1962) destaca que la voluntad incluye una vivencia del yo, la cual se constituye en la llamada *primera edad de obstinación*, cuando el niño tropieza con las resistencias del mundo exterior para llevar a cabo su conducta activa:

Con esto se da el primer impulso al desarrollo de la voluntad y se alcanza una primera vivencia del yo que es percibido como yo práctico-individual que intenta llevar a cabo, mediante la conducta activa, sus finalidades tendenciales luchando contra el mundo exterior. (p. 439).

Desde el punto de vista genético, según este autor, el desarrollo de la voluntad empieza a partir del enfrentamiento con las resistencias exteriores.

Sin embargo, esto llevaría a conceptualizar la voluntad exclusivamente en su aspecto *activo-tendencial*, dejando de lado el aspecto *pasivo objetivo*, vale decir, el objeto que atrae como bueno y lleva a que la capacidad pase a estar en acto. Esto puede aparecer con más claridad si se trasciende desde la experiencia individual al plano histórico social, en el que se advierte que los hombres tienen *proyectos*, se proponen metas, fines, transforman el mundo natural, constituyen un ámbito social, cultural. Se advierte, entonces, este principio activo en una doble vertiente, como querer y como realizar, movido por un objeto-valor que quiere poseer o realizar en el mundo.

Sin duda, la observación de Lersch tiene un anclaje en la experiencia, pero su interpretación –a nuestro juicio– está teñida con la concepción idealista del yo como centro de resistencia. No podemos dejar de evocar aquí la concepción de Fichte del mundo como no-yo, aunque el desarrollo de esta idea no pueda hacerse en este espacio, so pena de extendernos demasiado.

Ese principio receptivo-activo permite al hombre no solo hacer, transformar el mundo, sino auto-configurarse en su personalidad, con lo cual se advierte el paso al orden ético.

En un planteo pedagógico, es importante subrayar que el momento receptivo valorativo es previo al momento activo. Y esto indica un modo peculiar de encarar la educación moral como apertura empática a la dimensión de bien, antes que como esfuerzo o resistencia frente al apetito sensible. Dicho de otro modo: la educación moral es ante todo una cuestión de *amor*.

La voluntad se manifiesta como capacidad de ir siempre más allá de lo inmediatamente dado en la experiencia sensible y en el presente, porque se descubren bienes cada vez más satisfactorios para todas las dimensiones del sujeto y, al mismo tiempo, el descubrimiento de esos bienes abre al sujeto al conocimiento y valoración de sí mismo.

Esas dos direcciones señaladas, la de conocer y la de tender, se muestran como implicadas mutuamente: queremos algo y lo realizamos porque lo hemos advertido como fin concretamente valioso, y a la vez descubrimos el mundo y algo que *debe ser* realizado en él, porque *queremos*.

Cabrá preguntarse, entonces, si entre estos dos momentos dialécticos –porque uno incide en el otro– se puede establecer una prioridad, y qué consecuencias pedagógicas tendría dicha prioridad.

De un modo sintético, presenta Fabro (1982) la relación entre el conocer y el tender y los planos específicamente distintos en ambas funciones:

La distinción clásica entre los contenidos de la conciencia establece una doble esfera de funciones, una de objetos de conocimiento y la otra de objetos de apetencia, de manera que normalmente el proceso de conocimiento prepara el de apetencia: para desear y querer es necesario antes percibir y conocer de algún modo. Pero cada esfera dispone a su vez de un doble plano de objetos y funciones, claramente distintos aunque no del todo separados: puedo sentir el pinchazo de una aguja, ver una mancha negra en el folio u oír el silbido de una locomotora; pero también puedo comprender un problema de matemática o un sistema de filosofía, o en la vida ordinaria puedo captar el significado de una palabra, de una pregunta, de una situación concreta.

El primer modo de conocimiento es el sentido, el segundo, el entendimiento; el sentido se considera como la forma propia de conocimiento de los animales, el entendimiento, como algo característico del hombre, que precisamente por eso ha

construido una civilización y lucha por ella. Igualmente en la esfera tendencial el deseo de una bebida fresca en un día caluroso de verano o el deseo del confortable calor de una habitación en el duro invierno es muy distinto del deseo de justicia, del anhelo de libertad... que impulsa a los hombres a los conflictos sociales y crea las actitudes religiosas y políticas: el primero es el plano de los deseos inmediatos de la esfera sensible, el segundo constituye propiamente la vida del espíritu como actuación de la libertad humana. Esfera del conocer y esfera del actuar, plano del sentido y plano del espíritu, distintos y comunicados y, por esto, principios de desarrollo y de historia tanto para el individuo concreto como para toda la colectividad humana. (pp. 45-46)

La realidad de la tendencia espiritual –la voluntad– se hace evidente a la experiencia interna y no solo como motricidad o ejecución, porque hay un momento previo de *querer*, que es inmanente y que determina el valor de la ejecución y de la obra y ante todo cualifica al sujeto, en cuanto todo proponerse fines, metas, implica un cierto juicio sobre su valor. La voluntad no aparece tampoco como reducible a la tendencia sensible, porque es un hecho de experiencia que puede dominarla y, por otra parte, está siempre rebasando su ámbito: los objetos de cada una de las dos formas tendenciales son cualitativamente distintos.

Por el ejercicio de este principio específico que la antropología filosófica realista llama voluntad, el hombre no solo crea nuevas realidades, sino que se realiza a sí mismo; de allí la importancia central de su consideración en vistas al quehacer educativo y a la selección de los contenidos aptos para su desarrollo.

Una aproximación, por la descripción de la experiencia, a la especificidad del momento tendencial voluntario nos permite ubicarlo en el centro de la actividad propiamente humana. En efecto, es propio del hombre fijarse fines, empeñarse en su realización, moverse en el tiempo, pasando de una etapa a otra, siempre con el esfuerzo de dejar un sello de su singularidad.

En la experiencia de ese actuar se pueden distinguir etapas características, cada una con su peculiaridad. Al análisis introspectivo le es evidente que el acto de cada uno comienza por la captación de un *algo distinto del sujeto que se presenta con cierto valor*, capaz de atraer,

de suscitar en el sujeto una respuesta afectiva y, en un momento sucesivo –no siempre claramente consciente, pero sí presente para el análisis–, un primer acto de juzgar conveniente su prosecución y, luego, el movimiento propiamente dicho de tender, en el cual la atracción halla su primera expresión concreta. Afirma Marc (1963):

No se trata ya de la simple presencia inmanente del objeto inteligible –como lo muestra la vecindad con otros términos– sino de una inclinación que es movimiento de tendencia, lo deseable mueve al deseo produciendo en él su intención, es decir, su atracción dirigida. (p. 38)

Tras estos pasos, que aluden aún a lo presentado como meta (es decir, al fin), vendrá la preparación de todo el camino, con sus instrumentos, estrategias, a veces “atajos”, pasos de concreción, en los cuales confluirán los distintos dinamismos operativos del sujeto para culminar en la posesión del objeto o realización de la meta intentada que será, por lo común, nuevo punto de partida de un proceso semejante.

Al que educa le *interesa conocer este proceso* en su desarrollo esencial y, sobre todo, en sus particularidades existenciales, puesto que su tarea es *guiar*, ayudar al sujeto a proponerse fines rectos y, para ello, en primer lugar saber discernirlos, para luego ir adaptando la marcha de modo que se pueda asegurar el alcance de esos fines y para ese conocimiento no es suficiente la psicología, se requiere la filosofía y también la ética.

Entonces, se debe incluir en el proceso de aprendizaje la enseñanza de estas estrategias volitivo-afectivas.

Cabe, en primer lugar, señalar que el acto voluntario, tal como se manifiesta a la experiencia, es un acto humano, en el sentido que este adjetivo tiene para la filosofía realista:

Llamo pues operaciones humanas a las que proceden de la voluntad del hombre según el orden de la razón. Pues si se encuentran en el hombre operaciones que no están bajo la voluntad y la razón, no se llaman propiamente humanas, sino naturales, como

es evidente en las operaciones del alma vegetativa. (Tomás de Aquino, Suma Teológica, I-II, q. 1, art. 1)

El acto humano como tal es una unidad en la cual los distintos momentos se presentan a veces en sucesión tan rápida que puede parecer casi simultaneidad y, otras veces, en el actuar concreto puede incluso faltar alguno de esos momentos. Lo cierto es que, más allá de las conceptualizaciones propias de cada escuela filosófica, estos momentos son un hecho para la experiencia interna.

El acto propiamente humano comienza con la captación de algo que es considerado como bueno, por lo tanto como fin. No se afirma aquí la objetividad cognoscitiva de este primer momento, sino su existencia, pero es cierto que, por lo común, el hombre busca justificar, convalidar este “juicio de conveniencia” y que con frecuencia esa validez se prueba en la consecuencia: la propia psicología registra como “conflicto” la inadecuación del juicio. La tendencia no se sostiene largo tiempo con un bien aparente o simplemente limitado en su capacidad de satisfacer. Esta experiencia es ampliamente tematizada por la filosofía existencial (Kierkegaard, 1948).

Es un aspecto esencial de la tarea del docente guiar a sus alumnos en el discernimiento de las fuentes de este conflicto: si este proviene de la inadecuación del objeto elegido o si se trata de un conflicto positivo que está exigiendo una superación por el esfuerzo.

2.1.3. Aproximación fenomenológica a la naturaleza humana

La breve descripción de la experiencia hecha hasta aquí permite sintetizar algunos puntos que tienen razón de *principios* para una filosofía de la educación y, en particular, para discutir los criterios de selección de los contenidos educativos:

- Hay en el hombre *pluralidad de dimensiones cualitativamente diversas* y ordenadas recíprocamente, cuyo dinamismo se muestra en la interacción con –y muestra– una realidad compleja, de aspectos múltiples y diversos en su cualidad.
- Esas dimensiones se expresan cuando se ponen en movimiento las capacidades que la filosofía antropológica llama potencias –principios próximos de operación–, cada uno de

las cuales tiene su *propio objeto* –es decir, aquel aspecto de la realidad que le corresponde y lo actualiza– y por lo tanto sus *exigencias específicas de educación*: Así como no se desarrolla el oído si no hay sonidos y no se desarrolla bien si no logra distinguir sonidos, apreciar su armonía o disonancia, advertir una configuración melódica, retenerla, ubicarla en su contexto, disponer de ella, recrearla, del mismo modo o de modo análogo, se puede ir reconociendo para cada capacidad su propio objeto y el modo más pleno de su desarrollo.

Tomás de Aquino, en la *Suma Teológica* (I, q.77, a.1), justifica metafísicamente la existencia de estos principios potenciales, su multiplicidad y su distinción por los objetos propios (a. 2 y 3).

Presenta un camino análogo a la deducción trascendental, pero a partir de la experiencia de las diversas funciones de la vida sensible, para enunciar el número y función de cada una de las capacidades de la sensibilidad interna (I, q. 78, a 4). El modo de argumentación es válido aun contemporáneamente, frente a los enfoques filosóficos que fragmentan la unidad del sujeto y con frecuencia confunden planos al pretender establecer diversas sistematizaciones en las operaciones psicológicas.

A partir del ejemplo dado al principio de este texto puede advertirse que:

- cada uno de los actos mencionados remite a principios operativos, capacidades diversas que a su vez interactúan: los sentidos, la imaginación, la memoria, la sensibilidad estética, la inteligencia;
- no siempre se da esa secuencia, o alguno de los momentos es menos inmediato o espontáneo, es decir que hay mayor o menor *facilidad en ese actuar* y que es posible ir logrando *modos estables de obrar* en cada capacidad y en su integración, modos que llamamos *hábitos*, los cuales pueden ser adecuados a la naturaleza del sujeto y de lo real o no, es decir, pueden ser *buenos* o *malos* hábitos.

Ello implica ya una configuración *moral*. La reflexión filosófica la explicitará como un obrar “de acuerdo con su naturaleza” y la psicología lo atestiguará con la experiencia de un funcionamiento ordenado, que satisface o viceversa que genera “conflicto”. Tanto

una como otra señalan líneas de acción para la práctica pedagógica. Más aún, se puede continuar el análisis en cuanto el sujeto puede no solo advertir el objeto de ese acto, sino también *advertirse* a sí mismo, complacido, alegre, triste, y como resultado interior de esa captación puede advertirse afectado, *conmovido* y *movido* en una u otra dirección y también *moverse* a sí mismo en sentido convergente o divergente respecto del estado interior.

Este análisis da la evidencia de una *dimensión cognitiva* y de otra *afectivo-volitiva*, cada una con sus objetos propios, es decir, con específicas exigencias de actualización. Esto significa que las capacidades son como vectores, que se dirigen hacia aspectos de lo real que son perfeccionadores de las capacidades humanas, que las plenifican.

Se ha objetado con frecuencia que referir a distintas capacidades o potencias implica fragmentar la *unidad* de la persona. Al respecto, cabe precisar que *distinguir* no es *separar*.

Lo que se viene diciendo implica para la tarea educativa, en primer lugar, favorecer el *desarrollo* adecuado, *recto* de cada capacidad con sus objetos propios y la integración jerárquica de estas para que el actuar sea efecto y manifestación de la *unidad personal*.

Esta temática de los *objetos propios* es el primer criterio para la selección de contenidos educativos. En la formación docente debe discutirse esta cuestión y ejercitar en el análisis de ejemplos referidos a cada área curricular.

A partir de la descripción de los actos es posible llegar a advertir los principios operativos específicos del hombre: la capacidad de captar en las realidades materiales un núcleo esencial, de formar conceptos, de advertirse a sí mismo en la reflexión –a esto llamamos *intelecto*–, de deliberar, de decidir, de manejar el propio obrar, de ser afectado por la carga de bien-valor en lo captado, de proponerse fines y ordenar medios para lograrlos – esto llamamos *voluntad*–.

El intelecto es capaz de advertir *en* la sucesión de la experiencia un *orden*, que es *natural* porque se refiere a la naturaleza de cada cosa. El ejercicio del intelecto permite al hombre hacer *ciencia* y también filosofía: plantear la pregunta por el fundamento último y absoluto de ese orden.

Pero no solo esta forma de conocer define al hombre, sino ante todo su capacidad de autodirigirse, de obrar –o no– en conformidad con el orden que capta: una *voluntad* libre que busca en esa realidad –natural y cultural– lo que puede satisfacer, desarrollar, cada una de las capacidades y, en definitiva, proyectar toda la persona hacia fines valiosos, hacia un bien de toda la persona, llamado por eso bien integral o *moral*.

La moralidad no es, pues, un resultado del consenso social, un producto histórico-cultural hecho de usos y costumbres, sino una dimensión esencial del hombre por la cual este acoge y *realiza* un orden que le es dado: el de la naturaleza y relación de cada una de las realidades y ante todo de su propia naturaleza.

Al aproximarnos a la descripción del actuar nos enfrentamos no solamente con una pluralidad y diversidad cualitativa de actos sino con los *resultados* de estos actos, resultados que a veces se plasman en una realidad exterior y, por tanto, logran una independencia –al menos relativa– del agente que las generó (bienes culturales) y otras veces producen modificaciones en el sujeto.

En realidad, es más preciso decir que todo acto del hombre tiene las dos dimensiones citadas, con mayor acentuación de una o de otra. Así, por ejemplo, quien escribe un libro plasma en un resultado objetivo su pensamiento, su valoración, y a la par resulta modificado en su interioridad por esa acción, en uno u otro sentido, es decir, acrecienta o disminuye su riqueza personal. En modo análogo, quien se conmueve ante un atardecer es, en primer lugar, modificado en su sensibilidad estética, pero también modifica de algún modo ese paisaje, al menos le da un nuevo modo de existencia, precisamente en su interior. Más aún, podríamos agregar que todo acto tiene una tercera dimensión: la relación –actual o potencial– con otros hombres.

Al referir a estas dimensiones, el análisis filosófico remite a una *dimensión inmanente* –de *manere in*: permanecer en el sujeto–, una dimensión *transitiva* –en cuanto el acto va más allá del sujeto– y, podemos llamar a la tercera, una dimensión *relacional*. Estas tres dimensiones corresponden a tres propiedades o notas propias de la naturaleza humana: las dimensiones social, cultural y ética. Ahora bien, ¿qué entendemos por propiedades?

Las propiedades son características permanentes, específicas, y a la vez individuadas que, de uno u otro modo, hallan su última razón de ser en la naturaleza de cada cosa. La ciencia experimental define, en general, estos caracteres. En filosofía se los distingue conceptual y realmente tanto de la esencia cuanto de los accidentes mudables, porque acompañan necesariamente a la esencia, son su primera manifestación y a ella reconducen en su noción.

Según Tomás de Aquino:

Tres son los géneros de accidentes. Unos son causados por los principios de la especie y se llaman propios, como por ej. el ser risible para el hombre. Otros son causados por los principios del individuo, o porque tienen causa permanente –como el ser masculino o femenino– o porque tienen causa no permanente y son los accidentes separables. (De Anima, 1965, a 12 ad 17)

En el caso de la naturaleza humana, se ha visto que la descripción de los actos humanos permite distinguir los principios operativos sensibles que remiten al orden material, y los principios operativos que trascienden la condición material, como el intelecto y la voluntad. Ambas dimensiones –la sensible y la espiritual– se distinguen pero no operan con independencia, sino que en todo acto humano puede advertirse la presencia de ambas, con mayor acentuación de alguna de ellas. Este dato fenomenológico remite a lo que el análisis de la antropología filosófica conceptúa como unión sustancial (Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, III, q. 50, a. 4), o sea, una unión tan íntima que constituye una sola realidad, *un sujeto*.

Si bien la unión en el ser es un dato (algo dado), la unidad en el actuar debe ser objeto de enseñanza: Enseñar, con ejemplos concretos, cómo se refleja en el psiquismo y en el cuerpo lo que constituye un conocimiento o un juicio intelectual y viceversa: Nuestros afectos, opciones libres, decisiones, modifican nuestra corporeidad y nuestra vivencia psicológica y, por esa vía, van configurando la personalidad.

Las propiedades hacen presente esta unión y reconducen a ella en su razón de ser; tan es así que en la filosofía contemporánea han tomado con frecuencia el lugar de la naturaleza humana y han constituido la clave de la definición del hombre. Tal el caso del lenguaje (*homo loquens*), del quehacer cultural (animal simbólico), de la capacidad técnica (*homo faber*); o el ser histórico, el ser que habita¹, el ser social, el ser religioso, etc. Ellas encuentran su razón de ser y su organicidad en las dimensiones de la naturaleza humana. De allí que cualquier planteo de objetivos y contenidos deberá ser reconducido a la conceptualización de dichas propiedades esenciales y a las exigencias propias de su recto desarrollo.

2.2. Los niveles de realidad

La descripción del actuar humano ha remitido a principios operativos potenciales que se actualizan especificándose por sus objetos propios. Los diversos niveles –sensible, espiritual– de realidad en el sujeto abren un camino para descubrir en la realidad exterior a él, también con diversos niveles: *cualidades sensibles, propiedades, notas esenciales*.

Se trata, entonces, de mostrar cómo el intelecto va accediendo a la estructura de lo real, siempre con la finalidad de revelar una perspectiva de fundamentación del planteo curricular y, en particular, de la selección y estructuración de contenidos que este exige.

El planteo ontológico es indispensable si no se quiere reducir la cuestión de los contenidos educativos a su vigencia social. Vale decir, a la pregunta acerca de qué contenidos seleccionar y cómo organizarlos, tratamos de justificar nuestra respuesta como sigue: Contenidos que permitan mostrar las diversas dimensiones de la realidad y con una organización que refleje el *orden* real, de modo que el sujeto actualice en forma unitaria, integral y jerárquica sus capacidades. En este planteo se sigue, en sus líneas fundamentales, la “sinopsis” metafísica presentada por C. Fabro (1949).

¹ A este carácter lo trata Heidegger (1958) como propiedad del *da-sein* (pp.170-193).

2.2.1. El nivel de las cualidades sensibles

El conocimiento humano se inicia en la experiencia y a ella debe volver para testificar su objetividad. Por ende, no cabe hacer una separación absoluta –sí, una distinción– entre el conocimiento de lo concreto y el conocimiento abstracto, ni simplemente identificar el primero con la percepción y el segundo con el ámbito de la ciencia ni menos con la filosofía.

El punto de partida obligado del conocer son las realidades concretas y sensibles y en ellas el intelecto profundiza, siempre en relación de dependencia con el sentir y con el contenido real de la experiencia.

Cabe aclarar que el término *sentir* hace referencia al conocimiento sensible y no a las respuestas afectivas. Asimismo, “lo real” refiere siempre a lo singular, al dato que se impone –al menos fenoménicamente– como independiente de la conciencia que lo aprehende. Por ello, el primer sentido del universal es lo abstracto, lo que tiene entidad como idea, resultado de un *proceso* de abstracción. Si el conocimiento se detiene aquí, casi es forzoso identificarlo con un proceso formal o incluso de *categorización*, tal como lo hace la psicología cognitiva contemporánea, heredera del legado kantiano.

La categorización, en sentido kantiano, es el proceso por el cual el entendimiento aplica sus formas *a priori* al material sensible, produciendo así un orden que es extrínseco a la realidad. En cambio, la abstracción y su resultado –el concepto– es un proceso que permite captar un orden intrínseco a lo real y que se manifiesta ya a la percepción sensible.

En el punto de partida, la experiencia presenta a la conciencia una *realidad* que, al menos en su aparecer, se da como independiente de esta conciencia y con los caracteres de una totalidad *cualificada* y *configurada*. Estos caracteres han sido el objeto primario de la psicología gestáltica de la percepción.

2.2.2. El paso al nivel inteligible

La reflexión filosófica asume esa experiencia para explicitar y *fundamentar* el valor de realidad que la experiencia presenta.

Sin embargo, las posiciones epistemológicas vigentes en teoría de la educación, a pesar de sus diferencias, tienen como notas comunes el fenomenismo (es decir que el aparecer es apariencia) y, en consecuencia, la conceptualización del conocimiento como síntesis, construcción del sujeto, categorización. Por ende, la realidad se asume como una construcción del sujeto, ya sea desde su pura subjetividad, ya sea como resultado de la interacción social. Pero este supuesto carácter de lo real no es evidente y el pensamiento contemporáneo lo advierte cuando plantea la discusión en torno al concepto de *racionalidad* (Vázquez, 1994), que en gran parte es una discusión sobre los *criterios* de verdad (u objetividad).

Se advierte, aunque a nuestro juicio sin llegar aún al fondo de la cuestión, que el valor de objetividad se halla ligado a la entidad que se dé al conocimiento racional, al intelecto y en particular a su relación con el *contexto* experiencial, a la capacidad del intelecto de trascender dicho contexto y a la vez de penetrarlo; invirtiendo, en un punto del proceso, el camino genético que en el punto de partida pone al intelecto en dependencia de la sensibilidad, pero que luego culmina en el retorno a los conceptos sobre las imágenes, retorno que permite que la experiencia sea cada vez más plena de significado, más inteligible.

Cabe aquí volver a lo explicado más arriba acerca de la doble vía en el proceso de conocimiento: percepción-abstracción y retorno a la imagen

A este trascender, ir más allá de lo sensible, el pensamiento moderno lo considera como un proceso lógico-lineal de obtención de lo universal a expensas de la riqueza de determinaciones de lo concreto, con lo cual culmina en formalismo², porque se trata de un universal vacío, pura forma ordenadora (ya sean "esquemas" conceptos puros, etc.)

² Hegel, en la *Fenomenología del espíritu* (1966), traza un camino en el cual la experiencia es ya reflexión y el intelecto, en el análisis de la percepción, la diluye en apariencia, en lo más indeterminado y, a ese precio, universal, o más bien general. Pienso por ejemplo en la dialéctica del "esto" y del "ahora-aquí" (*Fenomenología de la Percepción*, parte A, I, II, III).

Sin embargo, la legitimidad de ese “vaciamiento” de los contenidos de la experiencia y del intelecto y su mutuo extrañamiento, dista de ser evidente y gran parte de la psicología experimental genética ha ido mostrando, describiendo, un camino diverso, de dialéctica positiva entre el conocimiento sensible y el intelectual³.

C. Fabro (1961) ha mostrado, en un trabajo de asunción crítico-filosófico de la psicología experimental –aún no superado, a mi juicio–, la importancia del punto de partida fenomenológico experiencial para una metafísica realista.

2.2.3. La distinción metafísica: esencia y acto de ser

En lo que sigue, se pretende mostrar la consecuencia de esta distinción frente a posiciones actuales de relativismo o constructivismo.

Lo que está cuestionado en las epistemologías contextualistas actuales, que a la vez constituye el objeto de la metafísica, es la *realidad* de lo que se muestra, su *ser*, el *acto* por el cual la cosa dada es realmente sustantiva –substancia, lo que subsiste– y es lo que es. Por tanto, se trata de ver si en una descripción de la experiencia hay pie para el acceso a estas nociones. Y en este caso, en una perspectiva pedagógica, el camino metafísico indica un modo de guiar el proceso de conocimiento sensible e intelectual para que el aprendizaje sea, en primer lugar, *aprehensión* de lo que es.

La percepción entrega siempre algo, un contenido, en su *ser frente* al sujeto; por tanto implica y permite la distinción entre “lo que es” y “que es”, es decir un contenido esencial y su acto de ser, compresentes el uno con el otro. Es la primera presentación de *esencia* y acto de ser, de la que C. Fabro (1961) dice:

De aquí surge la propiedad más íntima de lo real: la esencia no tiene un sentido inteligible y ni siquiera un alcance perceptivo, sino en cuanto es el sujeto del actus

³ En mi trabajo sobre *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje* (1996), desarrollo esta idea. En particular, en los capítulos I, II y III intento mostrar en el constructivismo piagetiano los elementos de una fenomenología realista –aunque en clave funcional– en la génesis de la noción de sustancia.

essendi como fundamento y contenido del acto y recíprocamente el esse es el acto de aquello que existe. (p. 513)

Es decir que el juicio experiencial afirma espontáneamente la unificación en acto de una por el otro a la vez que testifica la *distinción*: *lo que es algo y que existe*.

Esto permite, afirma el autor citado, una doble dirección en el camino fenomenológico: la que indaga los criterios de esencia y la que indaga los criterios de existencia. Dicho camino lo recorre el intelecto, pero en íntima unión con la sensibilidad que le da el primer contacto válido con la realidad. Aquí, *real* significa, ante todo, lo que existe con cierta independencia del sujeto, que se impone en el acto de percepción con evidencia y certeza subjetiva, señalada aún en las expresiones cotidianas (“lo vi con mis propios ojos”).

La primera dirección permite ver la distinción fenoménica de sustancia y accidente, o sea, de los elementos fundamentales que constituyen el *qué* de lo percibido y de aquellos elementos que lo acompañan y se apoyan sobre los primeros. Esta distinción es progresiva y va desde lo más externo –el aparecer– a la advertencia de que dicho aparecer es signo manifestativo de las cualidades internas, de lo que luego la reflexión metafísica discernirá como sustancia.

Lo dado a la percepción aparece como algo *unificado* en la multiplicidad de propiedades. Este carácter ha sido bien puesto a la luz –contra toda la tradición empirista, que había atomizado lo real y la experiencia de la realidad– por la Teoría de la Forma y, posteriormente, por la psicología genética que ha ido mostrando las etapas a través de las cuales se gesta el *esquema* de sustancia (Piaget, 1937) como lo *permanente* en los cambios y como *principio* que *sustenta* las propiedades.

Fabro señala que esta permanencia, que se da para la experiencia, será desplegada, luego, en la reflexión, como *subsistencia*, como el rasgo de lo que es en sí, con su propio acto de ser, de tal modo que cuanto más un ser es *en sí*, más ser *es*, es decir, posee un grado de ser más alto.

Todo lo dicho hasta aquí, y en particular esta última noción, tienen importancia central en una teoría de la educación.

Solo por poner un ejemplo, la noción de sustancia nos permite establecer una relación interdisciplinaria entre los objetos de las diversas disciplinas y llevar a los alumnos a una reflexión filosófica –en principio intuitiva– acerca de las relaciones reales entre los seres y su ordenamiento. Así, por ejemplo, *más ser* es el ser vivo que el inerte pues tiene mayor subsistencia, más posibilidades de autonomía; más ser tiene el trozo de cuarzo que las moléculas y átomos que lo componen; más ser es la persona que el animal pues en ella la subsistencia es inseparable de la libertad por la cual ese subsistente *dispone de sí*. Al respecto asevera Fabro (1961):

Los seres materiales se distinguen de los espirituales justamente por una mayor labilidad (...). La naturaleza, en efecto, está siempre en una condición de equilibrio inestable y los seres suceden a los seres, las sustancias a las sustancias. Por eso, un ser puede durar un instante en su individualidad (por ejemplo, una molécula de hidrógeno). (p. 535)

Es decir que es posible reconocer fenomenológicamente grados de subsistencia. Ello puede ser captado intuitivamente por el alumno que se está iniciando en el conocimiento científico de la realidad natural. En ese momento inicial, es importante que no se separen, en la enseñanza, el camino científico y el metafísico, pero para que esto sea posible, en la formación docente debe incluirse la visión metafísica.

Fabro señala que también desde la ciencia positiva se atestigua la realidad de la sustancia en su doble aspecto de *subsistencia* y *sustrato* (así, por ejemplo, en los cambios de estado se alteran algunas cualidades exteriores, pero permanecen otras más profundas), lo que permite cuestionar seriamente el principio fenomenista-racionalista de la atomización de la realidad.

En efecto, las realidades que se presentan a la experiencia no son un haz de propiedades yuxtapuestas sino un todo *unitario* en el cual esas propiedades se interpenetran, rasgo que se manifiesta en el *operar* de esas realidades y cuya justificación remite, en la

reflexión metafísica, a la *subsistencia*: un sujeto real que es el principio de unificación de las propiedades.

Estas propiedades se presentan a la experiencia en una gradación de pertenencia, tal que algunas son mudables y otras no pueden faltar sin que se altere la especificidad de las sustancias, como lo testifica también el análisis científico. Así, por ejemplo, en el agua, podemos distinguir caracteres *esenciales* (combinación atómica de las moléculas), *propiedades* (valencia química, punto de congelamiento; conductibilidad eléctrica) y *cualidades accidentales* (cantidad, posición...).

Se trata de distinciones que pueden aparecer cuando se tratan, por ejemplo, los conceptos en las ciencias naturales.

Todos estos conceptos forman parte de los contenidos curriculares; por tanto, sería lógico asumirlos en los planteos pedagógicos. De ese modo se iría gestando una visión integrada de la realidad.

El conocimiento progresa desde lo exterior a lo interior en la búsqueda de la *razón de ser* de lo que se presenta y el análisis fenomenológico de la experiencia muestra que lo que *aparece* y lo que *es* no son extrínsecos sino que se corresponden. En cambio, en el fenomenismo, como se señalara, el aparecer es ilusorio, con lo cual se disuelve la experiencia; se cierra el acceso cognoscitivo y no queda más que la vía de la síntesis subjetiva o su análogo contemporáneo: la *construcción social*. Pero esta solución resulta postulada y contradictoria para una fenomenología sin prejuicios:

En la educación afectivo-moral es importante mostrar, hacer tomar conciencia, de que debemos aparecer como realmente somos –o, por lo menos, queremos ser– en nuestras palabras, nuestro modo de vestir, de movernos, de actuar.

En efecto, la experiencia y el núcleo inteligible (que la ciencia busca) son diversos, pero no son extrínsecos, se corresponden en cuanto uno da en lo particular lo que en el otro es universal: el conocimiento intelectual ilumina la experiencia, la torna inteligible y de ella a su vez recibe contenido, en una dialéctica positiva que es el fundamento y la explicación última de cualquier proceso de aprendizaje, cuya adecuada conducción

supone ir guiando la observación a fin de que aparezca de un modo cada vez más unitario y translúcido la articulación de planos: ser y aparecer; ser y obrar; ser y valer.

Esta articulación aparece, al menos en parte, descripta por la psicología genética de J. Piaget a propósito de la génesis de las categorías físicas fundamentales: objeto, causa, movimiento, etc.

La descripción de la experiencia abre el paso al saber científico y también a la reflexión metafísica en la cual puede resolverse, en última instancia la exigencia de *objetividad* del conocimiento, exigencia que está en el centro de la discusión contemporánea y que, en relación con el tema específico de esta exposición, es la única capaz de fundar una teoría curricular.

Un primer nivel y sentido de *objetividad* aparece ya en el conocimiento perceptivo tal como fue descrito, en cuanto el mismo manifiesta planos heterogéneos, irreductibles, en el objeto que se presenta y de este recibe la percepción su carácter de totalidad articulada.

La experiencia entrega un ente, una realidad que *es*, que tiene realidad, al menos como presencia *efectiva* y en la cual la reflexión distingue un *quien* y un sujeto y contenido, que *es* –es decir, que tiene realidad, ser– y *lo que es* –o sea, sus características esenciales–. A primera vista, lo que la experiencia entrega más directamente es un contenido –“esto es un árbol”– donde el acto de ser está connotado, aunque no simplemente como cópula, sino como un sujeto-esencia que ejerce efectivamente el acto de ser, pues a la percepción corresponde la convicción de realidad. Lo que se percibe es una esencia –en concreto– que ejerce el acto de ser. Por tanto, en el primer acto de conocimiento se presenta esta composición última –en modo intuitivo– que la metafísica distingue como *esencia* y *acto de ser*.

Si se describe lo que se advierte en esa primera presencia, se ve que *esencia* y *acto de ser* aparecen como inseparables: un algo sin el acto de ser no es real, y sin esencia, no se capta, no se determina ni se distingue de los otros entes. La percepción presenta

simultáneamente el acto de ser y la esencia, pero *no los identifica*, sino que los *distingue*: una cosa es decir que algo *es* y otra decir *qué* es.

El punto de partida es el mismo para la ciencia positiva y para la metafísica pero luego los caminos se bifurcan. La primera se centra en el contenido, en el análisis de los modos de ser; la segunda tematiza el ser como acto, sin dejar de lado la esencia que, a partir del dinamismo de lo real, se devela como razón del mismo, como naturaleza.

2.2.4. La naturaleza y el orden de lo real

En este punto se alude simplemente a esta noción, para hacer notar la riqueza de sugerencias pedagógicas del enfoque fenomenológico: todo el campo del aprendizaje científico –biología, física, química...– se constituye en un punto de partida para introducir a la reflexión metafísica. En efecto, las ciencias naturales tienen como objeto de estudio inmediato el *dinamismo* de los entes naturales, a partir del cual se busca inferir leyes. Y lo que filosóficamente se llama *naturaleza* es precisamente el principio esencial, específico, del cual se sigue un modo propio de obrar.

Por ende, el concepto de *naturaleza* puede ser un hilo conductor para el tratamiento interdisciplinario de distintas temáticas de las ciencias, lo que, a la par, favorecería la gestación de una visión *integradora* de la realidad, tan reclamada en los planteos pedagógicos.

La ciencia procede por abstracción, buscando constantes, leyes, modos universales de ser; deja, por eso, de lado al individuo y alcanza, a ese precio, una objetividad *abstracta*. Es decir, busca la razón común que le permite clasificar, predicar unívocamente y también disponer *técnicamente* de lo real y, para ello, deja de lado los caracteres propiamente singulares.

Este modo de proceder es lícito, caracteriza una de las formas del conocimiento humano; pero, si se toma como la *única* forma de conocimiento, podría desprenderse de ello que las diferencias entre los individuos son todas simplemente accidentales.

Sin embargo, es justamente en los seres singulares donde tiene realidad, existencia real, la razón común, lo específico, universal, que es el objeto de las diversas ciencias. Y es allí donde el intelecto puede dar un paso más: confrontar esta razón universal –la de la especie– con el contenido de cada individuo y ver aquella desde dos enfoques alternativos: o bien como más pobre que el individuo real, pues no abarca *toda* la riqueza de lo singular; o bien como más rica, en cuanto la especie se encuentra realizada solo parcialmente en cada uno de los individuos. En el primer caso, se trata del universal tomado como razón lógica, en el segundo, el universal es una formalidad real, metafísica, a la cual se ha llegado *no* por la abstracción formal del científico sino más bien por una reflexión que C. Fabro llama “intensiva” o “integrativa”, en lo cual lo que se impone es, no ya la univocidad, el orden de igualdad, sino la diversidad. Tomás de Aquino lo expresa de modo sintético: *Es preciso decir que todos los animales son igualmente animales, pero sin embargo no todos los animales son iguales* (De Malo, q. 2, a 9 ad 16).

Pero, no se trata simplemente de una diversidad caótica: lo que se advierte es que la noción universal, con toda su riqueza intensiva (la de la especie), se halla realizada solo *parcialmente* en los individuos y que esto introduce una *gradación* en lo real, de una especie a otra, de un individuo a otro en cada especie y aun en cada individuo.

Fabro vuelve a usar aquí ejemplos biológicos (1949, p. 166). Los procesos de desarrollo del ser vivo muestran no solamente crecimiento cuantitativo sino también diferenciación cualitativa que se revela como movimiento de *perfeccionamiento* orientado al cumplimiento de la forma, que se expresa ante todo en la figura propia; cumplimiento que, al ser alcanzado, permitirá que el individuo sea, a su vez, principio de un nuevo individuo, en el que recomienza el movimiento que se revela como realización progresiva de una forma y que la reflexión metafísica expresa como el principio de *magis et minus*: La relación de *participación* es justamente la relación metafísica que fundamenta la unidad y diversidad de lo real, que da la razón del orden según un más y un menos en el tener el *ser*, cuyo contenido *real* y *nocional* es el de las perfecciones puras

Son perfecciones puras o trascendentales las que no dependen de los principios esenciales, sino que se hallan en diverso grado en diversas especies y permiten su ordenamiento jerárquico: ser, vida, conocimiento.

Así, este *más y menos* resulta el principio hermenéutico de las diferencias entre los individuos y también entre las especies.

Según el grado de participación en el ser, según la mayor o menor intensidad con que realizan las perfecciones puras, se ordenan jerárquicamente las especies y aun los individuos dentro de una misma especie, aunque en este caso las diferencias son en el plano de los accidentes.

La especie solo se realiza, solo existe concretamente, en los individuos y en ellos la riqueza óptica de la especie aparece como en un abanico, multiplicador y realizador en modos diversos, ordenados, por lo tanto, inteligibles. Fabro (1949) lo ilustra con la formalidad genérica de la animalidad: esta puede ser reconocida como una modalidad del ser corpóreo o como una forma de actualización de la vida, considerada una perfección pura. Ello significa que no se identifica con la vida biológica, sino que se registra como el modo de ser que implica autonomía, autodespliegue.

En este caso, el género animal es una *formalidad* suprema que tiene bajo sí *todas* las formas de vida que se realizan en el mundo corpóreo. Así, en el plano conceptual, vida no es ya una razón o concepto de mínimo contenido (al modo de un universal lógico) sino una *virtualidad* ontológica que se realiza de modo *participado* en las distintas especies. Este modo de participación puede hacerse intuitivo cuando se abordan distintos contenidos de biología

Lo presentado hasta aquí, en sus líneas fundamentales, permite advertir que el problema de la *objetividad* del conocer no se resuelve fuera del ámbito metafísico. En efecto, lo que actualiza las capacidades cognoscitivas es el *ser* que es inteligible cuando se presenta no solo en sus caracteres esenciales, universales, sino también como manifestación de ese *orden* metafísico de participación.

La *teoría curricular* exige doblemente el planteo metafísico: 1) porque hay un acuerdo fundamental en que ella plantea la cuestión de los *contenidos* educativos, de su selección y organización, es decir, de su *orden*, que debe fundarse en el orden de lo real, para permitir así la visión integral y unitaria; 2) porque su punto de partida es el *conocimiento* y allí debe dilucidarse su valor de verdad, de referencia a la realidad.

Se trata precisamente de esclarecer ante todo la naturaleza y función del llamado *conocimiento* escolar, tema recurrente desde la sociología de la educación de los años '70 a la teoría crítica actual que ha asumido como su punto de partida que *el conocimiento es una "construcción social"*. En dicha posición hay un equívoco fundamental: lo que puede ser dependiente del contexto social es el *valor* o la *vigencia* práctica que se da a ciertos saberes en relación con otros, pero *no* su *contenido* de verdad (López Cerezo et al., 1994).

Cada área del saber, cada ciencia, tiene sus principios y metodologías específicas, que no dependen de los contextos sociales, sino de exigencias intrínsecas a sus propios objetos. Por otra parte, todo conocimiento científico debe ajustarse a las leyes lógicas.

El análisis fenomenológico abre cauces para un enfoque epistemológico que no se reduce a una sociología del conocimiento y que permite poner bases para una teoría curricular *real*. En ella, los contenidos educativos pueden y deben ser seleccionados y ordenados según el doble principio del progreso lógico-gnoseológico –que tiene en lugar central la articulación de experiencia y pensamiento– y de la relación y distinción de las realidades –de acuerdo con el principio óntico de la participación– que a su vez permitirá establecer una jerarquía dentro de los contenidos disciplinares (Vázquez, 1994) y una articulación interdisciplinaria ordenada a permitir no solo una visión integrada sino una jerarquía axiológica.

Conclusiones

El propósito central de este trabajo fue indagar los fundamentos para determinar criterios de selección de contenidos escolares.

Se estableció como tesis que es doble el fundamento para la selección de los contenidos curriculares: a) las dimensiones de la naturaleza del sujeto, que deben desarrollarse de modo adecuado y b) las dimensiones o niveles de realidad que son la fuente de los objetos propios de cada capacidad del sujeto.

Se acudió a una metodología de orden fenomenológico para evitar afirmaciones dogmáticas. Vale decir, se intentó describir lo que se da a la experiencia y, a partir de dicha descripción, buscar la reducción a principios de fundamentación.

Por este camino, se desarrolló el doble fundamento aludido en la hipótesis, para lo cual se siguió, en lo fundamental, los análisis de la fenomenología de C. Fabro, a la vez que algunas sugerencias de aplicación al campo pedagógico.

En la dimensión cognoscitiva, la descripción permitió descubrir dimensiones múltiples y cualitativamente diversas, que llegan a elaborar una síntesis del objeto, que no es lo mismo que una construcción social, sino desarrollo de esquemas de asimilación.

Se destaca la necesidad de que en la tarea escolar se guíe este proceso, mediante la ordenada presentación de contenidos y el andamiaje que permita estructurar imágenes y captar significados.

Debe notarse la importancia práctica de estas tesis para la tarea del aula: Una teoría realista del aprendizaje debe sustentar estrategias que partan de lo concreto, guíen al alumno para que llegue por sí mismo al concepto y a la definición. Y, luego, pueda volver –retorno del concepto a nuevas imágenes– con ese concepto a las nuevas realidades que se le presenten, encuentre ejemplos y pueda “leer” esta información inédita, comprenderla dentro de un contexto de sentido, de un esquema universal en el que pueda insertar lo nuevo, concreto.

Por otra parte, el conocimiento intelectual no solo es un contacto diverso con el mundo, sino la posibilidad de que el yo vuelva sobre sí mismo bajo la forma de reflexión, y así capte, de un modo nuevo y más profundo, la propia singularidad: el acto de conocimiento abre al hombre al mundo *porque contemporáneamente lo abre a sí mismo*.

Sin duda, el conocer abre el camino para el ejercicio del tender y es por ello que, en el hombre, el conocimiento intelectual hace posible un querer que supera lo sensible.

Por eso, en la tarea pedagógica, se debe mostrar la dimensión de valor en los distintos niveles de lo real en cuanto aprehendido y las consecuencias para el obrar en los contenidos que enseñamos. Esto implica, muchas veces, una metodología transdisciplinaria.

Se subrayó que el momento receptivo valorativo es previo al momento activo, lo cual indica un modo peculiar de encarar la educación moral como apertura empática a la dimensión de bien, antes que como esfuerzo o resistencia frente al apetito sensible. Dicho de otro modo: la educación moral es ante todo una cuestión de *amor*.

Se trata, entonces, de mostrar cómo el intelecto va accediendo a la estructura de lo real, siempre con la finalidad de revelar una perspectiva de fundamentación del planteo curricular y, en particular, de la selección y estructuración de contenidos que éste exige.

Ante la pregunta *qué contenidos escolares*, la respuesta es: Los contenidos que permitan mostrar las diversas dimensiones de la realidad y con una organización que refleje el *orden* real, de modo que el sujeto actualice en forma unitaria, integral y jerárquica sus capacidades con los objetos propios de cada una de ellas. Vale decir: Promover un conocimiento objetivo, con una metodología que favorezca la doble vía en el proceso de conocimiento: percepción-abstracción y retorno a la imagen.

Esta temática de los *objetos propios* es, entonces, el primer criterio para la selección de contenidos educativos. En la formación docente debe discutirse esta cuestión y ejercitar en el análisis de ejemplos referidos a cada área curricular.

La descripción de la experiencia abre el paso al saber científico y también a la reflexión metafísica en la que puede resolverse, en última instancia, la exigencia de *objetividad* del conocimiento, que está cuestionada en las epistemologías contextualistas actuales, y que a la vez constituye el objeto de la metafísica: la *realidad* de lo que se muestra, su *ser*.

En una perspectiva pedagógica, el camino metafísico indica un modo de guiar el proceso de conocimiento sensible e intelectual para que el aprendizaje sea, en primer lugar, *aprehensión* de lo que es. De allí que es importante no separar, en la enseñanza, el camino científico y el metafísico; para que esto sea posible, el docente tiene que recibir en su formación esa visión metafísica.

Por esta vía, se iría gestando una visión integrada de la realidad, para que aparezca de una manera cada vez más unitaria y translúcida la articulación de planos: ser y aparecer; ser y obrar; ser y valer.

La selección y organización de contenidos, es decir su *orden*, debe fundarse en el orden de lo real, para permitir así la visión integral y unitaria y, ante todo, su valor de verdad, de referencia a la realidad.

El eje es la noción de participación que permitirá establecer una jerarquía dentro de los contenidos disciplinares y una articulación interdisciplinaria ordenada a permitir no solo una visión integrada sino una jerarquía axiológica.

Referencias bibliográficas

- Fabro, C. (1949). *La nozione metafisica di partecipazione*. Società Editrice Internazionale
- Fabro, C. (1982). Introducción al Problema del Hombre. Rialp,
- Fabro, C. (1969). *La dialéctica de Hegel*. Columbia.
- Fabro, C. (1961). *Partecipazione e Causalità*. SEI.
- Fabro, C. (1941). *Percezione e pensiero*. Morcelliana
- Fabro, C. (1979). *Essere e libertà*, pro-manuscrito. Perugia.
- Fabro, C. (1977). *L'Essere nel corpo*, pro-manuscrito. Perugia.
- Fabro, C. (1961). *L'Anima*. Studi.
- Hegel, W.F. (1966). *Fenomenología del espíritu* (Trad.de W. Ross). FCE.
- Heidegger, M. (1958). *Bâtir, habiter, penser*. En *Essais et conférences*. Gallimard.
- Kierkegaard, S., *Diario* (trad. ital. de C.Fabro, T.1). Morcelliana.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Scientia.

- López Cerezo, J.A., Sanmartín Esplugues, J., y González, M. (1994). La filosofía actual de la ciencia. *Diálogo Filosófico*, 10(129), 164-208.
- Marc, A. (1966). *Psicología Reflexiva*, Tomo II. Gredos.
- Marc, A. (1963). *Psicología reflexiva*, Tomo I. Gredos.
- Piaget, J. (1937). *La construcción du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestle.
- Tomás de Aquino (1965). *Quaestio De Anima*. Marietti.
- Tomás de Aquino (1982). *Quaestio De Malo*. Com.Leonina, Libr. Philos. J.Vrin.
- Tomás de Aquino (1949). *Suma Teológica*. L.A.B.A.C.
- Vázquez, S. M. (1994). *La teoría de curriculum en la actualidad*. CIAFIC Ediciones.
- Vázquez, S. M. (1996). *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje*. CIAFIC Ediciones.

Usos pensados, reales y posibles de las videoconferencias en la enseñanza del nivel superior

Lourdes Morán

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires

Aceptado: diciembre 2021

Datos de la autora:

Lourdes Morán es Doctora en Ciencias de la Educación y Especialista en Tecnología Educativa; Asesora Pedagógica en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Las áreas de trabajo se vinculan con la investigación, la formación docente y la reflexión didáctica acerca de las prácticas de la enseñanza en contextos digitales y escenarios emergentes del nivel superior.

Dirección de correo electrónico:
moran.lourdes1@gmail.com

Resumen

La imprevisibilidad ocasionada por la pandemia COVID-19 ha precipitado importantes transformaciones en las prácticas educativas. La necesidad de asegurar la continuidad pedagógica, por diversos medios y en ausencia física de docentes ha impulsado la configuración de nuevas prácticas. Sobre la base de las propias experiencias gran parte de los docentes del nivel superior se volcaron a una demanda casi inmediata de herramientas digitales que pudieran asistir a la formación en estos nuevos contextos. Bajo supuestos de facilitar el contacto cara a cara con los estudiantes y de asistir en la presentación de contenidos, las videoconferencias adquirieron una relevancia central y su uso se extendió a la velocidad de las necesidades educativas. La interactividad que posibilita la videoconferencia no es propia del medio tecnológico ni de sus cualidades sino que se logra mediante la intencionalidad deliberada por parte de profesor y por la contribución responsable de los participantes en el acto comunicativo. Es así que la dinámica de la enseñanza fue requiriendo transformaciones de uso de estos medios durante el curso de la pandemia. Bajo una lógica cualitativa se propuso analizar los diversos formatos pedagógicos y la interacción desarrollada en las videoconferencias por docentes y estudiantes. Junto a ello se indagaron las intencionalidades, significados y sentidos otorgados por el profesorado en la configuración de los espacios de intercambio. Los resultados dan cuenta de usos particulares y distintivos de estas herramientas que bajo el análisis de usos pensados, reales y posibles permiten vislumbrar las decisiones en torno a la interacción. En el contexto post pandemia, los resultados propuestos en este trabajo resultan consideraciones para la planificación e implementación de espacios de interacción potentes para el abordaje de la enseñanza híbrida.

Palabras Clave investigación pedagógica, método de enseñanza, aprendizaje en línea, videoconferencias, interacción, nivel universitario

Planned, actual and possible uses of videoconferencing in university education

Abstract: *The pandemic caused by COVID-19 has precipitated very important transformations in educational practices. Through different paths, the need to ensure pedagogical continuity and resolve the physical absence of teachers and students was raised. These situations have generated the configuration of new practices. Based on their own experiences, a large part of the higher level teachers turned to an almost immediate demand for digital tools that could assist training in these new contexts. With the assumptions of facilitating face-to-face contact with students and assisting in the presentation of content, videoconferencing acquired a central relevance and its use spread at the speed of educational needs. However, the interactivity that videoconferencing makes possible is not typical of the technological medium or its qualities, but is achieved through deliberate intent on the part of the teacher and the responsible contribution of the participants in the communicative act. Therefore, the dynamics of teaching required transformations in the use of these media. With a qualitative logic, the various pedagogical formats and the interaction developed in the videoconferences were analyzed. Along with this, the intentions and meanings that the teachers consider in the planning of these spaces were investigated. The results show particular and distinctive uses of these tools. With the analysis of the intended, real and possible uses, the teaching decisions in the configuration of the exchange spaces are revealed. In the post-pandemic context, the results proposed in this work are considerations for the planning and implementation of powerful interaction spaces for the hybrid teaching approach.*

Keywords: *pedagogical research, teaching methods, online learning, videoconference, interaction, university level.*

Introducción

A partir de la declaración de la pandemia el 11 de marzo del año 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), los organismos encargados de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe anunciaron en conjunto diferentes medidas por tomar dependiendo de las alertas establecidas en cada país, acopladas con las recomendaciones de la OMS para minimizar el impacto del SARS-CoV-2. Las recomendaciones oficiales divulgadas en las páginas oficiales, tales como las de la

UNESCO¹, contienen no solo las medidas sanitarias aconsejadas para evitar la expansión de la Covid-19 en los recintos universitarios, sino planes relativos a la continuidad de los estudios a través de campus virtuales, medios de comunicación u otros entornos digitales, así como la reprogramación de los calendarios académicos.

Las universidades tradicionalmente presenciales en los últimos años han advertido el gran aporte que suponen las tecnologías y las posibilidades que les brindan a sus prácticas educativas (Brunner & De Gobierno, 2005; Moreira, 2003; Sánchez Vera, 2012). Inicialmente en los posgrados y luego en los estudios de grado se han incorporado los campus virtuales y las prácticas de las enseñanzas virtuales en modalidades *blended* o totalmente virtuales, motivadas por dos intencionalidades básicas: flexibilizar el proceso de formación de sus estudiantes diversificando las propuestas (Bartolomé Pina, 2004) e incrementar el costo-beneficio del proceso de formación superior (Graham et al., 2013). Estas transformaciones se han dado de modo paulatino y adecuando las prácticas de la enseñanza a los nuevos escenarios educativos. Si bien gran parte de las condiciones institucionales ya estaban dadas para estas prácticas, la situación expuesta por el aislamiento social, preventivo y obligatorio tomó de forma repentina a toda la comunidad educativa y, en particular, a los docentes que debieron adecuar sus enseñanzas planificadas para la presencialidad, en el lapso de escasos días, a la formación virtual. Las propuestas diseñadas en el marco de la emergencia sanitaria se han convertido en un plan alternativo de enseñanza virtual de transición que se ubica entre los extremos de una educación presencial y una educación *online*.

La transformación de las prácticas presenciales a virtuales requiere de procesos de modificación tanto en aspectos curriculares como en las dimensiones metodológicas (Badia Gargante & Gómez, 2014; Lucero Fustes et al., 2010; Morán, 2015; Morán & Álvarez, 2013). En cuanto al procesamiento didáctico del contenido, cabe señalar que

¹ Enlace de sitio de referencia de la UNESCO sobre noticias y encuentros científicos vinculados a la Educación Superior en tiempos de pandemia: <http://www.iesalc.unesco.org/category/covid19-2/>

transformar el contenido por enseñar no es solo una cuestión de modalidad sino de transformación del mismo saber, el modo de presentarlo, la secuencia, su organización e incluso el lenguaje y los recursos lingüísticos que se utilizan, tales como metáforas o analogías, que son elementos centrales para colaborar en la comprensión. En el plano didáctico, diseñar prácticas de enseñanza para la virtualidad supone construir propuestas de enseñanza en las cuales adquiera una prioridad aún más importante que en la presencialidad el aprendizaje del estudiante. En el contexto de la pandemia, los docentes debieron trasladar sus clases a la virtualidad con escaso tiempo para la transformación y adecuación de las prácticas.

La virtualidad requiere otorgar una relevancia central a los espacios de interacción e intercambio. Los intercambios permiten tanto orientar el trabajo de lectura y profundización teórica y práctica de los estudiantes, como poner en evidencia modelos mentales u operaciones del pensamiento que se utilizan para la resolución de tareas o el abordaje de los contenidos. En este sentido, los diálogos son medios centrales en los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes (Vigotsky, 1978; Wells, 1999) y se volvieron los espacios de interacción más relevantes en un contexto de enseñanza virtual de transición para sostener la continuidad pedagógica.

Las videoconferencias como recurso

La comunicación que mantienen docentes y estudiantes en la formación virtual se vehiculiza a través de diversos medios y adquiere diversas cualidades. Ya es clásico distinguir y caracterizar dos tipos de comunicación: por medios sincrónicos y por medios asincrónicos (Barroso y Llorente Cejudo, 2006; Coll & Monereo, 2008; Henao Álvarez & Zapata, 2002; Lara, 2002). Los segundos corresponden a las comunicaciones de interactividad retardada (*delayed interactivity*) propia de herramientas como el correo electrónico (*e-mail*), los grupos de noticias (*newsgroups*), las conferencias asincrónicas (*asynchrhonous conferencing*) y los foros. Por su parte, los medios sincrónicos corresponden a la utilización de herramientas de comunicación en tiempo real, conversaciones espontáneas que cuentan con los signos paralingüísticos, con la presencia del

interlocutor a través de la pantalla, con la dinámica de la oralidad, la sincronidad y el control de los hablantes sobre la interacción. En este grupo se encuentran los *chats*, las audioconferencias y las videoconferencias.

La videoconferencia permite una comunicación parecida a la comunicación presencial pero mediada y limitada, donde los problemas quedan más patentes que en una situación cara a cara (la imagen personal es parcial, la falta de proximidad física impide resolver ciertas dificultades, el tiempo es limitado, se pierden detalles personales, puede haber “ruidos”, cortes, etc.). Con el avance de la tecnología, el desarrollo de estos sistemas y el bajo costo de los servicios, se fueron resolviendo las dificultades técnicas y económicas para la incorporación de los sistemas. A su vez, creció un interés muy importante entre los docentes y las instituciones por asimilar en el aula virtual aquellos elementos que existen en el aula real. Estas situaciones han generado un avance muy importante que nos pone ante lo que Sánchez Arroyo (2001) plantea como un nuevo desafío con estas tecnologías: analizar cómo utilizar estas herramientas para la integración pedagógica (modelos, objetivos, enfoques y estrategias) y dentro de esta cómo producir y fomentar la interacción entre los principales elementos del sistema: las personas y los contenidos de aprendizaje. La utilización de las videoconferencias bajo diversos modelos supone diseñar la enseñanza y generar tipos de interacción diversos. Desde una perspectiva instructiva, constructiva, afectiva, orientadora o informativa pueden asumirse diversas acciones.

La interactividad que posibilita la videoconferencia no es propia del medio tecnológico ni de sus cualidades sino que se logra mediante la intencionalidad deliberada por parte del profesor y por la contribución responsable de los participantes en el acto comunicativo. La interacción educativa esencial para cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje mediado (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2007; De Pablos Pons, 1997; Piscitelli, 2010) supone un intercambio de información, integración en el grupo y obtención de *feedback*. Implica tanto aprendizaje como comunicación personal. La práctica educativa es un proceso de comunicación y construcción interactiva de conocimiento y modos de realización humana.

Bajo este marco teórico se planteó una investigación que propuso comprender los usos que el profesorado realiza de las videoconferencias. Junto a ello se planteó describir y caracterizar los medios de comunicación sincrónicos, en particular sistemas de videoconferencias, utilizados para la interacción con los estudiantes durante el desarrollo de la actividad académica. Asimismo, identificar las transformaciones surgidas en la utilización sostenida de videoconferencias como recurso pedagógico desde el inicio de las actividades académicas a la finalización del 2^{do} semestre 2020.

Aspectos metodológicos

En consonancia con las cuestiones planteadas y los objetivos presentados, la metodología de la investigación desarrollada fue de carácter netamente cualitativo (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2006). Las experiencias registradas se analizaron construyendo categorías –generación conceptual– que permitieron identificar dimensiones centrales en el objeto de estudio, buscando captar el significado y el sentido que las personas y los grupos les atribuyen a sus acciones en las experiencias analizadas. Esta búsqueda de la comprensión requirió pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto y en una estrecha relación entre la teoría y la empiria. Un enfoque cualitativo-etnográfico (Denzin & Lincoln, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006) de estudio de caso múltiple (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Rihoux & Ragin, 2009; Sautú, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2006) se consideró como el más adecuado para la investigación de las situaciones y experiencias abordadas. El análisis en profundidad de la acción docente a través de la comunicación oral en las videoconferencias, permitió recoger los elementos diferenciales de las experiencias analizadas y del sentido que las personas les atribuyen a las decisiones.

Para la investigación se seleccionaron tres asignaturas de la carrera de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Para resguardar la confidencialidad, serán denominadas con letras: Asignatura “A”, correspondiente al segundo año de la carrera, de conocimiento básico teórico y prácticas de laboratorio; Asignatura “B”, de tercer año,

de articulación entre conocimiento básico teórico y práctica preclínica; Asignatura “C”, de quinto año, de conocimiento integrado general y práctica clínica con pacientes en el hospital odontológico de la Universidad. Las asignaturas seleccionadas responden a distintos momentos de la carrera de formación y las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo a través de las videoconferencias revisten diferentes intencionalidades

La mayor parte de la información se recolectó en los meses de mayo, junio y julio de 2020. Sin embargo, como la pandemia obligó a continuar con las actividades virtuales, se completó la recolección de información en los meses de octubre y noviembre. Las tácticas y estrategias metodológicas utilizadas fueron: observaciones de clases virtuales, entrevistas a docentes y análisis de los campus virtuales. A continuación, se detallan las técnicas y las actividades realizadas.

Entrevistas con el profesorado de las asignaturas seleccionadas

En las tres asignaturas abordadas se establecieron entrevistas con el profesorado de referencia. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y a través de preguntas abiertas se indagaron concepciones, experiencias y prácticas docentes que se llevan a cabo en las asignaturas mencionadas. Se implementaron dos etapas de entrevistas: iniciales y de segunda instancia; en las segundas se volvió sobre aspectos particulares surgidos en el análisis cruzado de la información. En las entrevistas iniciales los ejes abordados fueron los siguientes: a) concepciones acerca de las tecnologías en la enseñanza del nivel superior, b) experiencias previas vinculadas con la utilización de las tecnologías en la enseñanza de la asignatura, c) experiencias actuales en la utilización de las tecnologías y, en particular, en el uso de los sistemas de videoconferencias, d) intencionalidad de los espacios de videoconferencias creados, especialmente modalidades de intervención docente, d) consideraciones sobre la utilización futura de los recursos tecnológicos, sobre todo las videoconferencias. En la segunda etapa de entrevistas, los focos de indagación estuvieron vinculados con la búsqueda de mayor información acerca de la intencionalidad docente durante los espacios de videoconferencias y los objetivos de intervenciones docentes específicas.

Las entrevistas realizadas fueron las siguientes:

Asignatura	Entrevistas de primera instancia	Entrevistas de segunda instancia
A	Tres entrevistas: titular (ETA), adjunto (EAA) y jefe de trabajos prácticos (EJTPA)	Una entrevista: jefe de trabajos prácticos (EJTPA)
B	Dos entrevistas: titular (ETB) y adjunto (EAB)	Una entrevista: adjunto (EAB)
C	Dos entrevistas: adjunto (EAC) y jefe de trabajos prácticos (EJTPC)	Una entrevista: adjunto (EAC)

Observación de instancias de formación realizadas mediante videoconferencias

Las observaciones de las clases se realizaron mediante la observación no participante. En todos los casos el profesorado mencionó la presencia del observador con fines investigativos. Para asentar la observación, se efectuó un registro a tres columnas: horario, hechos observados, implicación del observador (apreciaciones y sensaciones subjetivas). Se registraron los hechos cronológicamente con especial atención al desarrollo de la clase. En primer lugar, se observó la dinámica de la clase: su inicio (comienzo y consignas de trabajo para el día, materiales disponibles); desarrollo de la clase: tipo de exposición del docente (clase directiva o magistral del docente y/o dinámica participativa), tipo de actividades propuestas para la clase y fuera de la clase (trabajos individuales, grupales, etc.), cambios en la distribución de los alumnos en actividades grupales e individuales, materiales y recursos didácticos utilizados; finalmente, cierre de la clase. El segundo aspecto analizado fue el curricular: contenidos de la clase (temas, referencia a otros contenidos, grado de detalle de la información ofrecida y enfoque desde el cual se abordan los contenidos). El tercer aspecto fue la interacción desarrollada: tipos de intervenciones docentes y participación estudiantil. Se registraron discusiones grupales, intercambios de ideas, cuestionamientos, la participación en forma individual, en plenario o través de un vocero (si es trabajo en grupo), las consultas, planteos e inquietudes de los alumnos durante la presentación y discusión de los temas tratados, las respuestas del profesorado a las consultas de

estudiantes durante la clase, las intervenciones docentes en forma individual, grupal o colectiva, los señalamientos, aportes y referencias tanto al contenido como al desarrollo de las actividades, entre otros aspectos.

Para la observación de las clases se seleccionó una comisión de cada asignatura. Considerando que las comisiones corresponden a diferentes horarios de cursada, se seleccionó una comisión diferente en cada asignatura. De cada una de las comisiones se observaron las diferentes clases por videoconferencia. Las observaciones realizadas fueron las siguientes:

Asig.	Observaciones de clases teóricas a grupo total (OT)	Observaciones de clases de trabajos prácticos (OP)	Observaciones de tutorías virtuales (OTV)
A	Tres clases teóricas a cargo del Titular de cátedra (OTA1, OTA2, OTA3)	Ocho clases de prácticos a cargo de Adjunto y Jefe de trabajos prácticos (OPA1 al OPA8)	Cinco tutorías virtuales a cargo del Jefe de trabajos prácticos y Ayudantes. De modalidad optativa (OTVA1 a la OTVA5)
B	Dos clases teóricas a cargo de Adjunto de cátedra (OTB1, OTB2)	Diez clases de prácticos a cargo del Jefe de trabajos prácticos (OPB1 al OPB10)	Tres tutorías virtuales a cargo de Ayudantes. De modalidad optativa para todo el grupo, obligatoria para quienes demostraron bajo rendimiento en las actividades entregadas a través del campus (OTVB1, OTVB2, OTVB3)
C	Siete clases teóricas a cargo del Titular de cátedra (OTC1 al OTC7)	Doce clases de prácticos a cargo de Adjunto y Jefe de trabajos prácticos. (OPC1 al OPC12)	No se realizaron

Análisis de las propuestas de las asignaturas dispuestas en el campus virtual de la Facultad de Odontología

En las tres asignaturas se analizaron los entornos virtuales prestando especial atención a los recursos y actividades utilizadas y las formas de comunicación habilitadas. Asimismo, se consideró especialmente las carteleras y los foros de novedades, espacios

en los cuales las tres asignaturas planteaban la convocatoria a encuentros por videoconferencia, la intencionalidad de las reuniones y, en el caso de la asignatura C, los materiales o casos de estudio por utilizar durante el encuentro.

El análisis se desarrolló en dos momentos e involucró diferentes procesos. En un primer momento se realizó un análisis individual, por instrumento de información recolectada, y en un segundo momento se implementó un análisis cruzado de la información que proviene del mismo conjunto de instrumentos. Es importante señalar que este entrecruzamiento de información se efectuó mediante dos estrategias: por cada uno de los casos, cruzando las categorías de análisis en cada caso de estudio, y luego entre los tres casos. Las dimensiones construidas presentan las tendencias observadas en los tres casos de análisis, es decir, en el entrecruzamiento final. Con ello, si bien pueden considerarse una pequeña muestra, es importante señalar que los resultados construidos refieren a tres casos que responden a diferentes asignaturas, inscritas en diferentes momentos de la carrera de Odontología e intencionalidades de formación también diversas.

Las dimensiones construidas a partir del análisis de la información son cuatro. La primera dimensión destaca los medios de comunicación sincrónica utilizados y privilegiados durante la formación virtual. La segunda dimensión subraya la distancia que existió entre lo que denominamos *usos pensados*, *usos reales* y *usos posibles* de las videoconferencias en procesos de enseñanza y aprendizaje. La tercera dimensión recupera los tipos de intervenciones docentes desde una perspectiva dialógica y didáctica. La cuarta dimensión identifica las transformaciones sucedidas en términos de intervenciones docentes virtuales que facilitan los procesos de aprendizaje. En este trabajo, se presentan los resultados correspondientes a la segunda dimensión construida.

Usos pensados, usos reales y usos posibles de las videoconferencias

En el trabajo de campo se identificaron diversas concepciones, percepciones y experiencias que marcan una distancia entre diversos escenarios que hemos llamado,

como se señalara, *usos pensados, reales y posibles* de las videoconferencias en la formación en las asignaturas indagadas. En las entrevistas, se identificó un conjunto de aspectos que pueden agrupar lo que los docentes pensaban acerca del uso de las videoconferencias una vez iniciada la virtualización masiva de la enseñanza; lo que sucedió durante la implementación, que integra un conjunto de grandes transformaciones en relación con la adecuación de las particularidades de la enseñanza virtual de las asignaturas y la facilitación de procesos de aprendizajes; y los usos posibles, que en términos de proyección se presentan en sintonía con los nuevos escenarios educativos y que se han comenzado a implementar en 2021 luego de una primera experiencia de virtualización total.

En términos de usos pensados, en las primeras entrevistas las expresiones, principalmente de los titulares, reconocieron la virtualidad como una modalidad de enseñanza diferente, con sus propias particularidades basadas principalmente en la necesidad de acompañar la formación mediada digitalmente.

Los siguientes fragmentos expresan las concepciones y creencias acerca de la enseñanza mediada por tecnologías:

Hemos escuchado siempre que la educación a distancia requiere otras formas de enseñar y creo que así es. Por eso, para las clases que voy a dar tengo pensado acercarme a los estudiantes con más textos y power point que les permitan estar atentos y seguir los temas de las unidades y las actividades de aplicación. Les voy a dar los materiales antes de las clases para que no se pierdan, porque no es lo mismo estar en la clase viviéndola en presencia, que estar en frente a una computadora escuchando una clase. (ETA)

Para las clases pensamos en armar mapas conceptuales y presentaciones más dinámicas que puedan seguir los estudiantes de modo más claro. Sabemos que la virtualidad nos impone una distancia que tenemos que salvar. Tenemos que estar permanentemente preguntando, integrando a los estudiantes, lo que saben durante la presentación de los temas. No puede ser una clase donde estén escuchando sin poder integrar lo que explicamos. Se van a distraer muy fácil, apagan la cámara, el

audio y listo. Tiene que ser más motivador, clases más precisas, más participativas. (ETB)

La primera clase teórica salió bastante bien. Creemos que las clases por zoom, si bien no reemplazan a la presencialidad, nos permiten tener ese medio digital para llegar a los estudiantes mientras no nos podemos ver. Ser docentes a distancia va a requerir otras formas de comunicación y de armado de los teóricos, el tiempo es otro, los ritmos diferentes; vamos a tener que adecuarlos a ellos. La videoconferencia es lo más cercano a la presencialidad que tenemos, pero hay que adecuarla. (ETC)

Al cruzar estas expresiones con las observaciones de clases de esos mismos docentes, se puede observar una contradicción entre los dichos y el diseño de los primeros encuentros por videoconferencias, en los cuales la tendencia fue a replicar lo realizado en la presencialidad. Las primeras cinco videoconferencias teóricas observadas, una de la asignatura A (OTA1), una de la asignatura B (OTB1) y tres de la asignatura C (OTC1, OTC2, OTC3) duraron tiempos acordes a la cursada presencial, cuatro horas cada una, y se realizaron con estrategias didácticas similares a la presencialidad.

La secuencia didáctica de estas observaciones se representó de la siguiente manera:

Momento 1: Presentación teórica y desarrollo del contenido a cargo del profesorado con apoyo de recursos digitales (aproximadamente, 3 hs en cada observación). La técnica mayormente utilizada es la exposición dialogada (Joyce et al., 2002/1985). El profesorado presenta de forma organizada, a partir de conocimientos previos de los estudiantes, los contenidos por desarrollar y, durante la presentación, plantea preguntas de memoria y de comprensión que pretenden monitorear la construcción del conocimiento en la escucha activa.

Momento 2: Apertura de espacio de preguntas acerca de dudas y consultas no planteadas durante el desarrollo de la clase. Este momento de la secuencia ocurre hacia el final de la clase y abarca aproximadamente media hora.

Momento 3: Cierre y síntesis del contenido a cargo del profesorado y planteo de las actividades por desarrollar en forma asincrónica. Los últimos minutos de la clase se destinan a la conclusión y a la organización de las actividades siguientes.

En las entrevistas realizadas en segunda instancia se indagó con docentes de las asignaturas acerca de la contradicción señalada *supra*; las respuestas se orientaron principalmente a tres cuestiones: la falta de tiempo para el diseño de recursos y materiales, el desconocimiento de uso sobre la virtualidad y los requerimientos institucionales.

Los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas en segunda instancia dan cuenta de estos aspectos.

A mí me parece que cuando nos plantearon utilizar zoom en las clases y después meet todos lo vimos como algo positivo porque era reemplazar ese espacio de la clase presencial por videoconferencias y escucharnos y vernos. Pero no es tan fácil, yo no me puedo sentar frente a la computadora y mostrar el mismo power point de la clase, porque en la virtualidad necesito de otros soportes que me permitan ir mostrando lo que digo. Y en esto fue central que no tuvimos tiempo, necesitábamos hacer un teórico mucho más dinámico con uno o dos días y era imposible. Igual que poder mostrar prácticas de laboratorio. ¿Cómo hacíamos para filmar y editar un video con demostración en un día para mostrar a 200 alumnos? La falta de tiempo fue algo que nos jugó muy en contra. Después lo resolvimos distinto, nos fuimos distribuyendo los temas y preparando los materiales con tiempo. Por eso, digo que lo que pensamos al principio no fue tan así y nos dimos cuenta en la marcha. (EJTPA)

En la experiencia que nosotros tuvimos creo que esa contradicción como la planteas tuvo que ver con que desconocíamos cómo usar las videoconferencias. Con el tiempo aprendimos que había un montón de funcionalidades para presentar mejor los temas o para hacer grupos. Pero, al inicio de las clases, usamos lo básico. Y lo más importante ahí era poder escucharnos y vernos y así apelamos a lo que más sabíamos: la presentación organizada de los temas. Desde ahí al final de la pandemia los meets se transformaron un montón. (EAB)

En la facultad nos pidieron que mantuviéramos el contacto fluido con los estudiantes durante el aislamiento. No sabíamos cuánto iba a durar, porque empezamos unas semanas pero después veíamos que se extendía. Y al principio dijimos de hacer algo más flexible y de menos tiempo, pero como después la pandemia seguía se sacaron resoluciones en las cuales se mencionaba que se debían respetar los horarios de cursada y los requerimientos de presencialidad para la regularidad. Entonces, no nos quedó otra que hacer teóricos de tres o cuatro horas y prácticos del mismo tiempo presencial. Algo que fue medio una locura porque agotaba, pero era así la normativa. Por eso, se hicieron los teóricos y prácticos casi igual que en la presencialidad. Después se avanzó en algunas transformaciones y se hicieron ajustes de tiempos y de actividades más acordes a lo virtual. (EAC)

En términos de usos reales, se analizaron las implementaciones de clases mediante las videoconferencias y se registraron las transformaciones en la configuración de las prácticas. Las modificaciones develadas en el uso de las videoconferencias provienen de dos grandes conjuntos de decisiones basadas en aspectos pedagógicos.

Un primer conjunto remite a decisiones focalizadas en adecuar las sesiones sincrónicas con el objetivo de acompañar a los estudiantes de modo más personalizado en el proceso de construcción del conocimiento. El profesorado asume así decisiones didácticas que pretenden mejorar la enseñanza y acercarse de modo más directo a los alumnos.

En estos cambios, en la modalidad de utilización de las videoconferencias, aparecen nuevas intervenciones docentes orientadas a fortalecer las interacciones entre profesores y estudiantes. En la mayor parte de las clases observadas, inicialmente, los diálogos transitan por intercambios de preguntas abiertas o cerradas y respuestas estudiantiles de diverso tipo. Sin embargo, esta secuencia se modifica a medida que avanzan las actividades de las tres asignaturas analizadas.

Este cambio se sostiene en el reconocimiento de la necesidad de un mayor acompañamiento del proceso de construcción del contenido. Los docentes manifiestan que el cambio se produce junto con la necesidad de monitorear de forma precisa la comprensión del estudiantado y de abordar problemas en la comprensión que pudieran afectar la construcción del conocimiento. Los problemas de comprensión –caracterizados

como errores de comprensión, vacíos de conocimiento, conocimiento pobre o conocimiento frágil– son advertidos por parte de los docentes y/o de los estudiantes y generan un cambio en la forma de abordar las videoconferencias. Estas transformaciones fueron evidenciadas en prácticos de todas las asignaturas: OPA5 a OPA8; OPB6 a OPB10; OPC5 a OPC12; y en todas las tutorías observadas: OTVA1 a OTVA5 y OTVB1 a OTVB3. Si bien es esperable que el trabajo sobre dificultades de comprensión apareciera con mayor frecuencia en las tutorías optativas, la presencia de estas intervenciones docentes en los prácticos de las tres asignaturas fue surgiendo de modo paulatino a medida que avanzaban las clases.

Los cambios enunciados en la utilización de las videoconferencias fueron reconocidos por los docentes en los siguientes fragmentos de las entrevistas.

En los primeros ejercicios de evaluación que hicimos en la asignatura tuvimos muy malos resultados. La verdad es que nos sorprendió mucho que tan pocos alumnos respondieran bien el examen. Va, era una actividad de evaluación formativa. Teníamos la idea de que nos iba a servir de termómetro para saber cómo veníamos, pero fue un baldazo de agua fría. En ese momento, el titular decidió aumentar las horas de tutoría y nos propuso hacer grupos de trabajo más pequeños con los alumnos para darles mayor oportunidad de asistirlos y ver qué era lo que no se entendía. De ahí en más nos volvimos un poco locos porque teníamos muchos grupos replicados, pero era más sencillo acompañarlos, saber bien qué era lo que no entendían, proponerles más ejemplos, más actividades específicas a sus necesidades de comprensión. No fue fácil pero creo que fue más interesante para ayudarlos a aprender mejor. (EJTPC)

De los primeros meet a los últimos creo que hubo muchos cambios. Más allá de que aprendimos a utilizarlos mejor y a incluir todas las funcionalidades que nos ofrecía, creo que lo más interesante fue que pudimos utilizarlos mejor para que se pudiera enseñar y aprender del modo más potente posible. Creo que logramos intervenciones que fueron más significativas en los últimos meets. Particularmente, me acuerdo de uno hacia la mitad de la cursada, creo que fue por junio, en los que trabajamos un caso de hipomineralización de caninos y vimos posibles tratamientos. Ahí no me centré en la explicación del caso, ya había armado todo el caso en una carpeta que tenían en el campus con historia clínica, fotos, audios que simulaban la entrevista,

la anamnesis y todo lo que necesitaban. Ahí trabajamos exclusivamente con los tratamientos. En ese momento, surgieron fundamentaciones erróneas, conocimientos que faltaban, definiciones que no estaban bien. Fuimos trabajando con cada aspecto del caso. Hacían preguntas, yo proponía afirmaciones que no eran correctas y les pedía que me cuestionaran, hacía suposiciones acerca de complicaciones, me situaba en el lugar de la paciente y todo tipo de ejercicio que les permitiera pensar sobre la base de sus conocimientos. También fui sumando otros ejemplos, imágenes y datos. Esa clase fue sumamente productiva y muy dinámica. Creo que eso era lo que necesitaban. A partir de ahí los prácticos los encaré de otro modo tratando de ver más allá de sus expresiones y tenían sólidos argumentos sobre lo que pensaban, ideas y conceptos bien contruidos. (EAB)

Hace poquito revisamos las clases por zoom para ver qué podíamos recuperar y compilar para subir como material de consulta a los estudiantes de la nueva cohorte. Y notamos que hay algo de trabajo muy personalizado de los últimos zoom que no pueden ser utilizados en otros grupos. Eso tiene que ver con que en cada práctico, luego del primer parcial, las cosas cambiaron. Notamos que teníamos que seguirlos mucho más con lo que iban entendiendo de los procedimientos. Aunque muchos procedimientos son incuestionables, los tienen que hacer así porque es la mejor manera de hacerlos, que comprendan bien por qué es la mejor manera cambia su mirada acerca de las cosas. Con esta idea fuimos buscando la forma de aprovechar las videoconferencias más para trabajar sobre lo que se llama en el debriefing los modelos mentales acerca de lo que hay que hacer y por qué se hace de esa manera. En este sentido, cuando los prácticos los transformamos a esta dinámica creo que fueron mucho más interesantes. Pudimos trabajar sobre criterios clínicos, decisiones acerca de la práctica, diferentes escenarios y mucho más. Salvamos problemas de entendimiento, y los ayudamos a aprender mejor y a largo plazo. No se van a olvidar de esa forma de aprender. (EAC)

El segundo conjunto de transformaciones deviene de la transformación de la secuencia didáctica para la integración activa del estudiantado durante el proceso de enseñanza. En el análisis de las videoconferencias observadas, se identificaron cambios en la secuencia hacia instancias más participativas. Las primeras secuencias, sostenidas bajo exposiciones docentes con escasos espacios para aportes estudiantiles, se fueron transformando hacia secuencias didácticas con interacciones activas entre docentes y

estudiantes. Mediante diferentes estrategias didácticas basadas en modelos de procesamiento de la información y aprendizaje social, las clases tradicionales se modificaron hacia clases más participativas. Estas transformaciones fueron evidenciadas principalmente en las clases teóricas: en la segunda clase teórica de la asignatura B (OTB2) y en los cuatro teóricos finales de la asignatura C (OTC4, OTC5, OTC6, OTC7).

Las siguientes secuencias didácticas de las observaciones realizadas ilustran las transformaciones mencionadas.

Secuencia didáctica segunda clase teórica asignatura B (OTB2)

Momento 1: Se recupera lo trabajado en la sesión anterior. Tema “Incrustaciones dentarias: tipos y materiales” (43 minutos)

La docente solicita a un estudiante que realice la síntesis explicativa para los compañeros a partir de sus apuntes y los materiales de la clase. Propone que el resto del grupo aporte información y detalles acerca del contenido. Se produce una explicación y síntesis de forma compartida. Durante esta instancia tres estudiantes plantean dudas y la docente solicita a los compañeros que den respuesta a las consultas realizadas. Luego, aporta más detalles al contenido e integra las explicaciones realizadas. Finalizando este momento de la clase, la docente señala aspectos más importantes y articula la explicación realizada con el tema siguiente de la clase.

Momento 2: Presentación teórica del tema nuevo “Incrustaciones dentarias: complicaciones y tratamientos post complicaciones” (20 minutos)

Con apoyo de recursos digitales –mapa conceptual en *coogle* y presentación multimedia de *genially* con incrustación de vídeo, imágenes y *podcast*–, la docente presenta el tema nuevo profundizando en el objetivo de la clase y la relevancia del saber para la práctica profesional.

Momento 3: Desarrollo de la clase - Complicaciones de las incrustaciones (78 minutos)

Comienza el desarrollo con la propuesta de dividirse en grupos y observar tres casos clínicos en los cuales se evidencian complicaciones a partir de incrustaciones. La consigna consiste en observar un video e identificar y enumerar los datos sobresalientes del caso asignado por la docente. Se les solicita que anoten en los cuadernos los aspectos relevantes para compartir en plenario. Luego de 20 minutos de trabajo en grupos, se regresa al grupo total. La profesora solicita que cada grupo comparta los datos relevados de los casos analizados y sistematiza la información en la pizarra de la pantalla. Una vez que comparten todos los grupos y quedan enunciados los tres casos con los aspectos relevantes, solicita organizar la información. Por medio de las preguntas “¿Qué aspectos podemos poner juntos?” y “¿Qué criterios seguimos para esta organización?”, se organizan los aspectos de cada caso. De este modo se identifican propiedades comunes y se realiza la abstracción del caso. El grupo participa y la profesora vuelve a organizar la información en una nueva pantalla. Finalmente, la docente propone establecer relaciones entre la información construida y determinar causas y efectos de lo identificado. Mediante las preguntas “¿Por qué creen que sucedió esto?” y “¿Qué puede significar esto que se observa?”, los estudiantes exploran relaciones, hacen inferencias y exponen sus hipótesis acerca de lo sucedido en cada caso en vinculación con los datos. La docente sistematiza una vez más la información en una pantalla de la videoconferencia.

Momento 4: Desarrollo de la clase - Tratamientos post complicaciones (25 minutos)

Una vez expuestas las relaciones e inferencias de los estudiantes, la profesora presenta tres videos en los cuales los profesionales que atendieron los casos plantean sus diagnósticos de la situación clínica. A partir de ello, propone a los alumnos trabajar en alternativas de tratamientos posibles de las complicaciones. En grupo total les solicita que propongan dos alternativas de tratamientos en cada caso: una bajo la premisa de bajo costo y otra de resolución sin limitación de recursos. Ambas deben tender a la perdurabilidad máxima del tratamiento realizado y a la conservación de la salud bucal. Los estudiantes exponen sus ideas y se sistematizan las alternativas en cuadros de doble entrada con los casos y la doble alternativa según los costos del tratamiento. El desarrollo

de la clase en ambas etapas con el abordaje de las complicaciones y los tratamientos se lleva a cabo bajo un modelo de enseñanza basado en el pensamiento inductivo (Joyce et al., 2002/1985).

Momento 5: Cierre y síntesis del desarrollo durante la clase a cargo del grupo (25 minutos)

En la última parte del encuentro, la docente propone realizar una síntesis que integre lo visto en la clase anterior acerca de los tipos de incrustaciones y los materiales que se utilizan junto con las complicaciones y los tratamientos posibles. La síntesis a cargo del grupo se realiza de forma compartida y diferentes estudiantes aportan a la sistematización final.

Secuencia didáctica cuarta clase teórica asignatura C (OTC6)

Momento 1: Inicio de la clase (35 minutos)

Comienza el desarrollo con el saludo a todos los presentes y con el planteo del docente de abordar un tema nuevo: “Gingivitis”. El docente le solicita al estudiantado que exponga los saberes previos, experiencias y prácticas odontológicas que conozca acerca del tema propuesto. Se habilita un mural interactivo en *padlet* y se integran allí saberes previos. Luego, el docente lee en voz alta los aportes del grupo y solicita a tres estudiantes que organicen la información volcada en el muro y que vayan exponiendo los criterios para la organización de la información. Se consignan así tres columnas que integran los siguientes aspectos: definición, causas y consecuencias y formas de tratamiento. El grupo aporta y los estudiantes que organizan la información recuperan las sugerencias de los compañeros.

Momento 2: Trabajo con casos (117 minutos)

Luego de la organización de la información, se invita a dos docentes a presentar dos casos de gingivitis con diferente grado de complejidad. Comienza el primer docente quien narra con apoyo de imágenes las condiciones en las que llegó una paciente al hospital odontológico. Se plantea la anamnesis y se enfatizan todos los aspectos

relevantes del caso. Durante la presentación se acompaña la focalización en diferentes aspectos mediante preguntas que orientan la observación y comprensión sobre la información del caso. Algunos ejemplos de estas preguntas son “¿Qué les llama la atención de esta primera imagen?” “¿Cómo ven las encías?” “¿Qué altura debería tener la encía en relación con las piezas dentarias?” “¿Cómo me doy cuenta si la encía está retraída?” “¿Qué le deberíamos preguntar a una paciente que llega así?” “¿Qué información necesitamos recolectar para diagnosticar y tratar?” El estudiantado y el docente mantienen un intercambio fluido que permite aclarar conceptos, plantear hipótesis sobre la situación clínica y orientar las decisiones clínicas por tomar (análisis complementarios, estudios específicos, etc.). Luego de 48 minutos, se propone pasar al siguiente caso de estudio. Una docente presenta el caso clínico con recursos digitales y preguntas similares al caso anterior. Transcurren otros 43 minutos en el intercambio entre estudiantes y docentes. Una vez concluida esta parte de la clase, el docente a cargo propone que se sistematicen las diferencias entre ambas situaciones clínicas para llegar a una comprensión acerca de la complejidad que refieren. Solicita a tres estudiantes diferentes a los que participaron inicialmente que trabajen en la confección de una grilla compartida por pantalla en la que se establecen los elementos más significativos que permiten definir si la complejidad es baja o alta. El resto del grupo aporta sugerencias y los tres estudiantes completan la grilla. Transcurren en esta actividad otros 26 minutos.

Momento 3: Cierre de la clase a cargo de los docentes (20 minutos)

La docente que presentó la segunda situación clínica sintetiza el trabajo realizado en el análisis de ambos casos y con la clasificación del grado de complejidad. Durante la síntesis, formula preguntas al estudiantado y retoma los aportes para la integración final

Las transformaciones evidenciadas en los usos reales permitieron identificar aspectos relevantes para prácticas futuras, Este conjunto de elementos se agrupó en lo que se llamó *usos posibles* de las videoconferencias en los contextos de formación.

Los elementos esenciales de los usos posibles comenzaron a identificarse al finalizar las prácticas de enseñanza de 2020, con el acceso a las primeras prácticas en presencia de las

tres asignaturas consideradas. Allí se evidenciaron nuevas reorientaciones de usos de las videoconferencias que integran las mejores experiencias de la presencialidad y virtualidad. Los nuevos usos de las videoconferencias se plantean bajo una doble intencionalidad docente. Por una parte, las videoconferencias se proponen como espacio de reflexión sobre la práctica estudiantil en el desempeño con las tareas de aprendizaje. Por otra parte, se configuran como espacio de fortalecimiento de los debates y discusiones acerca del desarrollo del contenido teórico y espacios para la ejercitación grupal. De este modo, al final de 2020, las videoconferencias se convierten en espacio de trabajo articulado con la presencialidad en formato de enseñanza híbrida o *blended*.

En las entrevistas, los docentes mencionan diferentes aspectos que resultan en aportes que identifican en las videoconferencias para la modalidad *blended*:

Hace muy poco comenzamos a tener presenciales con los estudiantes. En la clínica vienen de a pequeños grupos y tratamos de que aprovechen al máximo estar en la facu. Hay que tener en cuenta que son tiempos muy breves porque tenemos siete grupos de ocho estudiantes cada grupo y la idea es que vean acá lo que no podemos mostrar a través del campus o en la videoconferencia. Entonces, cuando tenes poco tiempo cara a cara en lo presencial, uno se pregunta para qué se puede utilizar ese espacio, qué es lo más importante. Así pensamos y armamos lo que llamamos trayectorias de presencialidad y de virtualidad. Compilamos experiencias de aprendizaje que hacen en la clínica con pacientes que citamos específicamente y actividades especialmente diseñadas para lo virtual. En el caso de los meets lo que hacemos generalmente allí es trabajar con sus experiencias luego de recorrer la clínica y ver varios pacientes. En esos encuentros, trabajamos compartiendo impresiones, experiencias. Debatimos ideas, alternativas de diagnósticos, tratamientos. En lo presencial ven a los alumnos de posgrado atendiendo a los pacientes en vivo y luego compartimos todo lo vivido en el meet de esa semana, mientras otros compañeros asisten a la presencialidad. Creo que es una combinación muy potente para el aprendizaje. (EAC)

En el caso de nuestra asignatura volvimos a la presencialidad bastante más tarde que el resto de las materias. Como somos una asignatura básica y la urgencia de la formación estaba relacionada con las prácticas clínicas, entendimos que era una buena decisión. Esto nos dio tiempo para empezar a planificar cómo iban a ser las

actividades híbridas y pudimos preparar mucho material de estudio. Nuestra idea central fue aprovechar la distancia para diseñar materiales y recorridos que los estudiantes pudieran hacer de forma autónoma y ejercicios de aplicación de baja complejidad. La presencialidad quedaba para los trabajos prácticos más complicados y contenidos complejos. Al principio, pensamos no hacer videoconferencias. Pero, luego, nos dimos cuenta de que eran importantes, y los estudiantes también las pedían, que eran necesarias. Así que pusimos sesiones sincrónicas optativas. Es decir, armamos toda la propuesta virtual autosuficiente y las instancias presenciales. Decidimos dejarlas optativas para que cada uno decidiera. Son adultos y tienen que decidir cuándo necesitan más apoyo para la comprensión y cuándo pueden resolverlo solos. Igual las tutorías se fueron convirtiendo en espacios importantes para ellos. Aun los que no tenían dificultades acudían a estos espacios para comprobar que lo que estuvieran comprendiendo era lo correcto. Tenemos pensado seguir con esta dinámica; recién pasaron dos meses y tuvimos pocas tutorías pero ya vemos los resultados, sobre todo por la participación y por lo activos que están durante estas clases. Y la presencialidad la aprovechamos también mucho más que antes de la pandemia porque las cambiamos. Ya no es estar por estar en la clase. Es aprovechar al máximo que los tenemos en la clase. (EJTPA)

Conclusiones

Las decisiones asumidas en la primera parte de 2020 respondieron esencialmente a la necesidad de abogar por la continuidad educativa frente al cierre masivo de las instituciones educativas. En este escenario, imprevisto y de emergencia, las videoconferencias se tornaron una herramienta central para mantener y potenciar la comunicación. Con el pasar de los meses y junto con la confirmación de la continuidad del aislamiento, las preocupaciones se dirigieron a lograr propuestas de enseñanza que acercaran al estudiantado a experiencias de aprendizaje genuino. Así se evidenció la necesidad de abordar la transformación de las prácticas presenciales a virtuales, que requiere de procesos de modificación en todas las dimensiones de la situación didáctica (Badia Gargante & Gómez, 2014; Lucero Fustes et al., 2010; Morán, 2015; Morán & Álvarez, 2013).

A partir del análisis de las experiencias docentes recorridas en 2020, se puede observar una intensa búsqueda docente por la adecuación de sus prácticas a propuestas didácticas que ofrecen una enseñanza virtual de transición adecuada a las necesidades de aprendizaje del momento. Así, las videoconferencias se adaptan desde espacios de exposición más tradicionales a encuentros en los que las intervenciones docentes y las propuestas de participación estudiantil se orientan hacia el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje. Los usos pensados, reales y posibles dan cuenta de ese delicado entramado de decisiones que los docentes asumimos en escenarios que, en ocasiones, transitamos sobre la base de grandes incertidumbres.

La pandemia nos dejó muchas lecciones y experiencias que enriquecen nuestras perspectivas de la relación entre tecnología y educación. Una de las principales es que no se trata de adoptar o no la tecnología, sino de verla como una posibilidad concreta de dar respuesta a diferentes problemáticas del contexto educativo, de reconocerla como parte constitutiva de nuestras aulas e integrarla en los procesos de enseñanza de modo que permitan generar mejores oportunidades para el aprendizaje, cualquiera sea el escenario que se nos presente.

Referencias bibliográficas

- Badia Gargante, A. B., & Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educación XX1*, 17(2), 169-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580009>
- Barroso, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2006). La utilización de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para la teleformación. En J. Cabero Almenara, & P. Román (Coords.), *E-actividades. Un Referente Básico Para la Formación en Internet* (pp. 215-232). MAD-Eduforma.
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237>

- Brunner, J. J., & De Gobierno, E. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97-123. <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.995>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/542/1/ChehaibarL_2020_Flexibilidad_curricular.pdf
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata.
- Crespo Argudo, M. del C., & Palaguachi Tenecela, M. C. (2020). Educación con tecnología en una pandemia: breve análisis. *Revista Scientific*, 5(17), 292-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- De Pablos Pons, J. (Coord.) (1997). *La tecnología educativa en España*. Universidad de Sevilla.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2013). Developing models and theory for blended learning research. En A. Picciano, C. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives, volume 2* (pp. 13-33). Routledge.
- Henao Álvarez, O., & Zapata, D. Z. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia. https://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_914.pdf
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2002/1985). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Lara, L. R. (2002). Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales. *Segundo Congreso Virtual "Integración sin Barreras en el Siglo XXI"*. Red de Integración Especial. Portal Educativo de las Américas.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- Lucero Fustes, M., Alonso Díaz, L., & Blázquez Entonado, F. B. (2010). E-learning como agente de cambio. Diseño pedagógico de un proceso de formación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 69-95. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897004.pdf>

- Moreira, M. A. (2003). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? En R. Pérez (Coord), *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación* (pp. 128-135). Universidad de Oviedo, septiembre de 2000.
- Morán, L. (2015). Implementaciones del currículum abierto y competencias docentes para la formación online de nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 54-62. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11555>
- Morán, L., & Álvarez, G. (2013). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45, a251. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.11>
- Morán, L., Álvarez, G., & Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia: Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 49-71. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36311>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Piscitelli, A. (2010). *Derivas en la educación digital*. Santillana.
- Rihoux, B., & Ragin, C. C. (Eds.). (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*. Sage. <http://doi.org/10.4135/9781452226569>
- Sánchez Arroyo, M. E. (2001). Integración de la videoconferencia en la educación a distancia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 17, 89-98. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61180>
- Sánchez Vera, M. del M. (2012). Diseño de recursos digitales para entornos e-Learning en la enseñanza universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(2), 53-74. <https://doi.org/10.5944/ried.2.15.599>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo.
- Wells, G. (1999). Language and education: Reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 135-155. <https://doi.org/10.1017/S026719059919007X>

María Elisa Di Marco

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Hilda Difabio de Anglat

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

María Gisella Boarini

Universidad Nacional de Cuyo

Analía Inés Portela de Nieto

Universidad Nacional de Cuyo

Mariela Lourdes González

Universidad Nacional de Cuyo

Aceptado: noviembre 2021

Datos de las autoras:

[\(Cf. pág. 91\)](#)

Tendencias temáticas y metodológicas de las tesis doctorales en Educación, Universidad Nacional de Cuyo

Resumen *El presente artículo aborda los encuadres temáticos y metodológicos de tesis doctorales en materia educativa defendidas en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Argentina, en el período 2008-marzo/2021. A fin de contextualizar los datos que recaba este estudio de caso, se parte del estado de la cuestión en Iberoamérica, para dar lugar al análisis de las tesis de los dos doctorados existentes en la referida Facultad: en Ciencias de la Educación (personalizado) y en Educación (estructurado). En el corpus completo (N = 119), se indaga sobre las líneas temáticas; en una muestra al azar (N = 30), sobre el tipo de hipótesis que plantean las tesis y la metodología que utilizan. Se halla que las líneas recurrentes en cada doctorado parecen distinguirlos desde enfoques bien marcados: pedagógico en el primero, psicosocial en relación con una diversidad mayor de temáticas educativas en el segundo. En consonancia con ello, se diferencian por el tipo de hipótesis (explicativas y supuestos vs. correlacionales), el diseño metodológico (variedad vs. prevalencia de la investigación empírica) y los instrumentos para la recolección de los datos (entre otros: observación de clases y análisis documental vs. tests estandarizados).*

Palabras Clave investigación pedagógica, tesis, doctorado, Ciencias de la Educación.

Theoretical and methodological trends in doctoral dissertation on Education, Universidad Nacional de Cuyo

Abstract: *This article proposes a reflection on the need to rethink school environments and spaces in kindergartens, during the return to schools. Emphasis is placed on promoting a change in the way of managing institutions in terms of learning abroad, giving a new meaning and a substantive place to the playground as an educational tool. A documentary analysis is carried out on those pedagogical proposals that include in their programs this methodology on learning in direct contact with nature. The work is based on theoretical models that historically proposed an innovative way of teaching, emphasizing experiences, significant experiences and the protagonism of the student in their own learning process.*

Keywords: *school playground, nature, environment, institutional management, initial level, post-pandemic.*

Introducción

Hasta la digitalización de las tesis doctorales y su inclusión en los repositorios institucionales y en las bases de datos durante las últimas décadas, la tesis formaba parte de la llamada *literatura gris* por su restringida difusión y escaso acceso (de Miguel Díaz, 2010; Diaz Bazo y Sime Poma, 2016; López Gómez, 2016). Hoy constituyen un género discursivo en escrutinio desde diferentes enfoques y metodologías en cuanto la investigación doctoral, por su carácter inédito y aporte significativo al conocimiento, se reconoce como un área vital del desarrollo de un país y de la promoción de la calidad de su profesorado universitario (Ortiz Torres, 2019). A este último respecto, si bien en Argentina el nivel doctoral todavía no es requisito para la docencia en Educación Superior, se advierte una tendencia en dicho sentido.

Los problemas que abordan las tesis de este nivel y la forma de enfocarlos, constituyen información importante sobre la “agenda de investigación” de una institución académica (Gutiérrez Serrano y Barrón Tirado, 2008). Por ello, los autores que analizan

la dinámica contemporánea de producción del conocimiento (e.g. Gibbons et al., 1997) subrayan la relevancia de los estudios locales.

Nuestro interés reside, en primer lugar, en el análisis de tesis en materia educativa de las dos carreras doctorales existentes en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Provincia de Mendoza, Argentina: el Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE) y el Doctorado en Educación (DE). En segundo lugar, buscamos comparar nuestros resultados con los hallazgos de los estudios previos en el ámbito iberoamericano.

El DCE es una carrera personalizada, es decir, que el doctorando, además de realizar su tesis bajo la supervisión de un director, acredita su formación general y específica a partir de cursos de posgrado, afines al perfil temático elegido, en dicha universidad o en otra/s (nacionales o extranjeras). El DE es estructurado, ya que está organizado en espacios curriculares obligatorios que el doctorando debe cursar durante dos años y aprobar para luego realizar su tesis. Esta diferencia en su estructura siempre ha sido la principal distinción entre ambos y la razón por la que los postulantes optaran por uno u otro.

En el DE, la primera tesis defendida data de 2007, mientras que en DCE dicha fecha remite a 1997, es decir, diez años antes. Dado que ambos doctorados poseen más de una década de trayectoria, es posible indagar acerca de cuáles son las temáticas que se han investigado y sus perspectivas, las hipótesis planteadas, los fundamentos metodológicos, en un corpus ya consolidado en número y calidad de tesis defendidas. En este sentido, intentamos contribuir, mediante un análisis exhaustivo de cada trabajo a partir de las categorías seleccionadas, a una interpretación desde este contexto de estudio de caso que posibilite vislumbrar tendencias por la identificación de elementos presentes, ausentes, constantes y sesgos, ya que los estudios de casos “analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y apoyar el desarrollo de teoría” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 185). Para ello, se parte de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las temáticas estudiadas?, ¿qué temas se presentan como recurrentes?, ¿cuáles parecen ser las “grandes ausencias”?, ¿cómo se explicitan las hipótesis?, ¿qué tipo de hipótesis

predominan?, ¿a qué marcos metodológicos se acude?, ¿qué estrategias metodológicas prevalecen en las tesis analizadas?

En consecuencia, como en Díaz Bazo y Sime Poma (2016) y en otros autores (*e.g.* Bustinza Choque, 2014; Gaspar Bojórquez et al., 2014; Ramos-Pardo y Sánchez-Antolín, 2017), nuestra indagación se inscribe en la segunda de las cuatro categorías que distinguen Díaz Bazo y Sime Poma (2016) respecto de la tesis como “texto-producto” (p. 10) en cuanto “centrada en describir características de uno o más contenidos de las tesis” (p. 14); esto es, la tesis como modelo del evento (Cubo de Severino et al., 2011) o comunicación del contenido sobre el cual trata el texto, la realidad extralingüística multidimensional a la que refiere. En su génesis, es resultado de un “proceso institucionalizado” (Díaz Bazo y Sime Poma, 2016, p. 7) en el que intervienen varios agentes: el tesista, el director (y, eventualmente, el codirector), los profesores, el comité académico del programa doctoral y el jurado.

En el marco de este proceso institucionalizado, para efectuar el análisis se accedió a las tesis defendidas entre 2008 y marzo/2021 en dos formatos –impreso o digital–. En relación con los temas se trabajó con el corpus completo (N = 119); en las otras categorías se conformó al azar una muestra (N = 30), por la selección de 15 tesis de cada doctorado, como muestra de casos tipo.

En primer lugar, se pretende dar cuenta de algunas investigaciones sobre tesis doctorales en Educación en los países iberoamericanos, a fin de exponerlas como antecedentes y contexto de la nuestra en tanto aportan criterios valiosos de análisis. Seguidamente, se detallan los temas desarrollados en el corpus en estudio. En tercer lugar, se describen y analizan las hipótesis que guían las investigaciones. Finalmente, se examinan las perspectivas metodológicas. La selección de estos componentes reside en que pertenecen al movimiento nuclear de exposición del modelo de evento por su correspondencia con los resultados a los que se pretende llegar. Por otra parte, el vínculo existente entre los objetos estudiados y la formalidad metodológica posibilitará visualizar los respectivos procesos de producción de conocimiento en el campo educativo.

Las conclusiones revelan las características más importantes de las tesis de ambos doctorados así como algunas implicaciones relativas a la investigación educativa y a la formación de nivel de posgrado. Ello señalará áreas vacantes de importancia en las indagaciones actuales. Desde allí, se podrían establecer y promover líneas de investigación en el nivel doctoral en Educación de la UNCuyo que contribuyan a enriquecer el perfil académico en pro de su constante expansión.

Estado de la cuestión

En la exploración de los antecedentes en distintas bases de datos (Google académico, EBSCO, Redalyc, Scielo), abordamos el período 2008-2021 –el número total de artículos encontrados es 25¹.

Además de la variabilidad manifiesta en los aspectos cuantitativos (período del análisis² y número de tesis que se estudian³), una primera diferencia relevante es la amplitud del enfoque temático, la que permite distinguir dos grandes grupos: 1) trabajos focalizados en un campo disciplinar –educación ambiental (Bosque Suárez et al., 2018), educación estadística (Andrade Escobar et al., 2017), historia de la educación (Acuña Rodríguez, 2008; Sanchidrián Blanco, 2016), educación a distancia (García Pérez y García Aretio, 2014), orientación educativa (Ferreira-Villa et al., 2013), educación superior (Ferreira, 2020)– o área temática –aprendizaje en servicio (Fernández Rey y García Murias, 2017), tutoría (López Gómez, 2016), convivencia escolar (Hernández Prados y Ros Pérez-Chuecos, 2014), trabajo docente (Duarte, 2010)– y 2) estudios generalizados a las Ciencias de la Educación (N = 14), en el que se inscribe nuestra investigación. A continuación (cf. Tabla 1), presentamos estos trabajos ordenados cronológicamente en forma descendente y desde un criterio alfabético:

¹ Se excluyen aquellos estudios que no se comunican como artículo científico. También, se desestiman un artículo (Murcia Peña y Ramírez López, 2017), porque aborda la tesis de posgrado en Educación (maestrías y doctorados) como conjunto indistinto y aquellos que se circunscriben a un análisis cuantitativo.

² En un rango de dos años (Pacheco Méndez, 2014) a 34 (López Gómez, 2016).

³ Desde siete (Chavoya y Valencia, 2013) a 554 (Díaz Bazo y Sime Poma, 2016).

Tabla 1.
Investigaciones iberoamericanas sobre tesis doctorales en Educación (2018-2008)

Autor/es	Período de estudio	N° de tesis analizadas	Ámbito de estudio: tesis doctorales en	Categorías de análisis
Jiménez (2018)	1975-2016	149	Educación y otras disciplinas de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela	Temas Metodología Referencias bibliográficas
Segoviano Hernández y Olivares Márquez (2018)	2005-2015	17	Estudios de la Educación, Universidad Autónoma de Nuevo León	Referencias bibliográficas
Ramos-Pardo y Sánchez-Antolín (2017)	2001-2015	229	Teoría educacional en universidades españolas, base TESEO	Temas Metodología
Díaz Bazo y Sime Poma (2016)	2009-2013	554	Educación en 13 universidades públicas y privadas de Perú	Temas Metodología Referencias bibliográficas Visibilidad e impacto de las tesis
Osorio y Añez (2016)	1996-2013	71	Educación en un programa doctoral de Venezuela	Estructura referencial Prácticas de citación
Bustanza Choque (2014)	2000-2010	116	Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú	Actualidad bibliográfica Temas Problema, objetivos, hipótesis y variables Metodología
Gaspar Bojórquez, García de Alba y Verduzco Free (2014)	2002-2012	69	Educación, Estado de Jalisco, México (cuatro programas de doctorado y/o maestría)	Temas Sujetos de estudio Metodología Conclusiones a las que llegaron
Pacheco-Méndez (2014)	2010-2012	183	Educación en tres universidades: Complutense de Madrid; París-Sorbone; Universidad Nacional Autónoma, México	Temas Contextos educativos Campos de investigación

Chavoya y Valencia (2013)	2004-2008	7	Educación, Universidad de Guadalajara, México	Formulación del problema Referencias bibliográficas
Flames González (2012)	1982-2011	27	Educación, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Venezuela	Temas Impacto en la solución de problemas de la educación
Briceño y Chacín (2011)	1998-2005	30	Educación, universidades venezolanas	Pertinencia, Pertinencia científica Participación social Producción de teorías Generación de innovaciones
Calderón y Chica Lasso (2011)	2000-2010	12	Educación, Universidad de Antioquia, Colombia	Sujetos/fuentes Objetivos Metodología Temas Perspectivas teóricas
Ortiz Torres et al. (2010)	1988-2008	74	Ciencias pedagógicas de la Universidad de Holguín, Cuba	Ocho categorías: 1) Índice de citación; 2) Índice de visibilidad 3) Impacto económico-social 4) Publicación en revistas arbitradas 5) Publicación en base de datos 6) Publicación de libros como continuidad de las tesis 7) Participación en eventos nacionales e internacionales 8) Resultados introducidos en la práctica
Gutiérrez Serrano y Barrón Tirado (2008)	2002-2007	38	Educación, Estado de Morelos, México (dos instituciones)	Nivel o modalidad educativa de interés Temas

Fuente: elaboración propia.

En este segundo grupo, otra distinción de interés es la amplitud del contexto que se estudia, el que también permite una división dicotómica según se aborden una o dos instituciones de Educación Superior (N = 9) o se trate de investigaciones extendidas a un número importante de universidades (e.g., Díaz Bazo y Sime Poma, 2016; Ferreira, 2020). Un único trabajo (Pacheco-Méndez, 2014) compara universidades (tres) de distintos países.

Según queda de manifiesto en la Tabla 1, de los 14 estudios generalizados, nueve analizan temas, hipótesis y/o metodologías, esto es, las categorías seleccionadas por su interés; de allí que confrontaremos sus resultados con los nuestros.

Metodología

La investigación se formaliza como estudio de caso, método apropiado para abordar temas que se consideran prácticamente nuevos (Yin, 2003/1984), orientado a comprender la dinámica de contextos singulares. Se lleva a cabo un estudio de profundidad descriptiva mediante el análisis documental de las tesis, complementado con técnicas cuantitativas.

Objetivo y preguntas de investigación

Como señaláramos, el objetivo de la presente indagación es analizar tesis doctorales defendidas en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, en el período comprendido entre 2008-marzo/2021 para dar respuesta a tres interrogantes centrales: 1) ¿Qué temas se investigan y a qué áreas pertenecen?; 2) ¿Presentan o no hipótesis y de qué tipo?; y 3) ¿Qué marcos metodológicos se emplean y cuáles con mayor frecuencia?

El corpus

El total de tesis defendidas por hablantes de español como primera lengua en el período es 119, de las cuales 42 corresponden al Doctorado en Ciencias de la Educación y 77, al Doctorado en Educación⁴.

Para analizar las líneas temáticas y los niveles educativos hemos considerado el total de las tesis, mientras que para la exploración de las hipótesis y la metodología se seleccionaron, al azar, 15 tesis de cada doctorado a la manera de una muestra de casos tipo. Esta modalidad de muestreo es frecuente en estudios exploratorios de naturaleza

⁴ Se desestimaron 25 egresados brasileños entre ambos programas doctorales.

cualitativa, en los que “el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 387).

Procedimiento de análisis

En un primer momento, se analizaron los tres componentes señalados (temas, hipótesis y marco metodológico) de las tesis en estudio, a fin de generar categorías sobre las presencias (y, por ende, ausencias) encontradas que permitieran elaborar una descripción genérica del corpus y una interpretación de las tendencias que se pueden inferir de los datos. Con el objeto de reducir el riesgo que conllevan los estudios fenomenológicos acerca de la consistencia de categorizaciones e interpretaciones, miembros del equipo trabajaron de modo colaborativo en una suerte de validación inter-juez, deliberando sobre los casos en que diferían hasta alcanzar un acuerdo firme.

Luego, se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada categoría; en algunos casos se graficaron los resultados y se calculó la prueba de diferencia de proporciones mediante el programa STATS (que acompaña la obra de Hernández Sampieri et al., 2014). Esta prueba estadística permite determinar si dos proporciones (o porcentajes) difieren significativamente entre sí. En el referido programa se introducen el número de casos y el porcentaje obtenido por cada grupo; STATS calcula el valor de z y su significancia.

Respecto de las hipótesis de investigación, se partió de la clasificación de Hernández Sampieri et al. (2014) según su naturaleza (descriptivas, correlacionales, de diferencia de grupos y explicativas), pero fue necesario agregar otras categorías emergentes de los datos.

Resultados

Primer componente: Líneas temáticas y niveles educativos

Acerca de la sistematización de las líneas temáticas de todas las tesis defendidas en el período 2008-marzo/2021 por hablantes nativos ($N = 119$), cabe señalar que varias fueron computadas en más de una categoría dado que vinculan áreas de investigación; por

ejemplo, la tesis que estudia la axiología en la formación del profesorado se clasificó en “Filosofía de la educación”, “Formación del docente” y “Educación y valores”. El análisis muestra las siguientes frecuencias en DCE (Doctorado en Ciencias de la Educación) y DE (Doctorado en Educación) (cf. Tabla 2); las categorías (línea temática) se ejemplifican en Anexo (cf. Anexo 1):

Tabla 2.
Líneas temáticas por Doctorado

Líneas temáticas	DCE	DE
Aprendizaje (tipos y procesos)	12	6
Currículum	2	3
Didácticas especiales	20	14
Diversidad e inclusión	5	17
Educación comparada	5	3
Educación no formal	0	6
Educación y valores	1	4
Evaluación educativa (del aprendizaje, institucional, de carrera)	5	3
Factores y problemas psicosociales	3	9
Filosofía de la educación	11	4
Formación del docente	5	7
Historia de la educación	6	4
Interculturalidad y educación	0	6
Logro (rendimiento) académico	0	8
Orientación vocacional	0	4
Política educativa	1	10
Prácticas educativas	8	13
Recursos educativos (e.g., TIC, manual, laboratorio)	12	12
Representaciones sociales	3	16
Total	99	149

Aprendizaje (tipos y procesos): incluye tesis que abordan el aprendizaje autorregulado, la motivación escolar o académica, concepciones de aprendizaje, modelo de las inteligencias múltiples.

Factores y problemas psicosociales: refiere a temáticas como desgaste laboral, violencia escolar, liderazgo.

Fuente: elaboración propia.

Hemos distinguido 15 líneas temáticas en el doctorado en Ciencias de la Educación (DCE); 19 en el doctorado en Educación (DE). En este sentido, en el primero no se registran tesis en educación no formal, logro (rendimiento) académico, orientación vocacional e interculturalidad y educación. Por ende, aunque con una frecuencia de tres tesis en algunos tópicos, se advierte mayor variabilidad temática en el doctorado en

Educación. En todo el corpus solo se hallan cuatro tesis de autor (tres del doctorado en Ciencias de la Educación y una del doctorado en Educación).

En las líneas temáticas compartidas, es de interés cotejar gráficamente las frecuencias mayores; para ello, comparamos las líneas que manifiestan mayor discrepancia desde los totales que desestiman las restantes (cfr. Figura 1).

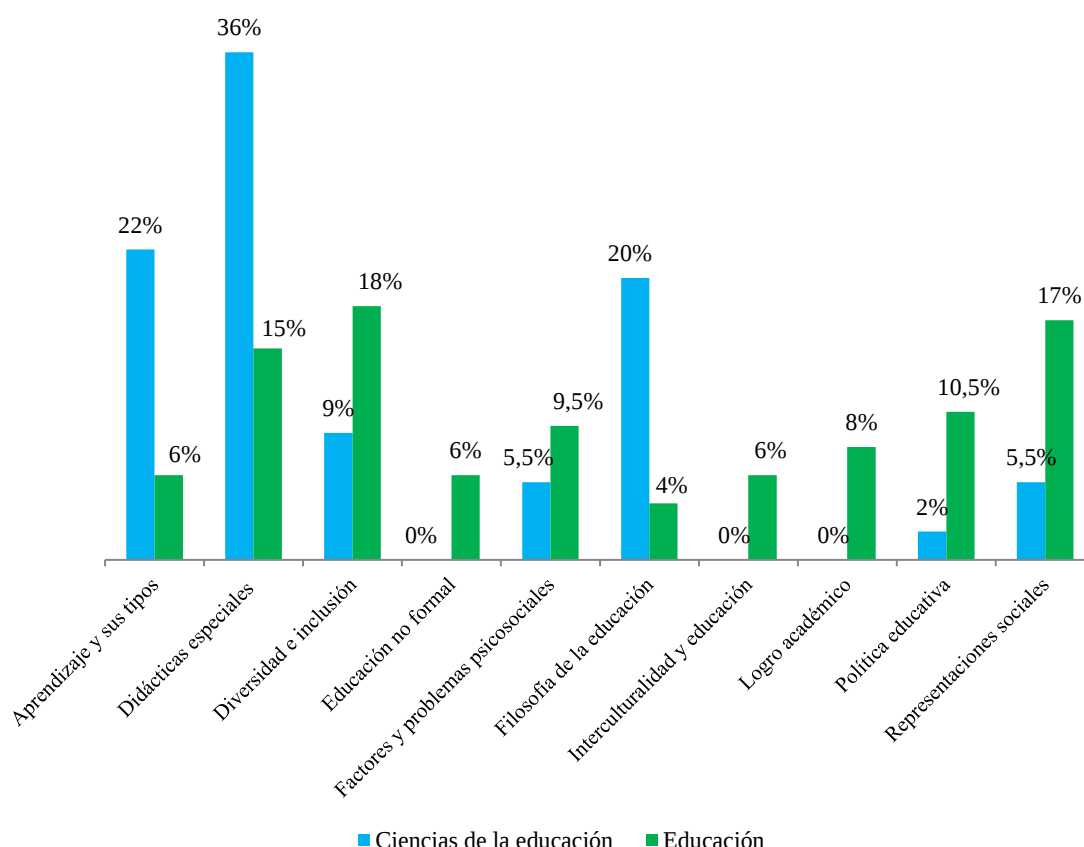


Figura 1. Porcentaje de tesis por línea temática según Doctorado

La comparación de los porcentajes permite inferir que en el doctorado en Ciencias de la Educación (DCE) prima la investigación didáctica (ya sea centrada en las didácticas especiales o en temas generales –prácticas educativas, recursos didácticos, evaluación del aprendizaje–), seguida de estudios que podríamos denominar “fundamentativos” ($z = 3,163$, $p = 0,01$). En cambio, el doctorado en Educación (DE) se distingue por la preeminencia de investigaciones formalizadas en temáticas psico-sociales; por ejemplo,

representaciones sociales ($z = 2,14$, $p = 0,01$) o aquellos trabajos de tal naturaleza que solo se han estudiado en este programa doctoral.

Dados los criterios disímiles de categorización de las líneas temáticas en los estudios generalizados del estado de la cuestión descripto arriba, no es posible establecer confrontación alguna. En cambio, algunos tópicos importantes no abordados o considerados insuficientemente –*educación ambiental y sustentabilidad e investigación educativa*– también aparecen como áreas de vacancia en los trabajos previos (e.g. Gaspar Bojórquez et al., 2014).

En relación con el nivel educativo en análisis, los resultados son (cfr. Figura 2):

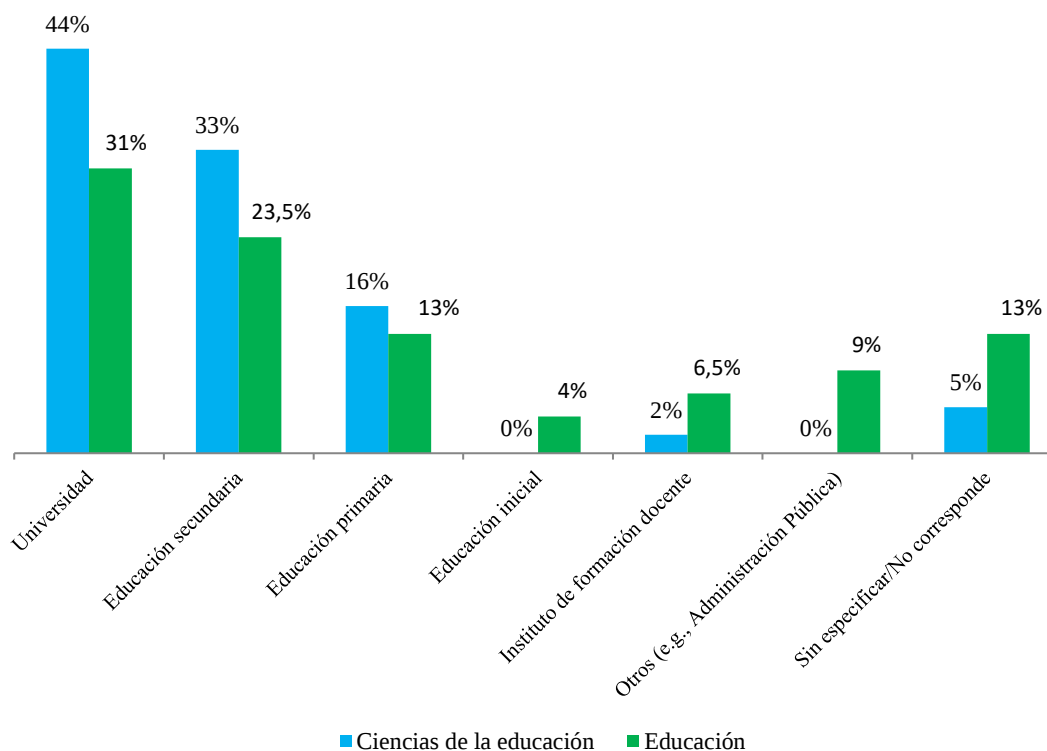


Figura 2. Porcentaje de tesis por nivel educativo según Doctorado

El gráfico evidencia que en ambos doctorados el porcentaje mayor corresponde a la universidad, seguido por la escuela secundaria. También en la investigación previa se advierte la preponderancia de la universidad como objeto de estudio; por ejemplo, los

trabajos con alumnos universitarios representan un 55% en Andrade Escobar et al. (2017), Díaz Baso y Sime Poma (2016), Fernández Rey y García Murias (2017).

Segundo componente: Hipótesis

Como se señalara, se sigue la clasificación de Hernández Sampieri et al. (2014) y se identifican categorías idiosincráticas: 1) fundamentativas, 2) supuestos y 3) sin hipótesis (reemplazadas por interrogantes). Las frecuencias respectivas se presentan a continuación (cfr. Tabla 3); los ejemplos en Anexo (cfr. Anexo 2):

Tabla 3.
Clases de hipótesis y su frecuencia por Doctorado

Clases de hipótesis	DCE	DE
Descriptiva	5	8
Correlacional	2	16
Diferencia de grupos	4	7
Explicativa	13	11
Fundamentativa	2	0
Supuestos	9	6
Sin hipótesis	2	2
Total	37	50

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del análisis.

El 83% de las investigaciones plantea hipótesis, un porcentaje más bajo que el informado por los dos trabajos previos que analizan este componente: 92% (Bustinza Choque, 2014) y 97,5% (Díaz Bazo y Sime Poma, 2016). Dado que estos trabajos no comunican las clases de hipótesis halladas, no es posible efectuar ulteriores comparaciones.

Si bien es mayor el número de hipótesis en las tesis del doctorado en Educación (50 vs. 37), esta diferencia no muestra significatividad estadística. Sí la alcanzan las discrepancias por clase de hipótesis: en aquel priman las correlacionales (32%; $z = 5,981$, $p = 0,01$), mientras que en el doctorado en Ciencias de la Educación predominan las explicativas (35%; $z = 2,158$, $p = 0,05$) y los supuestos (24%; $z = 2,864$, $p = 0,01$).

Tercer componente: Marcos metodológicos

En esta dimensión, comparamos ambos doctorados desde el tipo y las modalidades de la investigación (cfr. Tablas 4 y 5).

Tabla 4.
Tipo de investigación por Doctorado

Tipos de investigación	Frecuencia	
	DCE	DE
Investigación empírica	5	10
Experimental – cuasiexperimental	2	1
Experiencia pedagógica	2	0
Método historiográfico	3	0
Método hermenéutico	1	2
Método comparativo	1	1
Investigación curricular	0	1
Investigación-acción	1	0
Estudio de casos	1	0
Total	16	15

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del análisis.

En DCE se incrementa el número total de tesis, presentado en la Tabla 4, porque una se formaliza en dos fases: investigación empírica y experiencia pedagógica.

Se observa que en el Doctorado en Educación prevalece la investigación empírica (67%), comprendiendo por tal aquella que, a diferencia de la experimental o de una experiencia pedagógica, trabaja con variables no manipuladas y que, en contraste con los otros tipos, se circunscribe a la recolección de datos (cuantitativos o cualitativos) en fuentes primarias a través de test o pruebas estandarizadas en el primer caso, de técnicas cualitativas (*e.g.* entrevistas) en el segundo (Hernández Sampieri et al., 2014; Sierra Bravo, 2002/1975). En cambio, en el doctorado en Ciencias de la Educación se halla una diversidad de enfoques (los que no aparecen en el primero son: experiencia pedagógica, investigación historiográfica, investigación-acción y estudios de casos). Sin embargo, estas discrepancias no son estadísticamente significativas.

Tabla 5.
Modalidades de investigación por Doctorado

			Frecuencia	
			DCE	DE
Diseño	Cualitativo		5	4
	Cuantitativo		5	6
	Mixto		3	5
	Triangulado		2	0
Profundidad	Un enfoque	Descriptiva	0	0
		Comparativa	1	1
		Correlacional	4	5
		Analítica	3	3
		Explicativa	6	5
	Combinación de enfoques		1	1
Alcance temporal	Transversal		11	13
	Longitudinal		4	2
	Intencional		15	13
	De conglomerados		0	1
	Aleatoria		0	1
Componentes de la muestra	Alumnos	De nivel superior	3	5
		De nivel secundario	5	3
		De nivel primario	1	1
		De nivel inicial	0	2
	Docentes		1	1
	Particularidad	Necesidades especiales	1	1
		Practicantes	0	1
	Alumnos y docentes		2	1
	Documentos		3	2
	Empleados de la administración pública		0	1
Instrumentos	Observación de clases		5	0
	Entrevista		5	5
	Encuesta	Inventarios	3	9
		Cuestionarios <i>ad hoc</i>	4	7
		Tests	4	27
		Evaluación del desempeño <i>ad hoc</i>	2	1
	Análisis documental (e.g. diarios de campo, diseño curricular, autobiografías, producción de los alumnos)		18	5
	Evocación jerarquizada y análisis lexicométrico		0	5

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del análisis.

A diferencia del estudio de Ferreira-Villa et al. (2013) y de Ramos-Pardo y Sánchez-Antolín (2017) que informan un porcentaje elevado –40% y 33,2%, respectivamente– de tesis (sobre orientación educacional) que no especifican la metodología utilizada, en el corpus en análisis todas incluyen un capítulo formalmente metodológico.

Es semejante la distribución comparativa de las categorías entre los doctorados en cuanto a diseño, profundidad de la investigación, alcance temporal, tipo y componentes de la muestra. En cambio, sí se hallan marcadas discrepancias con respecto a los instrumentos: observación de clases solo aparece en el doctorado en Ciencias de la Educación (12%; $z = 6,583$, $p = 0,01$) y es mayor la frecuencia de análisis documental (44 vs. 8%; $z = 6,688$, $p = 0,01$), al tiempo que el empleo de tests estandarizados sobresale en el doctorado en Educación (46%; $z = 5,896$, $p = 0,01$).

En comparación con los estudios previos, no prevalece la investigación cuantitativa (un promedio de 37% entre ambos doctorados), la que alcanza el 75% en Bustinza Choque (2014) y el 84,5% en Diaz Bazo y Sime Poma (2016). En este sentido, nuestros resultados se acercan al 33% que informan Ferreira-Villa et al. (2013) en tesis españolas. Asimismo, Gaspar Bojórquez et al. (2014), en Jalisco, México, hallan preferencia por el enfoque cualitativo (49% de las tesis); el resto se distribuye entre investigación cuantitativa (27%) y otros enfoques (*e.g.* perspectiva histórica, propuesta de modelos). Menor aún es el porcentaje de enfoque cuantitativo que comunican Ramos-Pardo y Sánchez-Antolín (2017) –13,5%– también en tesis de España.

Respecto del alcance o profundidad de la investigación, ninguna tesis se circunscribe al plano meramente descriptivo, resultado esperable por el “nivel académico de destino” (Difabio de Anglat, 2014, p. 52).

En general, como en Andrade Escobar et al. (2017), los estudios emplean muestras pequeñas o medianas (no más de 170 unidades de análisis) y de carácter intencional, modalidad frecuente en investigación educativa. Únicamente dos tesis, una en cada doctorado, trabajan con muestras grandes (DCE: $N = 961$ en la instancia de validación de un instrumento y $N = 528$ en la faz empírica; DE: $N = 969$ como única muestra).

Conclusiones

Hasta donde hemos podido indagar, parecería que no se dispone de un trabajo previo en Argentina con la formalidad abordada aquí, aunque lo debimos circunscribir a las

dos carreras doctorales de la Universidad Nacional de Cuyo (en Ciencias de la Educación y en Educación) ya que la lentitud con que se publican las tesis en los repositorios digitales imposibilita una investigación comparativa más amplia.

Como en Díaz Bazo y Sime Poma (2016), efectuamos un rastreo exhaustivo de antecedentes en Iberoamérica. Desde este marco, hemos intentado dilucidar los temas estudiados, el tipo de hipótesis y el encuadre metodológico.

En relación con la primera categoría de análisis, se trabajó con el corpus completo. Ello nos permitió identificar temas recurrentes en cada doctorado, que parecen distinguir las referidas carreras desde enfoques bien marcados: una impostación pedagógica en el doctorado en Ciencias de la Educación (énfasis en el aprendizaje e indagaciones fundamentativas –Filosofía de la educación–), una formalidad psicosocial en relación con una diversidad mayor de temáticas educativas en el doctorado en Educación (entre otras, diversidad e inclusión, educación no formal, política educativa).

Asimismo, se advirtió, por un lado, que la sobreabundancia de tesis acerca de la universidad va en detrimento de otros niveles que requieren atención en nuestro país; por el otro lado, las áreas de vacancia –especialmente, educación ambiental y sustentabilidad e investigación educativa– refieren a dos “ausencias” cuya prioridad hoy también es indiscutible.

Estos resultados, en consonancia con la potencialidad del estudio de caso para “iluminar” decisiones (Yin, 2003/1984), parecen mostrar la necesidad de establecer *líneas de investigación de modo explícito* en los programas doctorales, como factor de promoción de la ciencia educativa acerca de un espectro ampliado de problemas pedagógicos.

Por los criterios disímiles de categorización de las áreas temáticas en los antecedentes consultados, no fue posible efectuar comparación alguna. Al respecto, es de relevancia la propuesta de Sime Poma (2017) de una “tipología” para clasificar la investigación educacional ya que nos permitiría trabajos comparativos, tanto a gran escala como relativos a corpus más pequeños, en cuanto aporte de importancia al estudio de la producción doctoral en Educación en los países hispanohablantes.

Para las otras dos categorías, se seleccionó una muestra de cada doctorado a fin de realizar un análisis en profundidad. Se halló que, en consonancia con la formalidad diferencial referida entre las carreras doctorales, en Educación priman las hipótesis correlacionales; en Ciencias de la Educación, las hipótesis explicativas y los supuestos. Diferencia que luego se materializa en los diseños metodológicos –marcada prevalencia de la investigación empírica en el primero *vs.* diversidad de enfoques en el segundo– y en los instrumentos para la recolección de los datos (*e.g.*, tests estandarizados *vs.* observación de clases y análisis documental, respectivamente).

En una tarea por emprender, resulta de interés indagar en los marcos epistemológicos y teóricos (fundamentos, modelos, enfoques, autores y prácticas de citación), en la lógica del planteo de la tesis y en la fundamentación de su importancia, tratando de analizar, por ejemplo, si busca responder las preguntas de investigación sobre la realidad educativa estudiada (y para ello se vale de una metodología) o si propone que la aplicación de una técnica o método (cualquiera sea) por sí misma proporcionará resultados relevantes.

Por otra parte, en una segunda instancia, se podría interpretar el entramado de estos aspectos por estudiar con las categorías ya analizadas a fin de avanzar hacia la construcción de lo que estamos tematizado como *círculo de la investigación doctoral*. Este constructo posibilitaría profundizar en las características de una “buena tesis” en Educación, en la que entran en juego cuatro componentes: 1) epistemológicos (fundamentación desde la cual se sustenta la tesis); 2) teórico-conceptuales (que justifican las decisiones subsiguientes de la investigación); 3) metodológicos (que fundan el modo de abordar la construcción del conocimiento); 4) lingüísticos (que lo formalizan desde el punto de vista retórico).

Este *círculo* propone una sinergia –una “tracción”– de suyo compleja, pero eficiente, que exigiría un corpus constreñido para posibilitar el análisis en hondura que requiere la explicitación de aquellos cuatro componentes.

Referencias bibliográficas

- Acuña Rodríguez, O. (2009). Tendencias historiográficas vistas a través de las tesis del doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia (1998-2007). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 79-95.
<https://doi.org/10.19053/01227238.1517>
- Andrade Escobar, L., Fernández Hernández, F., y Álvarez Alfonso, I. (2017). Panorama de la investigación en educación estadística desde tesis doctorales 2000-2014. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología-Tecné, Episteme y Didaxis, TED*, 41, 87-107.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-38142017000100087
- Bosque Suárez, R., Osorio Abad, A., y Merino Gómez, T. (2018). Principales aportes de las tesis doctorales de educación ambiental y energética en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 66, 1-10.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-2382018000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- Briceño, M., y Chacín, M. (2011). La Investigación Educativa desde las Tesis producidas en los Doctorados en Educación de las Universidades venezolanas. 1998-2005. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(62), 415-440.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538664005>
- Bustanza Choque, A.V. (2014). *La productividad científica de las tesis doctorales en Ciencias de la Educación, sustentadas en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, período 2000-2010* [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú].
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/903>
- Calderón, S., y Chica Lasso, M.F. (2011). Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en las tesis del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, presentadas entre 2000 y 2010. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7(1), 141-165.
<http://www.redalyc.org/pdf/1341/134125447008.pdf>
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., y Lacon, N. (Eds.) (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Chavoya, M.L., y Valencia, A.C. (2013). Producción del conocimiento a través de las tesis doctorales. Estudio de algunas tesis de la generación 2004-2008 del doctorado en educación de la Universidad de Guadalajara. En M.G. Moreno, y M. Valadez (Coords.), *Miradas analíticas sobre la educación superior* (pp. 473-496). Universidad de Guadalajara.

- de Miguel Díaz, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 16(1), 1-18. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm
- Díaz Bazo, C., y Sime Poma, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 5-40. <http://revistas.siep.org.pe/RPIE/article/view/66>
- Difabio de Anglat, H. (2014). Análisis de algunos componentes textuales del proyecto de tesis doctoral en Educación: título, justificación del problema y recurso a otros textos. *Onomázein*, 30, 38-55. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.3>
- Duarte, A. (2010). A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, 1, 101-117. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400005>
- Fernández Rey, E., y García Murias, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.7>
- Ferreira, C. (2020). Productividad científica y evolución de las tesis doctorales en Educación Superior: análisis por género y temáticas. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(4), e278. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.4.1711>
- Ferreira-Villa, C., Pascual-García, L., y Pol-Asmarats, C. (2013). La producción española en tesis doctorales sobre orientación en la base de datos Teseo (2001-2012). *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 19(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2460>
- Flames González, A. (2012). Las tesis doctorales en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y sus influencias en la solución de problemas de la educación venezolana. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 11, 1-25. <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/11/solucion-problemas-educacion-venezolana.pdf>
- García Pérez, M., y García Aretio, L. (2014). Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 201-230. <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331429941010.pdf>
- Gaspar Bojórquez, A.L., García de Alba, B., y Verduzco Free, R.A. (2014). Panorámica de las tesis de los posgrados en educación en Jalisco. En L. Sañudo (Coord.), *Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco* (pp. 113-126). México: Red de Posgrados en Educación. http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/usos_y_distribucion.pdf

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor.
- Gutiérrez Serrano, N., y Barrón Tirado, M. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, 30(122), 78-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181004>
- Hernández Prados, M.A., y Ros Pérez-Chuecos, R. (2014). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales sobre convivencia escolar. *Actas. II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa* (pp. 1608-1616). Sevilla, 26, 27 y 28 de marzo de 2014. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5212872>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jiménez, E. (2018). Patrones en la producción académica de los doctorados en la Facultad de Humanidades y Educación-UCV. *Tribuna del investigador*, 19(2). <https://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/2018/2/art-7/>
- López Gómez, E. (2016). Análisis de las tesis doctorales sobre tutoría: aproximación bibliométrica y tendencias temáticas. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), 147-164. https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2016.v26.n1.53047
- Murcia Peña, N., y Ramírez López, C.A. (2017). Los objetivos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Sophia*, 13(1), 75-84. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.331>
- Ortiz Torres, E. (2019). La calidad en la formación de doctores en Ciencias Pedagógicas: una evaluación desde sus egresados y propuestas de mejora. *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.24326>
- Ortiz Torres, E., González Guitián, M.V., Infante Pérez, I., y Viamontes Garrido, Y. (2010). Evaluación del impacto científico de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas mediante indicadores cuantitativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(2), 279-286. <https://doi.org/10.3989/redc.2010.2.728>
- Osorio, B.E., y Añez, B. (2016). Estructura Referencial y Prácticas de Citación en Tesis Doctorales en Educación. *Revista de Investigación*, 89(40), 105-122. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000300006
- Pacheco-Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en Educación de tres universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 46-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977003>

- Ramos-Pardo, F.J., y Sánchez-Antolín, P. (2017). Production of Educational Theory Doctoral Theses in Spain (2001–2015). *Scientometrics*, 112(3), 1615-1630. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2435-6>
- Sanchidrián Blanco, C. (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.14>
- Segoviano Hernández, J., y Olivares Márquez, J.D. (2018). Analisis bibliométrico de las tesis de Doctorado en Educación de la UANL. En Flores Michel, J., Garza González, I.L., y Cuevas Gutiérrez, A.I. (Eds.), *Universidad y diversidad en educación, una visión multidisciplinaria. Tendencias educativas y responsabilidad social* (pp. 226-237). Universidad Autónoma de Nuevo León/RIE. Red de Investigación Educativa. <http://eprints.uanl.mx/18877/1/3.pdf>
- Sierra Bravo, R. (2001/1975). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14ª ed.). Paraninfo.
- Sime Poma, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *RESU. Revista de Educación Superior*, 46(184), 97-116. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-97.pdf>
- Yin, R. K. (2003/1984). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Sage.

Anexo 1. Ejemplos de las líneas temáticas

En las líneas compartidas, el primer ejemplo corresponde al doctorado en Ciencias de la Educación; el segundo, al doctorado en Educación. En esta ejemplificación, se consignan los títulos de las tesis.

Líneas temáticas	Ejemplos
Aprendizaje (tipos y procesos)	Hacia un modelo multidimensional de la motivación orientada al futuro en relación con el aprendizaje autorregulado. Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación e Ingeniería Agronómica Relaciones ente variables cognitivo-motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios
Curriculum	Análisis de los contenidos disciplinares en las carreras de formación docente en Educación Física de Argentina a la luz de la Praxiología motriz
Didácticas especiales	Conformación del conocimiento simbólico desde la obra literaria para jóvenes y su transferencia didáctica Hacia un modelo comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector
Diversidad e inclusión	La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina Educación en contextos de encierro: las representaciones sociales educativas y sus efectos para una futura inclusión social. El caso de la población penal en la Provincia de Mendoza
Educación comparada	Los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa. Estudio comparado entre Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Perú durante el período comprendido entre 2007-2015 Los modelos y estrategias didácticas de los profesores que se dedican a la enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en el grado y posgrado de las Universidades Latinoamericanas: Argentina, Colombia y Méjico
Educación no formal	Educación en contextos de encierro: las representaciones sociales educativas y sus efectos para una futura inclusión social. El caso de la población penal en la Provincia de Mendoza
Educación y valores	La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo Axiología y educación integral en la formación del profesorado
Evaluación educativa (del aprendizaje, institucional, de carrera)	Evaluación comunicativa: un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía enlazando mundos Análisis de los estándares para la acreditación de carreras de grado de Bioquímica en Argentina. Recomendaciones para su formulación

Factores y problemas psico-sociales	Educación de la Autovaloración: Un estilo pedagógico para desaprender la violencia y fortalecer los factores protectores de la depresión en adolescentes
Filosofía de la educación	Las ciencias de la educación desde una mirada epistemológica: la historicidad como criterio de comprensión Axiología y educación integral en la formación del profesorado
Formación del docente	La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo Los cambios en la formación docente. Un análisis sobre las filosofías de base y las representaciones de los docentes
Historia de la educación	La experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936). Movimiento pedagógico y político-administrativo Reforma en la Educación Secundaria Argentina durante la década de los noventa y sus consecuencias en los sectores en situación de vulnerabilidad crítica
Interculturalidad y educación	La Identidad Étnica en la Educación Intercultural Bilingüe de las comunidades pewenche de Alto Biobío
Logro (rendimiento) académico	El rendimiento académico exitoso en el contexto universitario: influencia de factores psicosociales en el aprendizaje
Orientación vocacional	Hacia una aproximación multidimensional e innovadora de los pilares de la Orientación Vocacional
Política educativa	Internacionalización de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria en América Latina (1998-2009). Metaevaluación de los sistemas desde la perspectiva comparada Políticas Educativas para el Nivel Primario Rural: el caso de la Provincia de Mendoza (Argentina) entre 1983 y 2010
Prácticas educativas	Incidencia de las estrategias didácticas personalizadas en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Una experiencia en la carrera de Medicina Dibujar y pensar: el dibujo como mediador entre lenguajes. La alfabetización gráfica-expresiva en el proceso de desarrollo del pensamiento y de la comunicación
Recursos educativos	El manual escolar en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Análisis de Representaciones Sociales y aspectos didácticos de su utilización en la escuela secundaria Integración y uso de las TIC en el Sistema Educativo Mendocino en sectores de pobreza
Representaciones sociales	Las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación didáctica en Educación Superior La construcción del constructivismo en las Representaciones Sociales de docentes noveles: ¿Predominio de un paradigma o confluencia multirreferencial?

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Ejemplos de tipos de hipótesis

90

Como en la tabla previa, en cada clase, el primer ejemplo corresponde al doctorado en Ciencias de la Educación; el segundo, al doctorado en Educación.

Clases de hipótesis	Ejemplos
Descriptiva	Los sistemas regionales e internacionales de evaluación y acreditación – con base en el respeto a la autonomía universitaria y la confianza en la autoridad científica para la evaluación de las instituciones– enfatizan la función de la evaluación externa y de la acreditación. Las personas con discapacidad presentan altas expectativas acerca de las oportunidades que ofrece la Universidad en relación con su futuro profesional.
Correlacional	Las representaciones sociales sobre la evaluación que poseen los docentes [universitarios de la unidad académica en estudio] estarían asociadas al paradigma técnico. El nivel de motivación académica se relaciona con el número de estrategias de aprendizaje autorregulado que emplea el estudiante universitario.
Diferencia de grupos	Se muestran diferencias en la perspectiva de tiempo futuro y en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que presentan dificultades en su desempeño académico y en aquellos que no. Existen diferencias significativas en el perfil valorativo entre instituciones de gestión privada (confesionales) e instituciones de gestión estatal (no confesionales).
Explicativa	La implementación de intervenciones instruccionales orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios, promueven el cambio en estas concepciones, desde concepciones más simples hacia concepciones más complejas. Los mecanismos que hacen posible la reproducción de un orden social en el proceso de alfabetización escolar son neutralizables mediante una propuesta de estimulación que procure superar la desigualdad en el aprendizaje lingüístico inicial.
Fundamentativa	La historicidad ha sido el criterio epistemológico de justificación de las Ciencias de la educación, a pesar de ser rechazada deliberadamente como tal, y ha traído aparejados problemas epistemológicos que se han mantenido inadvertidos.
Supuestos	La sistematización del modelo de evaluación comunicativa debería tener en cuenta la valoración de los argumentos construidos por el alumnado y la comunidad educativa involucrada. Las categorías que explican la posición epistemológica e ideológica de los textos deben buscarse en el fondo mismo de las fuentes documentales.
Sin hipótesis	¿Cómo se desarrolló la acción reformadora de los maestros mendocinos (surgimiento y difusión) desde una perspectiva política y pedagógica?

¿Por qué el docente se desgasta?, (...) ¿cuáles son los factores que predicen el fenómeno y cuáles las razones profundas que permiten comprenderlo a la luz de la complementación de metodologías cuantitativas y cualitativas?

Fuente: elaboración propia.

Datos de las autoras

María Elisa Di Marco es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; becaria de CONICET; miembro de proyectos de investigación de la UNCuyo y del Centro de Investigaciones Cuyo. Correo electrónico: mariaelisadimarco85@gmail.com

Hilda Difabio de Anglat es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora principal de CONICET; docente de metodología de la investigación en carreras de posgrado; miembro del Comité Académico del Doctorado en Psicología, Universidad del Aconcagua.

Dirección de correo electrónico: hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar

María Gisella Boarini es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; miembro de proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo desde 2007; docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo; miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma facultad.

Dirección de correo electrónico: mgboarini@gmail.com

Analía Inés Portela de Nieto es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; miembro del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, desde 2007, y del Instituto de Filosofía de la misma facultad, desde 2011; participa en proyectos de investigación de CONICET y de los referidos institutos.

Dirección de correo electrónico: analiaip27@yahoo.com.ar

Mariela Lourdes González es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo; miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma facultad; coordinadora del SAPOE (Servicio de Apoyo Pedagógico, Orientación al estudiante y Asesoramiento al Docente) de la Facultad de Derecho, UNCuyo.

Dirección de correo electrónico: marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar

Elisa Mallima

Instituto San Pedro Nolasco

Cristián Expósito

Centro de Investigaciones Cuyo Dr.
Abelardo Pithod CONICET.

Aceptado: octubre 2021

Datos de los autores:

Elisa Mallima es Maestra de Educación Inicial y alumna de la Licenciatura en Gestión Educativa del Instituto San Pedro Nolasco y la Universidad del Aconcagua.

Dirección de correo electrónico:
mallimaeli@gmail.com

Cristián Expósito es Doctor en Educación y Profesor en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad del Aconcagua. Investigador posdoctoral en el Centro de Investigaciones Cuyo (CONICET)

Dirección de correo electrónico:
cdexposito@gmail.com

Recuperar el valor de la naturaleza en la gestión de la educación inicial de la postpandemia*

Resumen *El presente artículo propone una reflexión sobre la necesidad de repensar los ambientes y espacios escolares en jardines de primera infancia, durante la vuelta a la presencialidad en las escuelas. Se hace hincapié en propiciar un cambio en la manera de gestionar las instituciones en cuanto a los aprendizajes en el exterior, dándole un nuevo significado y un lugar sustantivo al patio como herramienta educativa. Se realiza un análisis documental acerca de aquellas propuestas pedagógicas que incluyen en sus programas el aprendizaje en contacto directo con la naturaleza. El trabajo se sustenta en los modelos teóricos que históricamente plantearon una innovadora forma de enseñar, haciendo énfasis en las vivencias, las experiencias significativas y el protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje.*

Palabras Clave patio escolar, naturaleza, medio ambiente, gestión institucional, nivel inicial, postpandemia.

** El presente documento se enmarca dentro de la cátedra de Gestión y Análisis Institucional del Ciclo de Licenciaturas del Instituto San Pedro Nolasco – Universidad del Aconcagua.*

ISSN: 0328-5413

Vol. 12 – Núm. 15-16 – Año 2021

www.cicuyo.org

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

Mallima, E. y Expósito, C. (2019). Recuperar el valor de la naturaleza en la gestión de la educación inicial de la postpandemia. *Psicopedagógica* 12(15-16), 92-107

Recovering the value of nature in the management of initial level post-pandemic education

Abstract: *This article proposes a reflection on the need to rethink school environments and spaces in kindergartens, during the return to schools. Emphasis is placed on promoting a change in the way of managing institutions in terms of learning abroad, giving a new meaning and a substantive place to the playground as an educational tool. A documentary analysis is carried out on those pedagogical proposals that include in their programs this methodology on learning in direct contact with nature. The work is based on theoretical models that historically proposed an innovative way of teaching, emphasizing experiences, significant experiences and the protagonism of the student in their own learning process.*

Keywords: *school playground, nature, environment, institutional management, initial level, post-pandemic*

Introducción

Nos encontramos ante nuevos interrogantes, nuevos desafíos, ante la necesidad de un cambio preponderante en la educación de las primeras infancias. El niño de ayer no es el mismo de hoy y más aún, ¿cómo será el niño que recibiremos tras este momento histórico donde el encierro, el miedo y la incertidumbre reinantes han sido protagonistas en la cotidianidad de las personas, sin distinción de raza, edad, sexo, clase social? Todos, de una u otra forma, hemos sido atravesados por estas variables que, sin lugar a dudas, nos conducen a la reflexión sobre las futuras prácticas educativas. Para ello, es imprescindible tener en consideración la realidad contextual de que los niños han pasado un tiempo extremadamente largo confinados en sus casas, realizando pocas actividades al aire libre y casi sin contacto con sus pares (Mera et al., 2020).

Este trabajo tiene como objetivo proponer nuevos espacios de aprendizaje en instituciones de nivel inicial destinados a propiciar el contacto cotidiano de los alumnos con la naturaleza, como parte esencial de su desarrollo, innovando las prácticas escolares hacia nuevos modelos de gestionar la educación de las primeras infancias.

Antecedentes

A continuación, presentamos algunos antecedentes que permiten poner en valor la propuesta del presente artículo:

La psicóloga Heike Freire (2016) describe, en un reportaje, el trabajo que se realiza en un centro educativo de Barcelona. En esta institución, explica, se lleva a cabo una Pedagogía basada en el contacto con la naturaleza y se hace un replanteo del lugar que ocupa el patio escolar porque los alumnos desarrollan sus aprendizajes a través de la exploración y el intercambio con el medio ambiente. De esta manera, el patio asume una significación primordial como extensión del aula y forma parte del currículo ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce tanto en el interior como en el exterior del salón de clases.

Laura Lladós (2018) plantea, desde un interesante análisis reflexivo, si el aprendizaje en un entorno natural es una moda *naïf* o una necesidad. Destaca que se percibe un cambio en la cultura pedagógica cuando, de un tiempo a esta parte, la mayoría de los currículos denominados de «excelencia educativa» en la comunidad europea, paulatinamente van incorporando un apartado relativo a la tarea educativa al aire libre para las primeras etapas formativas. Los gestores pedagógicos de estas instituciones coinciden en que “es vital reconocer que el alumnado no solo aprende dentro de la escuela y sus paredes, sino que su necesidad de conocer va más allá y que los espacios exteriores ofrecen un gran potencial para transmitir saberes” (p. 28).

A través de una serie de experiencias en diferentes centros educativos de primera infancia, Paz Gonçalves (2019) expone algunas formas innovadoras de vincular la niñez con la naturaleza. Para ello, sostiene que es necesario preparar el entorno, construir espacios adecuados, capacitar a los educadores con el objeto de llevar adelante el crecimiento y desarrollo saludable de la infancia, protegiendo la naturaleza y fomentando aquellas emociones favorables para un mejor vivir.

Raquel Martínez (2017) plantea el diseño de un patio escolar basado en el Método Montessori en un colegio de Valencia para niños de 18 a 36 meses de edad. La idea de la

autora es dar respuesta a todos los aspectos del desarrollo cognitivo y psicomotor, enmarcado en un ambiente pensado para tal fin. De esta manera, al igual que se acondiciona el aula para el aprendizaje, también se puede disponer el patio escolar.

Ana Mombiedro Lozano (2019) presenta un trabajo de investigación en el que vincula la neurociencia y la arquitectura. El propósito del artículo es mostrar las bases de esta disciplina emergente, que busca entender cómo el espacio puede influenciar en la salud mental e, inclusive, en la salud física de las personas. A través de la neuroarquitectura se diseñan espacios funcionales que puedan tener un gran impacto en la calidad del desarrollo del niño.

En definitiva, podemos observar la relevancia que cobra la temática esbozada, que pretende resignificar los ambientes escolares a fin de darle un lugar privilegiado al patio como herramienta educativa. Es un desafío para la educación de la primera infancia ofrecer un espacio de aprendizaje al aire libre, en el contacto con la naturaleza y con la tierra, planteando un modelo curricular armónico con el medio ambiente en el retorno de la presencialidad.

El patio como recurso pedagógico

Abrir las puertas de las salas, dejar que los niños exploren el exterior para que puedan tomar lo que el afuera les ofrece y, de este modo, desarrollar nuevas formas de aprender, significa dar paso a la innovación, a la creatividad (Bruchner, 2012). Es necesario ofrecer a los niños experiencias basadas en el natural deseo de averiguar lo que les rodea, de aprender a través de sus sentidos y de su sentir.

Heike Freire (2011) lo expone claramente al mencionar que:

...el mundo es eso que nos entra constantemente por los sentidos: se toca, se huele, se escucha, se degusta; es el espacio por el que nos desplazamos. Lo percibimos a través de sensaciones de peso, densidad, temperatura, volumen, equilibrio, color, luz, sabor, sonidos. Y los niños, mejor que los mayores, saben abrirse a él, olvidarse de sí mismos, volverse todo oídos, ojos, manos, lengua, piel, cuerpo. (p. 45)

Este complejo mundo contemporáneo demanda cierto grado de atención, ya que puede convertir las vidas de sus habitantes un tanto aceleradas, rutinarias, tan leves como la frágil y artificial tecnología que los rodea (Noro, 2021). “Deberíamos aprender de la sencillez que nos ofrece la naturaleza en cada estampa, en cada instante. Ésta nos invita a abandonar nuestra arrogancia, observándola, aprendiendo e imitándola en sus distintas manifestaciones” (Liquete, 2017, p. 4).

Paz Gonçalves (2019) plantea que es necesario educar a los chicos tomando como punto de partida el entorno natural porque esto permite comprender y hacer consciente en ellos que somos naturaleza; “es una necesidad de carácter vital, que no puede ser excluida del día a día de la primera infancia” (p. 14).

El patio como recurso pedagógico puede parecer algo inusual para el docente que está acostumbrado a ver que su uso queda plenamente limitado a actividades recreativas y a la socialización del alumnado sin presencia del docente (Arango et al., 2009). Con suerte, se puede encontrar en algunas escuelas diseños de patios con juegos de plazas, canchas para desempeñar deportes y elementos estructurales con fines estéticos y/o meramente utilitarios (bebederos, bancos, etc.).

El acto de abrir las puertas implica pensar en los atributos de un patio funcional de tal manera que el aprendizaje dentro de la sala se extienda a un espacio al aire libre que propicie el descubrimiento, la exploración sensorial y el contacto con la naturaleza, un lugar óptimo para el enriquecimiento del quehacer pedagógico (Arango et al., 2009).

Precursores: modelos pedagógicos tradicionales

El presente artículo se apoya en los modelos teóricos más relevantes e innovadores que nos preceden. Ellos son los que le dan protagonismo al aprendizaje a través de la propia experiencia, con el acompañamiento del maestro como guía atento en el proceso de aprendizaje de los niños.

¿Será posible mirar hacia atrás para meditar los cambios que exige el presente? Es necesario reconsiderar que la educación demanda modelos pedagógicos que amalgamen

la enseñanza curricular con el juego educativo al aire libre. Para ello, hay que revisar nuevamente aquellos modelos que consideran esta mirada y pueden ajustarse a las características del educando del siglo XXI.

La Escuela Nueva de Dewey, Decroly, el Método Montessori, entre otros, produjeron grandes cambios en la educación y su legado aún perdura.

John Dewey, uno de los más relevantes precursores de la denominada corriente Escuela Nueva o Escuela Activa, plantea entre sus objetivos fomentar la actividad, el respeto a las libertades del alumno y propone llevar a cabo un aprendizaje flexible (Rodríguez, 2015). Esta corriente pedagógica se caracteriza por promover la participación del estudiante de una manera activa –de ahí su nombre– partiendo de sus propios intereses particulares.

Sostiene José Calvache (2003) que esta pedagogía está centrada en el niño y que el aprendizaje solo se logra en el contacto permanente con la realidad. La motivación del alumno es viable a partir de sus propias necesidades y los saberes cobran significación en la relación entre escuela, familia, comunidad y vida. De esta manera, el aprendizaje es fruto de una vinculación activa con la realidad circundante, la cual genera una experiencia vívida en el niño.

Para Fidel Cárdenas Salgado (2013) esta experiencia es mucho más compleja: “También implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo. Además, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato” (p. 81).

John Dewey (1995 [1916]) concederá una importancia de primer orden al ambiente donde se desenvuelve el individuo: “Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito” (p. 28). Razón por la cual insiste en la preparación de un ambiente adecuado

para la transmisión de saberes, focalizándose en la posibilidad de producir una adaptación de la educación a la vertiginosa transformación social de su tiempo.

Tal como sostiene Virginia Guichot (2002), su planteo tiene plena vigencia en la actualidad:

En los albores del siglo XXI, su mirada crítica, sus reflexiones sobre el mundo educativo siguen conservando su fuerza vital, su poder de incitarnos al cambio de una situación que no nos satisface del todo, aquella en que se halla la educación. (p. 14)

Esta propuesta basada en Dewey permite reflexionar sobre la similitud con los acontecimientos del presente desde el punto de vista social y pedagógico, ya que uno de los principios que impulsa la Escuela Nueva es la idea de que la educación se adapte a las necesidades del niño.

En este sentido, Ovidio Decroly, propulsor de esta corriente en Bélgica, hace su aporte desde la educación sensorial. Clasifica la educación en distintos tipos: afectiva, motriz, sensorial, intelectual y del lenguaje. Ello no significa que se manifiesten por separado, ya que están regidas por principios generales basados en necesidades primarias, secundarias y terciarias (López López, 2014).

Decroly (1935) sostiene que la educación afectiva –o la educación de la sensibilidad del niño– es la base para la formación de un sistema superior en cuanto permite establecer relaciones entre diferentes clasificaciones que él mismo realiza. De esta manera, queda expresada la conexión que existe entre las funciones sensoriales e intelectuales con la afectividad y la motricidad. Es más, sostiene firmemente que la afectividad y la motricidad son inseparables.

Se basa en los avances llevados a cabo –a principios del siglo XX– por la biología, los experimentos de la psicología y su repercusión en el entorno social. Su objetivo era plantear un cambio que consienta la posibilidad de pasar del medio ambiente artificial de la escuela a uno de carácter natural. Este medio ambiente más auténtico permite una

interacción espontánea del niño y un aprendizaje centrado en las necesidades básicas, tales como alimentación, protección de la intemperie, defensa de situaciones peligrosas y disfrute de la recreación y el trabajo (Ríos Patiño, 2007).

Entre los aspectos más relevantes de su método se encuentra el diseño de instalaciones adecuadas para las escuelas con espacios abiertos que posibiliten el trabajo y el contacto con la naturaleza (Morales Varela & Hernández Serrano, 2017).

Dubreucq y Fortuny (1988) explican que, en la escuela Decroly, los estudiantes entre dos y nueve años trabajan los centros de interés ocasionales. Estos centros de interés son objetos que despiertan algún tipo de atracción en el niño; es por esta razón que se los denomina con el nombre de «sorpresas». Estos elementos diversos, que llaman su atención, no son extraños para él; todo lo contrario, son propios de su entorno familiar íntimo. Son objetos con los cuales se relaciona de manera cotidiana y pueden estar representados por un juguete, una mascota o cualquier otra cosa ya que, debido a su familiaridad con el niño, este elemento sensorial motiva la curiosidad. El examen sensorial de los objetos consta de observación, tacto, olfato y, de ser viable, gusto.

Los centros de interés formulados por Decroly: alimentación, protección, defensa y producción, hay que entenderlos como «ideas-base» o «ideas-fuerza» que mueven y motivan a los alumnos al aprendizaje. Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela, aunque dependiendo también de ellos. (Dubreucq & Fortuny, 1988. p. 4)

Explican Jaume Trilla Bernet et al. (2001) que Decroly definió *l'École de l'Ermitage* como «Escuela por la vida y para la vida». Esta definición se desprende de una “actitud profunda de concebir la enseñanza como una serie de estrategias para situar al alumno ante la vida y aprender de él [del alumno] y con él, mediante una actitud de búsqueda constante” (p. 118). Este compromiso es asumido por muchos educadores en el mundo que levantan la bandera de Decroly, consientes de que forman a los hombres del futuro y, para ello, sitúan al niño ante la complejidad de la vida.

Por su parte, la gran pedagoga italiana María Montessori –contemporánea de Decroly– muestra también su interés por el desarrollo del niño en contacto con la naturaleza. Desarrolla un método de corte puramente científico. Milena Santerini (2013) explica, basándose en Montessori, que el niño tiene una «mente absorbente» que le permite explorar y comprender su realidad circundante. Para llevar a cabo esta tarea, el niño elabora y asimila los conocimientos fundamentales de esa realidad en una especie de preconsciente. Hoy, este modelo planteado por Montessori de asociar los aspectos racionales con los emotivos y afectivos está siendo demostrado por los estudios neurocientíficos.

Entre sus componentes, el método de Montessori pone el énfasis en la naturaleza y en la realidad que rodea al niño para que pueda liberar sus fantasías e ilusiones, sean estas físicas o psicológicas (Ramírez, 2009). “Solo de esta manera puede desarrollar la autodisciplina y la seguridad que necesita para explorar su mundo externo e interno y convertirse en un observador agudo y apreciativo de la vida” (p. 11).

Es sabido que la Dra. María Montessori proponía para los niños un ambiente adecuado y los materiales didácticos pertinentes para facilitar el desarrollo de sus capacidades de manera independiente y en completa libertad. En la actualidad, este modelo curricular se denomina *constructivista* y se asemeja al método planteado por Montessori hace más de un siglo (Gómez Moreira, 2016).

Una nueva mirada en la gestión institucional

¿Cómo debemos encarar la nueva normalidad en las instituciones? ¿Qué estrategias inéditas de planificación y aprovechamiento de los recursos necesitamos para ofrecer un jardín diferente que se adapte a las nuevas necesidades de los más pequeños?

101

Es evidente la tensión generada por la pandemia en aquellos aspectos referidos a la gestión de las instituciones escolares, especialmente en los jardines de infantes. Esto se debe a las limitaciones en el contacto directo entre los actores y las restricciones de interacción con el medio ambiente natural por las medidas de aislamiento social obligatorias (Decreto 297, 2020), siendo un aspecto esencial para la educación en este tipo de contexto pedagógico (Méndez, 2021).

El Director de la Unesco, Federico Mayor, en ocasión de prologar el trabajo de Edgar Morín, sostiene que “la educación es la ‘fuerza del futuro’ porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morin, 1999, Prólogo, párr. 2). Frente a la actual situación atípica, es necesario enfrentar nuestra realidad como un desafío que implica modificar la forma de pensar: poder ir más allá del punto de ruptura para realizar los ajustes necesarios frente a la imprevisibilidad de la situación. “Cuando pensamos que actualmente un virus puede destruir memorias grandiosas de instituciones públicas o privadas, esto significa que el conocimiento está igualmente amenazado y que es necesario aprender a defenderlo” (Morin et al., 2000, p. 8). Es decir que es necesario aprender a “re-aprender” como base esencial para el desarrollo de la humanidad proyectada al futuro.

Resulta imprescindible comprender que las instituciones escolares deben estructurarse desde modelos organizacionales que les permitan diseñar estrategias de gestión cooperativa. Es el camino para lograr un avance significativo e innovador hacia la institución capaz de autoevaluarse, autogestionarse, propiciando el cambio cultural desde la propia práctica (Marambio Carrasco, 2018).

Este planteo se ajusta a lo que señala Inés Aguerrondo (1996) cuando explica:

Conducir la transformación de la organización es un compromiso concreto de la gestión efectiva, que tiene altos riesgos ya que debe producirse conjuntamente con el cambio de los modelos de gestión. En primer lugar, para poder cambiar las bases estructurales del modelo de organización escolar, la institución debe cambiar su mirada. En vez de estar solamente centrada en el pasado, debe integrar en una mirada conjunta el pasado, el presente y el futuro. (p. 16)

En este sentido, la pandemia obliga a la gestión institucional a posicionarse con una mirada diferente de la que venía trabajando antes de esta crisis. No se pueden conducir nuevos enfoques por viejos caminos. Por esta razón, es relevante considerar que los procesos de innovación en la gestión deben estar enfocados a mejorar su funcionamiento orientado a construir nuevas formas de enseñar y aprender, sin perder de vista las exigencias y necesidades que demanda el entorno micro y macro social. En este sentido, “las instituciones educativas deben anticiparse a las transformaciones sociales, a través de una organización estructural y sistémica que responde previamente a una etapa de planificación” (Romero Medina, 2018, p. 92).

Salinas Ibáñez (2020), en un estudio sobre la educación en pandemia, reflexiona sobre el hecho de que la educación no debe disociarse de la escuela. Es más, tampoco puede perder de vista que sus docentes y sus estudiantes ya son ciudadanos digitales que viven dentro de la sociedad del conocimiento o la famosa *aldea global* que proponía Marshall McLuhan (McLuhan & Powers, 1989). Por ejemplo, es necesario comprender que los tiempos rígidos modulados por campanas y timbres desaparecieron en las casas de los niños, al igual que la estricta distribución espacial que se puede encontrar dentro del aula o la institución. “En el futuro, van a tener que ser flexibles y probablemente reflejarán mucho más lo que se vive en casa, en el trabajo y en la comunidad” (Salinas Ibáñez, 2020, p. 19).

Ahora, el reto de la presencialidad no será el manejo de las TIC; por el contrario, se deberá promover la interacción social y la colaboración afectiva en una realidad tecnologizada y despersonalizada. En este sentido, la educación tendrá que enfocarse en la construcción de nuevos escenarios pedagógicos.

Conclusión

La educación digital en pandemia ha sido fundamental y necesaria para asegurar la continuidad de los aprendizajes. Vino para quedarse y, en la era tecnológica en la cual están inmersos nuestros pequeños alumnos, no es un obstáculo; es ciertamente una herramienta poderosa para el docente y el quehacer pedagógico.

En este contexto, el mayor desafío no es aprender a utilizar las tecnologías o propiciar el uso de las comunicaciones digitales. Lo complejo hacia el futuro es recuperar la relevancia que el medio ambiente natural y social tiene en la vida de las personas. Esto, no solo porque les fue arrebatado tanto a los docentes como a sus niños, sino porque es primordial que no se pierda este principio de arraigo a la tierra y al cuidado del planeta, que solo se conservará si logramos educar estos principios desde las primeras infancias, creando en los niños la conciencia de que son ciudadanos del mundo en primer lugar.

Tal como reza el preámbulo de la Carta de la Tierra:

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que, en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. (Iniciativa Carta de la Tierra, 2000)

El enfoque educativo debe cambiar en tiempos de postpandemia y, para esto, es necesario un cambio en la mirada de cada uno de los actores de la comunidad educativa. Esta tendencia se está imponiendo en la mayoría de los países europeos al igual que en países de Latinoamérica como Perú, Chile, Colombia, Ecuador y México.

En Argentina, si bien hay instituciones en las diferentes provincias que han adoptado esta metodología de educar en la naturaleza, aún es algo nuevo y se debe promover desde las políticas educativas.

La escuela refleja un ritmo de vida acelerado, con sus horarios establecidos, sus rutinas diarias, sus metodologías ajustadas al currículo y a la inmediatez de los requerimientos administrativos. En este último tiempo, la situación de pandemia nos condujo a efectuar una pausa y a recurrir a estrategias inéditas en la transmisión de los aprendizajes. Es preciso continuar transitando este camino hacia adelante, es menester ofrecer a nuestros niños un jardín y una escuela que inviten a crecer a través de lo simple, lo palpable y lo real que está más allá del interior de las salas. Es necesario considerar que la virtualidad ha requerido que los estudiantes pasen mucho más tiempo frente a las pantallas de lo recomendable. Es el momento de actuar rápido, fortalecer las instituciones y seguir adelante.

La educación de la primera infancia no es ajena a esta turbulencia ya que los niños han nacido en esta era tecnológica y se encuentran empapados de la misma, pero el medio natural es aún más rico en estímulos que le permiten al niño explorar, autorregularse, desarrollar la creatividad, manejarse con libertad y autonomía, por lo que no debemos desprenderlo del mismo.

Es por ello que, en este trabajo, hemos tratado de rescatar el aprendizaje sensorial, el contacto con la naturaleza y el desarrollo de estrategias metodológicas innovadoras que apunten a permanecer mayor tiempo fuera del aula, aprovechando todo lo que el exterior nos ofrece.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Arango, N., Chaves, M., & Feinsinger, P. (2009). *Guía metodológica para la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Audubon.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Dialnet.Unirioja.Es*, 420, 26–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832921>
- Calvache, J. (2003). La Escuela Nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: Una aproximación teórica. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 5, 107–126. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2775
- Cárdenas Salgado, F. A. C. (2013). Elementos comunes y puntos de reflexión desde Montessori y Dewey. *Revista Episteme*, 5, 81–91. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/view/1976>
- Decreto 297. (2020). Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. *Boletín Oficial República Argentina*. N° 15887/20 (20 de Marzo de 2020). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Decroly, O. (1935). *Estudios de psicogénesis: observaciones, experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*. Libería Beltran.
- Dewey, J. (1995 [1916]). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubreucq, F., & Fortuny, M. (1988). Ovide Decroly. La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de Pedagogía*, 163. <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (Colección Familia y Educación; Vol. 21). Graó.
- Freire, H. (2016). Patios vivos para crecer y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 46, 18–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5379880>
- Gómez Moreira, V. A. (2016). *El método Montessori y su actualidad para la educación Inicial en la unidad educativa Elin's Brown en el cantón Durán, durante el periodo 2016* [Tesis de Grado, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/882>
- Gonçalves, P. (2019). Educando en la naturaleza a través del corazón. Experiencias 0-3. *Aula de Infantil*, 99, 13–18. <https://www.grao.com/es/producto/educando-en-la-naturaleza-a-traves-del-corazon-experiencias-03-ai09995832>
- Guichot, V. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la

- pedagogía de John Dewey (1859-1952). *Revista Colombiana de Educación*, 0(43), 1–23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5456>
- Iniciativa Carta de la Tierra. (2000). *Carta de la Tierra*. Holanda - UNESCO. <https://earthcharter.org/>
- Liquete, M. F. (2017). *Aprender e imitar a la naturaleza: un proyecto para un CEIP* [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26365>
- Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad? *Aula de Infantil*, 96, 27–32. <https://www.grao.com/es/producto/el-contacto-con-la-naturaleza-moda-o-necesidad-ai09694911>
- López López, N. E. (2014). *El sentido de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/48>
- Marambio Carrasco, C. A. (2018). Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural. *Educación*, 54(1), 205–226. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/v54-n1-marambio>
- Martínez, R. A. (2017). *El Patio Escolar Basado En La Pedagogía Montessori* [Tesis de Maestría, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya]. <http://dspace.uvic.cat/handle/10854/5450>
- McLuhan, M., & Powers, B. (1989). *La aldea global*. Gedisa.
- Méndez, D. M. (2021). El ropero del desarrollo cognitivo y la estilística para la educación en tiempos de pandemia. *Revista de La Universidad de La Salle*, 2020(85), 117–138. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.8>
- Mera, A. Y., Tabares, E., Montoya, S., Muñoz, D. I., & Monsalve, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el descondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad y Salud*, 22(2), 166–177. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Mombiedro Lozano, A. (2019). Entornos y desarrollo durante la niñez. Neuroarquitectura y percepción en la infancia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 47, 55–68. <https://doi.org/10.15366/TARBIYA2019.47.004>
- Morales Varela, G., & Hernández Serrano, D. A. (2017). Pedagogía de Ovidio Decroly. In L. M. Martínez Hernández, H. V. Murillo Martínez, & D. E. Martínez Leyva (Eds.), *Vida y obra de los pedagogos más influyentes*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1263>
- Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana - UNESCO.
- Morin, E., López Ospina, G., & Vallejo Gómez, N. (2000). Reflexión sobre los “siete saberes necesarios para la educación del futuro.” In *Cátedra Itinerante UNESCO*

“Edgar Morin” para el Pensamiento Complejo.

<http://ispe3.edu.ar/paginas/biblioteca/materiales/24.pdf>

Noro, J. E. (2021). De la obsolescencia programada a la contingencia ontológica. *Coloquio*, 66, 11–27.

<https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/423/628>

Ramírez, P. (2009). Una maestra especial: María Montessori. *Innovaciones y Experiencias Educativas*, 14, 1–20.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_2.pdf

Ríos Patiño, A. G. (2007). La escuela para la vida y por la vida. El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Plumilla Educativa*, 4(1), 43–47.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920355&info=resumen&idioma=SPA>

Rodríguez, L. (2015). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Odiseo*, 1–24.

<https://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf>

Romero Medina, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 91–103.

<https://doi.org/10.21703/REXE.20181735ROMERO6>

Salinas Ibáñez, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 17–21.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000300017&script=sci_arttext

Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: Maria Montessori. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 349.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/959>

Trilla Bernet, J., García, E., Fairstein, G., & Fernández, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Elbia Haydée Difabio
Universidad Nacional de Cuyo.

Aceptado: diciembre 2021

Datos de los autores:

Elbia Haydée Difabio es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo; coordinadora del Ciclo de Licenciatura en Literatura Infantil y Juvenil, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, desde 2004, y de la Diplomatura en Didáctica de la Literatura Infanto-Juvenil como medio de inclusión educativa (Res. 266/19-CD); categoría 1 en SIIP (Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado); miembro de honor de AALIJ (Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil); docente en carreras de posgrado.

Dirección de correo electrónico:
ehdifabio@gmail.com

La ortografía y sus agentes auxiliares. Pautas y actividades aplicadas en aulas de nivel superior no universitario

Resumen *Como profesora en Letras y responsable por cuatro años de los módulos Ortografía y Didáctica de la Ortografía en el nivel superior no universitario, he presenciado situaciones muy desiguales referidas a la corrección escriturística, en algunos casos llamativamente precarias, aun cuando se haya recorrido y aprobado la escolaridad primaria y secundaria.*

Los factores en la incorrección, objeto de muchos estudios, son múltiples y se agrupan en tres campos: 1) el personal, propio del escritor, desde los ángulos estrictamente físico -por ejemplo, vista y oído- y/o anímico y/o psíquico-cognitivo; 2) el educativo, inherente a los lineamientos de cada establecimiento escolar, en el marco más o menos admitido de la normativa emanada de cada organismo provincial y nacional, junto con la idoneidad e interés de cada docente en su aplicación y 3) el colectivo, esto es, la comunidad en su conjunto.

La ortografía es producto extralingüístico, ni aislado ni meramente gramatical. Por eso, nuestra hipótesis es que resulta altamente beneficioso acompañar la ortografía con otras áreas, como la morfología, los contextos oracionales, semántica, etimología, las raíces y las relaciones lógicas. Esa alianza puede darse por separado o integrada.

Palabras Clave ortografía, teoría y práctica, nivel superior no universitario

The orthography and its auxiliary agents. Guidelines and activities applied in non-university higher education classrooms

109

Abstract: *As a teacher of Literature and for four years in charge of the modules Orthography and Didactic of Orthography at non-university level, I have witnessed very unequal scriptural performances, in some cases strikingly precarious, even after having gone through and approved primary and secondary schools.*

The failure factors, often studied, are multiple and are grouped into three fields: 1) the personal one, the writer himself, from strictly physical angles -for example, sight and hearing - and/or animic and/or psychic-cognitive view points; 2) the educational, inherent in the guidelines of each school establishment, within the framework of the more or less agreed regulations issued by each provincial and national educational body, together with the suitability and interest of each teacher in their application, and 3) the collective, that is, the community as a whole.

Orthography is an extra-linguistic product, not isolated or merely grammatical result. Therefore, our hypothesis is that it is highly beneficial to accompany the spelling with other areas, such as morphology, sentence contexts, semantics, etymology, roots and logical relationships. This alliance can be separate or integrated.

This paper aims to combine theory and practice, by reflecting on the scope of orthography in general and in particular of the examples given, plus the proposal of actions tested and fed back in the courses I have been in charge of. The strategies join rule and usage terminology, due to the need to prevent mistakes and to reinforce both types of vocabularies, present in any kind of writing. And, recognizing its undeniable instrumental purpose, the orthographic teaching is an invaluable means of developing intellectual skills. Moreover, it encourages the formation of habits and skills in the use of language.

Keywords: *orthography, theory and practice, tertiary education level.*

Introducción

Conformada por las voces griegas ὀρθός, recto, correcto, y γραφήα, escritura, signo, diseño, el latín la unió como *orthographia* y llegó al español a principios del siglo XV (Segura Munguía, 2013).

El DLE la define como conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua y en su segunda acepción, forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía. Es, entonces, el estudio de la correcta escritura de las palabras de acuerdo con el uso establecido, desde una dimensión sincrónica -esto es, convenciones vigentes-. Es un elemento unificador, conductor, sintetizador socio-cultural y normalizador y uno de los índices objetivos del dominio de la lengua. Representa un subsistema lingüístico y presupone técnica, interés social, tratamiento inter- y multidisciplinar más transversal y articulación horizontal y vertical. Garantiza un código común para la representación gráfica y hoy también es un imperativo de la tecnología.

La ortografía es producto extralingüístico, ni aislado ni meramente gramatical. Contribuye a asentar la arquitectura del discurso. Y su enseñanza es un inestimable medio para desarrollar habilidades intelectuales. A su vez, en tanto compleja actividad consciente y dirigida, propicia la formación de hábitos y destrezas en el uso del idioma. Tiene un indiscutible fin instrumental. En tanto componente primordial de cohesión social, de identidad y de cortesía, se convierte en un proceso consensuado y de regulación normativa de las estructuras y acuerdos lingüísticos del procedimiento comunicativo de escritura, lo cual conlleva a conocer, manejar, organizar y conservar de manera sistemática y global los códigos y los símbolos de la propia lengua. Estos preceptos permitirán mayor y mejor comprensión y comunicación, a partir de la interacción y del intercambio que se establezca mediante el lenguaje escrito. Después de todo, acatar normas ortográficas es un acto tanto de disciplina gradualmente asumida como de amor y respeto por el idioma materno.

En rigor, debieran involucrarse todos los espacios curriculares puesto que es asunto de interés general y constituye un contenido transversal en el currículo, más todavía cuando se trata de futuros docentes, quienes serán el referente obligado para los alumnos a su cargo. Como formamos docentes, un egresado que maneje y controle el complejo sistema ortográfico mediará mejor, con mayor seguridad y solvencia, en el proceso de enseñanza en sus próximas aulas. En consonancia con estos conceptos y, en nuestro caso ampliando la visión de medición, coincidimos con Suárez Ramírez et al. Quienes explican:

La evaluación de la ortografía (igual que la del vocabulario) ofrece una doble perspectiva: activa y pasiva. Esto es, la que el usuario utiliza y la que el usuario conoce, aunque no utilice. Para el universitario que se prepara para el ejercicio profesional docente resulta de sumo interés la modalidad pasiva, ya que deberá estar en condiciones de corregir la ortografía en otros y no solo en sí mismo (2021: 320).

Por otro lado, lejos de ser una cuestión exclusivamente escolar, la ortografía pertenece al vivir diario porque es compañera inseparable de la escritura: CV, solicitudes, trabajos de investigación, cartas, publicidades, invitaciones, todo debiera ser escrito con esmero ortográfico¹. Es beneficiosa en todos los ámbitos: refleja orden mental, brinda seguridad, muestra el trato que damos a nuestro interlocutor, sirve como ejemplo para nuestro entorno, refleja nuestra personalidad y forma de ser, nos vuelve serios y confiables, colabora en la comprensión del texto; en definitiva, es sinónimo de calidad, un plus en nuestro quehacer personal y profesional.

En este artículo interesa integrar de manera armónica, accesible, dinámica, interactiva y motivadora, estrategias tradicionales y actuales de intervención, vinculando ejercicios sobre lenguaje natural, cotidiano, de uso frecuente, con el científico -cultismos y tecnicismos, por ejemplo-, que resulten estos últimos habituales en los niveles de enseñanza superior, media y para adultos. Se apelará a la visualización de dichos léxicos mediante recursos complementarios y en situaciones contextualizadas: comprensión de su etimología, definiciones varias e identificación según tipología textual -literarios, periodísticos, científicos, instructivos-; reafirmación lúdica del aprendizaje; auto-, co- y heteroevaluación, más amenas tácticas de estimulación cerebral que refuercen la interacción en clase y mejoren el aprendizaje. Las situaciones comunicativas deben ser concretas y en condiciones reales para fomentar de modo gradual la adhesión a la normativa.

¹ En 2015 el periodista Néstor Samparini en su artículo “Aplazados” del 20 de setiembre, sección A, del diario *Los Andes*, expuso que habían desaprobado ortografía 3 de cada 4 de los 2.481 postulantes para cubrir 200 cargos vacantes en el Poder Judicial de Mendoza. Los errores más comunes: sobreesdrújulas, acentos interrogativos en estilo indirecto e identificación de palabras mal escritas como “grabámenes”, “desaparisión” o “abrebiado”.

Breve descripción de los módulos

Los módulos -Unidades de Definición Institucional (UDI)- en los que se revisaban, rectificaban y profundizaban estos temas han sido semestrales, modalidad taller, con tres horas cátedra cada uno, y en un mismo día de cursado. Esto ha favorecido la reflexión, en un primer momento, sobre la ortografía y en el siguiente, sobre mediación pedagógica. Algunos factores favorecieron la tarea: se ubican en el segundo semestre de tercer año, por lo que ya se ha adquirido una base más o menos lograda de contenidos gramaticales; los grupos han sido siempre pequeños, nunca más de veinte estudiantes, y en Ortografía se concreta el trabajo de campo, mediante la oferta de actividades con su correspondiente adecuación ante las reacciones y opiniones del aula sobre la aplicabilidad, dosificación, variedad y eficacia de la praxis. El taller prevé diez evaluaciones, una por semana, con sus correspondientes recuperatorios durante las primeras horas de consulta al finalizar el cursado.

Los contenidos son los siguientes:

Unidad 1

- División de palabras: reglas de silabeo, cortes de palabra en final de renglón.
- Acentuación gráfica: reglas generales y especiales. Acentuación de latinismos y de palabras extranjeras adaptadas al español. Formas dobles. Grafía simplificada. Unión de palabras.
- Empleo y acentuación de mayúsculas.
- Uso de signos de puntuación, auxiliares y de entonación

Unidad 2

- Casos especiales: prefijación, sufijación, palabras juntas y separadas, paronimia y estilo indirecto.

Unidad 3

- Vocabulario de reglas y vocabulario de uso. Uso de h, b/v; g/j; s/c/z; ll/y; x y de dos a cuatro consonantes combinadas.

Unidad 4

- La ortografía y su relación con:
 - la etimología, la familia de palabras, la morfosintaxis, la lectura y la escritura;
 - los agrupamientos semánticos. Las relaciones semánticas: identidad de significados (sinónimos perfectos, sinonimia y referencial); identidad de significantes (polisemia, homonimia); jerarquización de significados (hiper-, hipo- y cohiponimia); oposición de significados (antonimia, complementariedad y reciprocidad).

113

A su vez, Didáctica de la Ortografía se articula con "Primeras intervenciones en instituciones de educación primaria", correspondiente a tercer año. Lo facilita el cursado simultáneo de esta UDI con las prácticas profesionales. Las estudiantes encuestan a las docentes a cuyas aulas concurren, sobre la base de una grilla previamente convenida, y observan *in situ* el nivel ortográfico infantil. A partir de esta documentación, redactan un informe que refleje el grado real de conexión o desconexión entre la formación recibida en el IES y los desafíos áulicos concretos. Este escrito testimonial es presentado en la instancia de evaluación final, como Trabajo práctico obligatorio, lo mismo que el diseño e implementación de estrategias didácticas, reflexionando sobre alternativas viables, significativas y efectivas, y la elaboración de una propuesta personal e integradora con tema ortográfico consensuado con la profesora para un grado de nivel primario y revisado también en la P.P.D., aunando parámetros exigidos por su responsable.

Algunas pautas básicas

En la presentación de contenidos ortográficos pueden convivir la enseñanza ocasional o incidental y la sistemática; o sea, el primer caso aprovecha toda circunstancia favorable para establecer enlaces y relaciones, no pierde oportunidad para hacer observaciones ortográficas; en el segundo, se planifica intencional, crítica y selectivamente. En el artículo se han dispuesto las propuestas *in media res*, si se me permite extrapolar el

término literario a esta instancia; esto es, no comenzar desde el principio sino segmentar una actividad y enfocarnos en ella.

114

Es indispensable, además, reflexionar sobre la frecuencia de empleo de un término, empezar por ese vocabulario básico y actuar en la zona de desarrollo próximo del alumno. El propósito primordial es la escritura correcta de las palabras que utilicen y la transmisión paulatina de aquellas que irán conociendo. Suele representar un arduo desafío desterrar formas viciosas enquistadas. También la caligrafía redunda en esta área, no pasarla por alto.

Si tuviera que calificar la labor ortográfica en la escuela, listaría los siguientes adjetivos, en lista perfectible:

- sistemática y asistemática;
- continua,
- dosificada, graduada;
- variada en recursos;
- estimulante para los sentidos, sobre todo para la vista;
- flexible en alternativas;
- integrada, interconectada;
- razonada;
- dinámica;
- individual y colectiva;
- áulica y extra-áulica;
- oral y escrita;
- adecuada.

Ahora bien, piense cuál es su primera reacción ante una o más dudas ortográficas acerca de una palabra. ¿De cuál se vale habitualmente?

- Busca en el diccionario.
- Pregunta a sus allegados.
- La reemplaza por un equivalente.
- La deja como la escribió.

- La rescribe una o más veces, la coteja con la/s forma/s previa/s y opta por la que considera menos extraña.
- La pronuncia en voz alta.
- La deja como la ha escrito para volver a examinarla en día/s subsiguiente/s.
- Si está en cursiva, la cambia a imprenta o viceversa.
- Si está escrita toda en mayúscula, la cambia a minúscula o viceversa.

Debiéramos conversar de manera honesta y sincera con los estudiantes sobre sus propias reacciones e incluirlas en una encuesta que permita elaborar un diagnóstico del nivel general y particular del curso. De hecho, así hemos comenzado cada ciclo lectivo.

Propuestas

Los ejercicios sugeridos son viables en cualquier momento del proceso, como: motivación² o consolidación, en ambas fases a manera de puesta en común y reflexión colectiva, o evaluación. Pueden ser orales o escritos, áulicos o extraescolares (estos últimos, sobre todo para respetar ritmos personales), individuales o grupales, de reconocimiento o de producción parcial o total. Conviene retomar temas, sobre todo aquellas voces con manifiesta y persistente dificultad y dependerá de la fase educativa si se admite la consulta del diccionario.

Por otra parte, llamo “agentes auxiliares” a la semántica, la morfología, la sintaxis, la etimología, la lógica, la pragmática, partiendo de la base de que, si el conocimiento de estas partes de la lingüística es sólido, colaborarán beneficiosamente con la ortografía; es más, se reforzarán de manera recíproca. Si bien he estructurado el escrito atendiendo a dichos vínculos, por razones didácticas, el idioma -proteico y complejo- se empeña en burlarse y suma otras alianzas.

² Como inicio de tema hemos acudido asimismo al popular “El ahorcado” y a las palabras del año de FundéuRAE.

1. Ortografía de uso y de regla

El vocabulario de uso es aquel no incluido en regla. Ambos son necesarios, aunque pensemos que de 14 palabras 13 no pertenecen a preceptiva alguna, salvo la etimología o la tradición. Sin embargo, la eficacia pedagógica de las reglas estriba en el principio de economía; sin duda, son formas abreviadas de aprendizaje. Para su mayor eficiencia, deben ser abarcadoras, con vocabulario de uso frecuente y adecuado a la edad, con pocas excepciones y enunciadas con claridad después de haber sido presentadas por vía inductiva. Si una palabra contiene dos o más reglas -por ejemplo, “HIPERtenSIÓN”, “HIDROmasAJE” “LLUViOSO”- habrá que inferirlas por separado.

Si una palabra que participa de una o más reglas aparece y observamos dudas en su escritura, podemos recurrir a un enfoque constructivista y apelar a su visualización, audición, pronunciación, conocimiento de su significado y refuerzo motriz, sin llegar a la generalización. Estos pasos viso-audio-motor-gnóstico se destinan en especial al vocabulario de uso. En ambos grupos no olvidemos errores como la trasposición, la omisión, la duplicación, la alteración o adición de letras y/o de palabras. Resultan un interesante campo de análisis las combinaciones consonánticas, tales como xc, cc, sc, cs, zn, sn, ns, gn, cn, gm, ct, pt, pc, zp, zc, zg...

En el léxico reglado, el mejor método es el inductivo. Por ejemplo:

- Uso de B/V.

Completar con V o B. Se puede consultar el diccionario:

No quiero agra_iar a nadie; al contrario, pretendo ali_iar de algún modo tan triste situación. Por eso, voy a en_iar un mensaje de condolencia que, espero, no se vaya a extra_iar, en el que pienso ob_iar los penosos desencuentros anteriores.

- Inferir la regla:
- Investigar y escribir las excepciones (son tres y sus derivados):

- Uso de J.

Leer la siguiente explicación:

- La terminación -AJE en sustantivos indica:

- Acción y efecto de un hecho*
- Derechos que se pagan*
- Conjunto de elementos*
- “Relacionado con”*

- Responder:

¿a qué grupo pertenece cada palabra?

() peritaje	() balotaje	() pelaje	() linaje
() abordaje	() plumaje	() engranaje	() fichaje
() aprendizaje	() dopaje	() almacenaje	() chantaje
() hospedaje	() oleaje	() forraje	() mensaje
() peregrinaje	() lenguaje	() pasaje	() libertinaje
() peaje	() encaje	() varillaje	() mestizaje
() carruaje	() alunizaje	() personaje	() anclaje
() ropaje	() plumaje	() masaje	() garaje
() paisaje	() espionaje	() patinaje	() tatuaje
() vendaje	() cabotaje	() coraje	
() salvaje	() drenaje	() camuflaje	

- Uso de G/ J.

Los consabidos completamientos se enriquecen si se suman otros desafíos. Por ejemplo:

Completar con G o J.

bu__ía	ima__inar	__itano	__en__ibre
li__ero	prote__er	pró__imo	__eringa
a__eno	relo__ero	ma__ia	mon__e
hemiple__ía	__efe	biolo__ía	sumer__ió
gara__e	__esto	re__ente	vi__ésimo
ti__era	már__enes	di__imos	aprendiza__e
__igante	__eometría	__eneral	ele__ir
prodi__io	a__enjo	bru__ería	lon__evo
e__emplo	hi__iene	__enuflexión	ob__etivo
al__ibe	__inete	calle__ear	pane__írico
cru__ir	espe__ismo	come__én	nona__enarrio
deste__er	pere__il	uni__énito	__imnástico

- En la consigna anterior.
 - marcar con una cruz ocho palabras que pertenezcan a vocabulario de uso,
 - encerrar en un círculo diez palabras correspondientes a vocabulario de regla,
 - subrayar dos vocablos que sean excepciones a reglas de G o J.

- Uso de G.

También es factible presentar las reglas y que completen según indicaciones:

Originario de un país: _ _ _ _ _ GEN y _ _ _ _ _ GEN
Figura, representación: _ _ _ GEN
María, la Inmaculada: _ _ _ GEN
Extremidad, orilla: _ _ _ GEN
Elemento químico gaseoso (Símb. N): _ _ _ _ _ GENO
Que origina y desarrolla una enfermedad: _ _ _ _ _ GENO
Amparar, custodiar: _ _ _ _ _ GER
Que está en vigor u observancia: _ _ GENTE
Persona que tiene entre 80 y 89 años: _ _ _ _ GENARIA
Nacido primero: _ _ _ _ _ GÉNITO

- Uso de B/V.

Reemplazar las palabras en negrita por un sinónimo o equivalente discursivo que contenga B/V.
(Luego se revisa cuáles pertenecen a vocabulario de regla.)

*Gaspar y Romina **charlaron** un rato **acerca-de** **recipientes** reciclados. El **chico** había **consultado** varios datos y había **encontrado** detalles **inquietantes** de mucha **importancia**. Consideraron que sería **ventajoso** **mandar** la **información** al resto del grupo. Para **lograr** un buen puntaje, el **quid** sería que **confeccionaran entre-todos** un PowerPoint **interesante**.*

- Uso de C.

En este caso, en -CICIO. Inferir qué significa el neologismo “ecocidio”³:



- Investigar el origen de -CIDIO y nombrar palabras que lo comprendan. Esta iniciativa facilitó un diálogo abierto, fluido y reflexivo sobre las causas principales que provocan los conyugicidios, dei-, etno-, femi- y feminicidios, feti-, fili-, fratri-, geno-, homi-, infanti-, magni-, matri-, parri-, regi-, sui-, uxoricidios... La etimología es altamente beneficiosa y en ocasiones se ha dirigido la atención mediante preguntas tales como: Si *rex, regis* (enfaticando -g-) significa “rey”, ¿cómo se denomina la muerte violenta de un rey o de una reina? Vinculado con la progresiva ausencia de léxico en las nuevas generaciones, afirman Suárez Ramírez et al.: “Es evidente que el desconocimiento del significado de muchas palabras y, por tanto, su escasa utilización en conversaciones habituales, propias de los diversos ámbitos comunicativos en que se desenvuelve el alumnado, contribuye al aumento de los errores ortográficos” (2021: 395).
- Si a la lista anterior se añade -CIDA, se obtienen más: acari-, bacteri-, cucarachi-, espermi-, fungi-, herbi-, hormigui-, insecti-, pesti-, plagui-, rati-, vermicida...

- Uso de B/V.

Subrayar solamente las palabras de vocabulario de uso.

primavera - verano - invernaba - llovizna - laboratorio - vacaciones - beso - labios - bacteria - biblioteca - subversivo - adverbio - virtud - valor

³ En otra ocasión la motivación consistió en la lectura de la entrevista a la abogada especialista en Bioética, Eleonora Lamm, publicada por diario *Los Andes* sección A, p. 16, el 16 de octubre de 2016 y titulada “El ecocidio debe ser reconocido como el quinto delito penal internacional”.

- Uso de GE/GI.

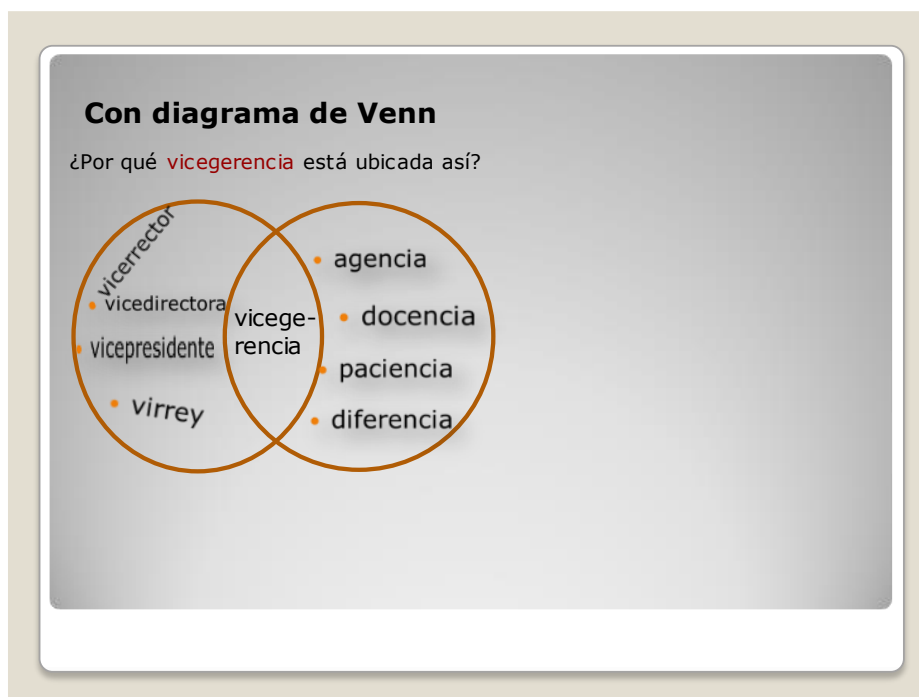
Resaltar las palabras con GE/GI que no pertenezcan a regla.

120

girasol – digesto – zoología – ágil – Géminis – gigante – generosidad – gitano – geometría – gerundio – geranio – homogéneo – evangélico – giro – régimen – higiene – tragedia – ginecólogo – fingir – genocidio – siderurgia – litigio – ingenuidad

- En los siguientes ejemplos agregamos, en el primer caso, otros prefijos griegos mientras los iban revisando con la ejemplificación correspondiente y, en el segundo, más términos con VICE- y -ENCIA. La tarea fue realizada mediante un PowerPoint compartido. Entusiasmadas, investigaron y elaboraron más muestras mediante los diagramas de Venn con “SUByaCER”, “HUIdIZO” y “HUMildÍSIMO”, entre otras decisiones.





- Uso de H en HIE/HUE.

Dibujar un paisaje que integre: hiena – hielo - hiedra- hierro - hierba - huevo(s) - hueco - hueso – huerto - huella. Consignar cada palabra junto a su dibujo. (Varias estudiantes prefirieron pegar figuras, muchas buscadas en Internet, aduciendo falta de destreza. Una agregó un “huésped” al cual “hiere” la hiena y otra, imitándola, cambió el animal por el hierro como causa de la lesión.)

- Leer la siguiente serie:

ahijado – habitado - hacendoso - habitual – halcón – hambriento - hermano – hiena – hijastro - hijo – hipopótamo - honrado – hormiga - huemul - humilde – hurón

- Nombrar cuál o cuáles de las palabras pertenece a vocabulario de regla.
- Distinguir a qué plano/s se ha recurrido para la conformación de la serie.

2. Ortografía y vocabulario

Urge depurar y ampliar el vocabulario (latín medieval *vocabularium*, y este de *vocabulum*, palabra) que se ha empobrecido, influyendo negativamente en la producción y en la comprensión lectora. Uniéndolo a la ortografía, un aspecto elemental es la acentuación. Sus reglas representan una de las dificultades más detectadas en los cursos.

- Algunos ejercicios para reforzarlas, en este caso las generales:

Subrayar qué trío se corresponde con el siguiente y justificar: José – Nicolás – Joaquín.

122

- Bernabé – Iván – Jesús
- Bartolomé – Andrés – Ramón
- Belén – Tomás – Julián
- Inés – Simón – Noé

Conviene armar, entre todos, un glosario breve con un léxico específico y archivar dicho repertorio para empleo posterior ya que, en el caso de la acentuación, podrían combinarse todas las reglas, no solo las generales (inclusive incorporar la presencia de diptongos): Adrián, Damián, Fabián, Jazmín, Martín, Rubén, Valentín...

- Uso de V.

Deducir las reglas de V y completar:

- Regla:

Inferir de acuerdo con la pista:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| - Crear algo nuevo: | - Estación más fría del año: |
| - Penetrar en un territorio por la fuerza: | - Cubrir una cosa ciñéndola con algo: |
| - Matar con ponzoña: | - No vencido: |
| - Que no puede ser derrotado: | - Hacerse anciano: |
| - Lugar donde viven monjes y monjas: | - Recipiente para líquidos: |
| - Lista o registro de todas las pertenencias: | - Sentir celos de lo ajeno: |

- Uso de J.

Deducir las reglas de uso de J a partir de este sencillo diálogo:

- ¡Objeción! No adjunte ese documento sobre adjetivos porque todavía está incompleto.
 - ¡Su apreciación es muy subjetiva! Sea más objetivo. No nos adjudique errores que pueden haber sido cometidos antes...

- Este ejercicio armoniza vocabulario y morfología.

Explicar la diferencia entre los prefijos y sufijos siguientes y aportar un ejemplo de cada uno:

- BI-/VI- ES-/ESA y -EZ/-EZA
- -CIÓN y -SIÓN
- SEMI- y HEMI-
- OMNI- y POLI-

Y el próximo hermana vocabulario y semántica, específicamente paronimia, relación semántica de inestimable valor para tener en cuenta, ya que aparecen dúos o tríos causados por la presencia o ausencia de h y la aparición de términos con g/j, b/v, c/s/z, ll/y. Pone en juego redes asociativas sonoras o gráficas, en simultaneidad con redes morfológicas y, por supuesto, semánticas. En una ocasión redactaron:

“La increíble historia de un pollo cosido”.

Los resultados fueron, en su mayoría, altamente ingeniosos y disfrutamos de la lectura oral de cada narración imaginada.

- Uso de B/V.

Paronimia: Explicar la significación de cada par, recurriendo también a aspectos morfológicos:

acerbo – acervo:
bacante – vacante:
beta- veta:
basto – vasto:
botar - votar:

bacilo – vacilo:
bidente – vidente:
bario – vario:
rebelar – revelar:
sabia - savia:

combino – convino:
silba – silva:
grabar – gravar:
bale – vale:
bienes - vienes:

- Uso de JE-JI.

Ejemplificar según campo semántico, con nombres que contengan JE-JI:

5 de plantas:
3 de animales:

2 de ciudades:
2 de personas:

3 de oficios o profesiones:
2 de partes corporales:

3. Ortografía y morfología

Morfología también es voz helena, compuesta por μορφή, forma, y λόγος, estudio, tratado. Implica la observación de las formas de las palabras consideradas aisladamente, se ocupa de la organización interna del vocablo. Se encara, por ejemplo, cuando nos valemos de las familias de palabras, las cuales deben ser analizadas previamente para certificar que incluyan suficientes términos, así se evita la tentación de cambios elementales como número y género. A veces es factible incorporar significados principales y/o categorías semánticas. Admiten diversas modalidades de ejercitación; por ejemplo, para aumentativos y acentuación ortográfica de palabras agudas, una muy sencilla:

- Escribir los aumentativos como el modelo⁴:

<i>puerta: portón</i>	<i>vela:</i>	<i>caja:</i>	<i>botella:</i>
<i>sala:</i>	<i>cuchara:</i>	<i>abeja:</i>	<i>taza:</i>
<i>medalla:</i>	<i>escuadra:</i>	<i>bodega:</i>	<i>butaca:</i>
<i>playa:</i>	<i>caño:</i>	<i>saco:</i>	<i>viento:</i>
<i>bolsa:</i>	<i>roseta:</i>	<i>taco:</i>	<i>nube:</i>
<i>pizarra:</i>	<i>tacha:</i>	<i>almohada:</i>	<i>corral:</i>
<i>camisa:</i>	<i>mancha:</i>	<i>maleta:</i>	<i>silla:</i>

El ejercicio anterior se enriquece agregando otras consignas, como agrupar según un criterio (vestimenta y accesorios, muebles y utensilios propios de una casa, elementos de la naturaleza...) o escribir un texto en el que se incorporen determinado número de vocablos o entre dos cantidades establecidas por el docente... ¿Por qué no transformar ese texto en canción? Incluso, en vez de dar la palabra de la lista, inferirla según una o más pistas; por ejemplo: sirve para entrar o salir de un lugar.

- Otro ejercicio:

Responder qué tiene en común cada serie desde el punto de vista acentual.

- Serie A: Beatriz – Gaspar – Manuel – Soledad. Obsérvese que se ha consignado un nombre con cada consonante final. Como variantes, los estudiantes podrían insertar otros. En el caso de Manuel, hay muchos: Abel, Abril, Anabel, Ariel,

⁴ Llamativamente “toallón” no figura en el DLE.



Azul, Coral, Daniel, Emanuel, Ezequiel, Gabriel, Gael, Isabel, Ismael, Marisol, Miguel, Rafael, Raquel, Samuel, Uriel... Como Gaspar: Leonor, Baltasar o Baltazar, Javier, Melchor, Nicanor, Omar, Oscar, Pilar, Salvador... Como Soledad: David, Natividad...

- Otra opción: es ofrecer columnas para inferir qué principio prima en la organización de la serie.

Inferir qué principio prima en la organización de la serie. Deberán escribirlo en la línea de puntos y compartirlo en grupo grande:

cuchara:

botella:

taza:

vela:

silla:

caja:

.....

medalla:

bolsa:

camisa:

saco:

taco:

maleta

.....

Son aplicables otros criterios, como orden alfabético, presencia de diptongos y triptongos, reglas de acentuación generales y especiales, número de sílabas...

- Prefijos y Sufijos (formación de palabras complejas).

Tarea integradora. Escribir:

- Un sufijo en -b que forme sustantivos abstractos:
- El sufijo con -v que significa “que come”:
- El prefijo con b- que significa “por debajo de”:
- Un sufijo con -b que forme adjetivos calificativos:
- Un prefijo con b- que significa “vida”:

- En cada caso anterior, agregar dos ejemplos.

- Uso de LL.

Escribir un derivado en -ILLO/-ILLA.

126

<i>alto</i> >	<i>cara</i> >	<i>fleco</i> >	<i>nata</i> >	<i>polvo</i> >
<i>asta</i> >	<i>carbón</i> >	<i>freno</i> >	<i>nudo</i> >	<i>potro</i> >
<i>boca</i> >	<i>casa</i> >	<i>guerra</i> >	<i>nuevo</i> >	<i>punta</i> >
<i>bocado</i> >	<i>cigarro</i> >	<i>manta</i> >	<i>órgano</i> >	<i>reja</i> >
<i>bola</i> >	<i>cola</i> >	<i>manteca</i> >	<i>palo</i> >	<i>torta</i> >
<i>bolso</i> >	<i>convento</i> >	<i>masa</i> >	<i>papa</i> >	<i>vaina</i> >
<i>bomba</i> >	<i>corona</i> >	<i>(de) mirar</i> >	<i>paso</i> >	<i>vara</i> >
<i>cabeza</i> >	<i>cuaderno</i> >	<i>moco</i> >	<i>pasta</i> >	<i>ventana</i> >
<i>cama</i> >	<i>escudo</i> >	<i>molino</i> >	<i>plan</i> >	<i>zapato</i> >
<i>campana</i> >	<i>espina</i> >	<i>muleta</i> >	<i>planta</i> >	<i>zarza</i> >

- Responder:
 - ¿Somos conscientes de la palabra de la que derivan?
 - ¿Son siempre diminutivos?

4. Ortografía y contextos oracionales

- Uso de Ge/GI.

Completar con verbos en GE/GI:

- La enorme ballena ante nuestra vista.
- El submarino se con gran lentitud.
- Gerardo, una de estas flores.
- El león con sanguinaria fiereza.
- Ya no existen los zares que la vieja Rusia.
- Apúrense. terminar la tarea.

Presentemos párrafos antes que oraciones separadas, aunque estas resulten más fáciles de elaborar. Si bien se accede a textos con propósitos ortográficos específicos en manuales⁵ y en los medios digitales, recomiendo la producción propia. Es un excelente

⁵ Entre otros, cf. Varela, I. y Pérez Moreno, E. (2015). *Nueva Ortografía para trabajar en el aula*. 1ª. rei., Córdoba: Comunicarte. Contiene textos muy bien elaborados para aplicar en su totalidad o parcialmente; incluso pueden adaptarse.

ejercicio para que el docente recupere su escritura creativa. A tal efecto, se elabora un glosario amplio y, en función de él, se elige el tema, la clase de texto y la trama.

Comparto algunas de mis producciones en caso de que sean útiles, como estimulantes disparadores para elaboraciones propias. En cuanto a la acentuación, opto por evaluarla, aunque podría ser corregida y no calificada.

La siguiente narración elaborada *ad hoc* combina palabras juntas y separadas, tildación y paronimia:

- Subrayar la forma correcta de las palabras o giros marcados con negrita.
 - Hacía **mediodía** / **medio día** que Julia estaba cocinando. Había **hojeado** / **ojeado** las **más** / **mas** de **cien** / **sien** propuestas del recetario con **honda** / **onda** atención **porque** / **por que** / **porqué** / **por qué** se **rehusaba** / **reusaba** a darse por vencida y no quería pedir ningún **concejo** / **consejo**. Incluso había **grabado** / **gravado** un episodio de Gourmet, pero no le **combino** / **convino** ninguna de las leídas.
 - Todo su **entorno** / **en torno** estaba **callado** / **cayado**. Un inconfundible perfume a **asar** / **azar** / **azahar** inundaba la habitación. Muy contenta, la jovencita había estrenado un moderno aparato que licua, pica y bate **a** / **ah** / **ha** la **ves** / **vez**, muy distinto del que había heredado de su abuela. Su **contratiempo** / **contra tiempo** mayor era la cocina: no era **si no** / **sino** una desvencijada reliquia familiar. La anciana había insistido en conservarla: ¡**vaya** / **valla** / **baya** a saber el **porque** / **por que** / **por qué** / **porqué**! ¡La consideraba uno de los **bienes** / **vienes mas** / **más** importantes de la casa!
 - **Aunque** / **Aun que** el almíbar estaba **a** / **ha** / **ah** punto, la inexperta cocinera revolvió de nuevo su obra maestra. Había **rallado** / **rayado** los limones con **sumo** / **zumo** cuidado pero había dejado **aparte** / **a parte** de la fruta **encima** / **enzima** de la **mesa** / **meza**. **Sabia** / **sabía** que sus habilidades doméstico-culinarias eran limitadas. La muchacha solo estaba cocinando de puro comedia, **sobre todo** / **sobretudo porque** / **por que** / **por qué** / **porqué** quería dar una sorpresa de **bienvenida** / **bienvenida** a sus hermanos y era la primera **ves** / **vez** que probaba esa receta del **mil hojas** / **milhojas**. A propósito, Julita no había añadido ni un ingrediente **de más** / **demás** / **de mas**, **con que** / **con qué** / **conque** ojalá saliera

magnífico. **Como / cómo** resultaría, **sería / seria** una incógnita **hasta / asta** el fin. **A sí mismo / así mismo / asimismo**, para que el postre luciera **también / tan bien** como los de su abuela, había elegido una fuente de **losa / loza** impecable. Quitó de en medio todos los recipientes usados y los dejó **a parte / aparte**.

- Lo había intentado con su mejor predisposición -aunque era **consciente / consiente** de que había un **sin fin / sinfin / sinfín** de detalles que en su **quehacer / quehacer** culinario se le habían pasado por alto-. ¡Ojalá **cauce – cause** una buena impresión! Que yo **cepa / sepa**, cumplí al pie de la letra –pensaba. **Sí no / Si no / Sino** llegaba nadie más, **abría / habría** porciones para la noche, **aun / aún** para la **hora / ora** del **te / té** al día siguiente. **Seria / Sería** cuestión de calentarlas a baño de María. **Quienquiera / Quien quiera** podría llevarse un buen plato, en especial el que **cumpleaños / cumple años** pronto, como regalo anticipado.
- “**Si / sí**” -se consolaba, **ablando / hablando** en **vos / voz** alta-, “de acuerdo con las instrucciones tendría que resultar una obra de **arte / harte**. Me conformo **con que / con qué / conque** se enfríe bien, antes del almuerzo. **Si / sí hierro / yerro**, sabrán disculparme. **Bale / vale** la intención, después de todo. Lo **hice – ice** lo mejor que pude”. Su **porvenir / por venir** como chef no era muy alentador, pero **rebelaría / revelaría** su cariño fraternal. Después de todo, desde su punto de vista, lo realmente importante era sentarse todos juntos **entorno / en torno** de la mesa, **cede / sede** familiar por excelencia.

Reglas generales de acentuación: ESDRÚJULAS.

- Dos ejemplos, uno para tildar y otro para escribir al dictado.
 - Texto A. Quisieramos que las condiciones meteorologicas y climaticas de Genova mejoraran rapido y fuesen optimas en los proximos dias para que los jovenes conyuges Alvaro y Debora -medico, el; arqueologa ella- pudieran pasear desde el sabado hasta el miercoles por la esplendida zona turistica, con sus comidas tipicas y aromaticas, sus idilicos paisajes y sus espectaculos poeticos, tragicos y comicos. Si es asi, veran su iconica fuente bronceina y su sala de opera; ademas de magnificas, antiquisimas y titanicas basilicas del nucleo urbanistico, llenas de angelicas imagenes y de simbolos mediterraneos en los zocalos indigos y grisaceos. Podran comprar autenticos articulos de ceramica artistica y alternaran con los circulos de musicos y plasticos que en las calles conversan, simpaticos y pacificos, al unisono. Los espera luego Napoles y otros lugares itálicos.

- Texto B. ¡Qué magnífico espectáculo el océano Atlántico! Con óptimo ánimo, casi en legítimo éxtasis, contemplábamos el dinámico y fantástico ímpetu de las cálidas aguas y la melancólica acústica de las olas ciclópeas y rápidas, un diálogo bélico, un código colérico... ¿acaso una efímera réplica de la índole de un espíritu férreo?

A propósito de esta modalidad de trabajo, hemos organizado competencias internas según reglas previamente establecidas: si identificaron X cantidad, tal puntaje, en escala descendente. También han titulado con X cantidad de esdrújulas.

También han diferenciado en texto A entre: *médico – medico – medicó; núcleo – núcleo – nucleó, artículo – articulo – articuló, círculo – circulo – circuló, pacífico – pacifico – pacificó*. En B, entre: *magnífico – magnifico – magnificó; ánimo – animo – animó; legítimo – legitimo – legitimó; diálogo – dialogo – dialogó*. En este mismo sentido, se han agregado otras palabras, como *depósito – deposito – depositó, cómputo – computo – computó, válido – valido – validó*. Y se han subrayado las sílabas tónicas para la tildación si corresponde; por ejemplo: *trafico – vinculo – prologo – publico – oxido – palpito, centrifugo... Las estudiantes dedujeron que las esdrújulas son sustantivos (*módulo, hábito, árbitro, pronóstico, gráfico, catálogo, júbilo, estímulo, género*) o adjetivos (*último, legítimo, lícito, análogo, célebre, íntimo, íntegro, solícito, específico*); las graves, 1ª persona singular Presente Indicativo (*transito, numero, ejercito, critico, pronostico*) y las agudas, 3ª persona singular Pretérito Perfecto Simple del mismo modo (*monologó, trianguló, rotuló, filosofó, terminó, vomitó, tituló, explicitó, equivocó*). Interesadas en el tema, durante algunas clases trajeron más ejemplos y así surgieron algunas diferencias en personas, tiempos y modos; por ejemplo, *interprete, participe, limite, milite, indice, tramite*... Es más, advirtieron que en pocas situaciones se han añadido acepciones si es verbo o sustantivo -*líquido*, por ejemplo-. Estos detalles confirman que las palabras son una inagotable fuente de posibilidades. El docente sabrá cuándo dar por terminado el tema; es más, puede retomarlo con nuevos aditamentos.*

Una ejercitación que combinó monosílabos, diptongos y acento diacrítico, consistió en redactar una oración solamente con monosílabos, del tipo: “Al fin, hoy los dos, el juez Luis y el chef Juan, van en tren, no a pie, al mar... y al surf.” o “Hay paz si hay fe en el

plan de Dios y en la cruz. Soy la voz y el sol de los que van con gran sed tras la luz". En ocasiones, insertaron otros vocablos en las creaciones de sus compañeras y también articularon en un solo texto oraciones de compañeras siempre que se sostuvieran la coherencia y la cohesión. Primero, como ha sido habitual, se armaba un repertorio clasificado semánticamente.

- Uso de C/S y Z.

Escribir al dictado⁶:

Balance y síntesis de una vida con diversas fases y peripecias

César Ezequiel Velázquez extrañaba su Venezuela natal. Aunque su padre era zelandés y su madre, nicaragüense, había nacido y residido mucho tiempo en aquel pintoresco país, escapados sus ancestros de Francia y de la atrocidad nazi. Su infancia parecía resurgir a través del recuerdo. Se veía transitando los pastizales, con su alazán manso y asustadizo y su mastín, cabizbajo y un poco zonzo, ambos atemorizándose ante la presencia de osos perezosos, serpientes espeluznantes, insectos huidizos, algún ciempiés agresivo y especies de simios ensordecedores que les salían al paso. En su adolescencia había tenido un noviazgo lamentablemente azaroso, infeliz, obsesivo y adverso, culpa del cual había finalizado todo idealismo y toda esperanza de que alguien que lo amase compartiese con él el resto de su existencia. Ahora, más que septuagenario, en plena vejez enfermiza y asmática se censuraba no haber experimentado la crianza de algún hijo.

Su vida actual era sencilla e impasible, nada pretenciosa; o sea, la escasez era su asidua compañía, como la de un asceta. La zona entera estaba aislada, desierta. Quiso vivir así: era su decisión, después de juzgar y sopesar las últimas vicisitudes padecidas. Su desvencijada y negruzca choza era humildísima, sin azulejos ni zócalos. Los goznes de la puerta, de las celosías y de las persianas rezongaban pidiendo por trigésima vez reparación. Por la chimenea, un haz ceniciento ascendía, acompañado, a veces como una cinta erizada; otras, como rizos grisáceos. El patio estaba en pésimas condiciones, tapizado y sabotado por una

⁶ El dictado convierte en lengua escrita la imagen acústica de un mensaje mediante una asociación auditivo-motriz. Algunos especialistas lo censuran y otros lo aconsejan (en Francia se exige un dictado diario). En realidad, su aplicación no debe ser juzgada acertada o inadecuada. Puede ser preventivo o correctivo. La cuestión es tener muy claro cuándo, cómo, para qué y por qué se aplica. Este tema amerita un artículo para abordarlo con la profundidad que se merece.

mezcla de zarzas y de cizaña, nociva para sus animales. Allí, a su izquierda, un pozo ciclópeo despedía olor a ácido. Haciendo zigzag, en la siesta, una procesión casi secuenciada de cientos de sabandijas parásitas desmenuzaba el único duraznero del lugar, un cerezo y los dos lozanos sauces que ofrecían algo de sombra a unos zorzales sedientos. A través de sus anteojos desarmados, adivinaba el cauce casi seco de un riachuelo en el que las reses deseaban infructuosamente beber. Por encima, la maciza sierra provinciana parecía cincelada en el horizonte, digna de ser reproducida en un lienzo por mano sagaz y especializada. El paisaje compensaba tanta desolación y silencio.

Algunas tareas posteriores solicitadas:

- En el primer párrafo subrayar catorce palabras contenidas en reglas diferentes.
 - En el segundo, marcar con una cruz diez palabras contenidas en vocabulario de uso.
 - Resaltar con amarillo las esdrújulas y con verde las agudas no tildadas.
-
- Uso de B/V.

Escribir al dictado:

Llegado el invierno, con el aval del ministro, Víctor fue nombrado vicedirector en una escuela rural bastante envejecida y abandonada. La rodeaban burros rebeldes, unas pocas vacas, vigilantes búhos, seguramente lobos... Sin embargo, el ambiente natural era inolvidable, maravilloso: elevados álamos, fabulosos algarrobos, vistosos arbustos, bellísimos viñedos y al fondo, el volcán Tupungatito, más activo de lo que él hubiera querido. Escasas lluvias y abundante nieve, en intervalos vinculados, cohibían a vivir allí.

Habitado a estas condiciones siempre graves y a la vez, vehemente y laborioso por naturaleza, resolvió que primeramente proveería a la comunidad de una biblioteca móvil variada, con colecciones viajeras informativas y recreativas.

Un día, observó que de la bomba de agua brotaba líquido excesivamente turbio. Advirtió además que tampoco su vivienda estaba en buenas condiciones. Titubeó sobre qué prevención tomar. De improviso, decidió levantar un tabique porque advirtió que las paredes perdían estabilidad a causa de un declive resbaladizo del terreno. No obstante, no resultó y, como pensó que se había equivocado, quedó meditabundo por unos segundos.

Obviamente necesitaba pedir contribución económica. No había subvención del gobierno, pero los habitantes de ese pueblo eran muy pobres.

El dictado podría luego proponer:

132

- Continuar la historia con un párrafo que contenga no menos de seis palabras que incluyan B/V que no figuren en el dictado.
- Titular la historia con tres a seis palabras con B/V.

- Uso de H.

Escribir al dictado:

El cohete bautizado Huracán pareció huir: se elevó como una exhalación, dejando una herida abierta en el cielo azul no hollado. El humo del despegue se iba deshilachando lentamente como hojitas de helecho hamacándose en el firmamento.

Desde la bahía, un búho y un halcón, un tanto cohibidos ante semejante potencia, lo miraron hechizados, hipnotizados. Anhelaron poder llegar hasta ese extraño vehículo que exhibía un hocico con forma de heptaedro y se hundía en la bóveda ahuecada e inhóspita.

Sin ahorrar esfuerzos heroicos, sobrehumanos, el cohete se dirigió hacia la línea del horizonte, todavía prohibida a los astronautas. Iban en la tripulación un hindú, un haitiano, una húngara, un hondureño y dos holandesas. A pesar de la heterogeneidad de nacionales, la cohorte era se sentía hermanada, tan homogénea como hábil, tan vehemente como honorable. Eran huéspedes –no rehenes– de la nave, habilitados para la misión, pero estaban exhaustos. Había adherido a la expedición, ahogado y ahuyentado horribles miedos y exhortado con ahínco a sus familiares a que continuaran su vida habitual. Hambrientos de gloria, hartos de la rutina, querían escribir un halagüeño capítulo henchido de hazañas en la historia de los viajes espaciales. Estaban convencidos de que sus hallazgos astronómicos, en especial heliocéntricos, serían inolvidables.

- Uso de B/V.

Escribir al dictado:

Desde su buhardilla devenida bufete, el longevo, hábil, severo y obcecado abogado y jurista Benito Vega observaba la vida con actitud reflexiva. Lejos de abatirse, la viudez lo había motivado a colaborar con su prójimo, a vincularse más con él. Obviamente, como era sabio, no le pasaba inadvertida la injusticia y resolvía casos gravísimos, aberrantes, vergonzosos, salvajes, bestiales. Con vehemencia y objetividad defendía y salvaba, como bravo y ferviente vigía, a las víctimas vulneradas o privadas de sus derechos y a los sobrevivientes de diversas vicisitudes difíciles, violentas y turbulentas. A pesar de sus años todavía intervenía obstinadamente con elevada vocación, buscando la verdad y llevando paz y alivio. Le molestaban en especial las evasiones y malversaciones financieras –verdaderos buitres, cuervos o vampiros voraces, según sus palabras-, los abusos, los robos, las violaciones, las acciones represivas. Tampoco aceptaba ambivalencias legales. Nunca olvidó favorecer a los necesitados con evidencias sólidas, irrefutables.

En su provincia era voz vigorosa, siempre vigente y decisiva, sin verborragia excesiva ni arrebatada, sin aspavientos, con un vocabulario accesible, abreviando sus defensas a los aspectos nucleares. Sus vecinos lo reverenciaban. No abdicó nunca de sus ideales ni actuó por revancha ni tuvo titubeos ante los bribones ni siquiera ante obstáculos ingobernables. Básicamente, era baluarte de probidad, bálsamo para los desamparados, abanderado insobornable de las causas justas y vehículo movilizador para prohibir y erradicar todo tipo de esclavitud, física, psicológica, económica, moral.

Según el tiempo disponible, las falencias detectadas y los objetivos de la clase, el profesor entrega el texto con espacios en blanco y dicta las palabras de interés, así los estudiantes se concentran solo en una complicación. Señalo las primeras oraciones de la muestra anterior:

- Desde su , el y
..... y jurista la con actitud
Lejos de , la lo a con su prójimo, a
..... más con él. , como era , no le la injusticia
y casos , , ,

- Uso de C en -ENCIA.

Sin abusar del recurso poético y priorizando al final de la clase el goce estético, se dictaron primero estas palabras en orden alfabético: ausencia, apetencia, asistencia, clemencia, dolencia, paciencia, querencia, urgencia. Una vez verificada la ortografía, completaron el soneto del español Miguel Hernández y luego se lo cotejó con el original. Varias estudiantes recurrieron a la métrica para una posible solución.

*Una tengo por tu acento
Una tengo por tu acento,
Una por tu compañía,
Y una de melancolía
Por la del aire de tu viento.*

*..... necesita mi tormento,
..... de tu garza galanía,
Tu solar mi helado día,
Tu la herida en que lo cuento.*

*¡Ay,, y!
Tus sustanciales besos mi sustento,
Me faltan y me muero sobre mayo.*

*Quiero que vengas, flor, desde tu.....,
A serenar la sien del pensamiento
que desahoga en mí su eterno rayo.*

- Uso de H.

Escribir al dictado:

Al son de la vihuela y junto a hogueras improvisadas, era habitual que los habitantes, un poco huraños, pero tan humildes como habilidosos, de aquel poblado junto a la bahía exhibieran, hilando payadas, su hondo anhelo por una vida mejor que, huelga decir, se les presentaba por ahora, huidiza y prohibitiva.

No los cohibía ni los ahogaba el horrible hierro de la indiferencia casi hereje a nivel nacional. Como hiedra malsana, esta apatía era vehículo de tanta injusticia hostil que exhalaba un vaho fétido, hurtando -en la imaginación popular- el aroma propio del hábitat de gran valor histórico, semejante al humahuaqueño. No permitían que los hiriera la horrible sensación de que el hastío vence y de que la libertad de expresión y la honradez son alhajas ya exhaustas, imposibles de exhibir. Habría sido inútil entonces seguir la huella de los antiguos fundadores, hortelanos la mayoría, que no habían ahorrado heroicos esfuerzos inherentes a la consecución de la cohesión social. Habían heredado de ellos la resistencia de la hermandad.

Completar los refranes⁷ con palabras con H:

- mala nunca muere.
- leña del árbol caído.
- No peor sordo que el que no quiere oír.
- prevenido vale por dos.
- A lo pecho.
- A quien Dios no le dio, el diablo le dio sobrinos.
- Donde fuego se, sale.
- Donde fueres, lo que vieres.
- En casa de, cuchara de palo.
- El no al monje.
- Pan para y para mañana.

- Uso de C / S o Z.

Completar los refranes con palabras que contengan C, S o Z:

- El grande se come al chico.
- La memoria es como un mal amigo; cuanto más falta te, te falla.
- La es un árbol de raíz amarga, pero de frutos muy
- A palabras oídos sordos.
- bien sin mirar a quien.

⁷ Lamentablemente el refranero está en peligro de extinción. En más de un caso, debí ayudar porque mis sugerencias eran insuficientes.

- El optimista ve la en la herida; el pesimista, la herida en la
- en el juego, afortunado en el amor.
- Al mejor se le va una liebre.
- Más vale el por viejo que por

- Uso de -ABA.

Completar las coplitas con formas verbales de primera conjugación de pretérito imperfecto M. Indicativo. Pueden repetirse.

Me la cinta verde	A las orillas de un hombre
porque era color de esperanza,	 sentado un río,
Más me las humitas	 su caballo
porque mi panza.	y agua a su cuchillo.

- Uso de B/V.

Producir una rima de cuatro versos aplicando la regla -BILIDAD y su excepción -VILIDAD (por lo menos, una vez una de ellas).

- Uso de LL.

Redactar un texto que incluya por lo menos veinte de los siguientes términos:

amarillo – anillo – angarillas – arcilla – ardilla – armadillo – barquillo – caldillo – canilla – carilla – Castilla – caudillo – cepillo – colmillo – escobilla – grillo – hebilla – ladrillo – lebrillo – martillo – milla – millar – ovillo – pardillo – parrilla – perilla – pocillo – polilla – presilla – rosquilla – semilla – sencillo – sopaipilla – tordillo – tornillo – trencilla – villa

5. Ortografía y semántica

Σημαντική es la ciencia que estudia la significación de la palabra. Está formada por σήμα, signo (de donde “semáforo”, literalmente “que lleva la señal”) más el sufijo -ικός, -ή, -όν, que significa “con capacidad para, apto para”. Los ejercicios basados en ella son incontables y favorecen la clasificación, la abstracción, el análisis y la síntesis.



- Uso de B.

Con vocabulario de uso, consignar X cantidad de:

- a) adjetivos gentilicios que contengan B:
- b) sustantivos comunes concretos cuyo hiperónimo sea “fruta”:

137

- Uso de B/V.

Dar antónimos que contengan B/V.

- | | | |
|----------------------------|---------------|-------------|
| ○ Indócil, indisciplinado: | ○ acertar: | ○ encontrar |
| ○ libre: | ○ silencioso: | ○ esperado: |
| ○ usado: | ○ áspero: | |

- Uso de B/V.

Escribir con B o V según las pistas:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| ○ Cara o lado principal de una moneda: | ○ Sinónimo de “arrogante”: |
| ○ Antónimo de bueno: | ○ Antónimo de “valentía”: |
| ○ Sinónimo de mundo: | ○ Sinónimo de “hacer polvo”: |
| ○ Expresión similar a “al contrario”: | ○ Sinónimo de “opuesta”, “contraria”: |
| ○ Antónimo de “lentitud”: | ○ Sinónimo de “jungla”: |

- Uso de GM, GN, CT y PT.

Reemplazar cada sinónimo o pista dada por un término con estos grupos consonánticos.

- | | |
|--|---|
| ○ cordial: | ○ rebatir, refutar: |
| ○ conforme, paciente: | ○ que tiene afición desmesurada a algo: |
| ○ partidario, seguidor: | ○ ilícito, deshonesto: |
| ○ asesinato de una persona importante: | ○ trozo, tramo: |
| ○ misterio: | ○ desinfectado, esterilizado: |
| ○ parte de una línea entre dos puntos dados: | ○ brusco, repentino; empinado, accidentado: |
- Elegir diez palabras de la consigna anterior y redactar un texto breve.

- El próximo ejercicio asocia semántica y morfología:

Ejemplificar según las categorías gramaticales pedidas y las referencias consignadas. No emplear ninguna palabra de consignas previas (en caso de que se incluya en una ejercitación mayor). En todos los casos, aplicar reglas generales de acentuación.

o: sílaba átona // O: sílaba tónica no tildada // Ó: sílaba tónica tildada

- a) adjetivo calificativo oOo:
- b) adjetivo numeral ooÓ:
- c) adjetivo gentilicio oÓoo:
- d) tiempo conjugado de verbo de 2ª conjugación oOo:
- e) adverbio de modo Óooo:
- f) infinitivo de verbo irregular oO:
- g) sustantivo abstracto oooooO:
- h) sustantivo colectivo oOo:
- i) sustantivo concreto Óoo:
- j) sustantivo topónimo ooÓ:

- Ha dado muy buen resultado presentar la siguiente propuesta, que admite variantes acordes según el nivel ortográfico alcanzado:

Desde el enfoque semántico, ordenar la serie dada en el recuadro según el orden de la primera secuencia. Justificar.

orquesta – feliz – ensayar – amistad – diariamente
temprano – programar – alumnado – compañerismo – entusiasta

(En este caso, la disposición es: sustantivo común colectivo – adjetivo calificativo – verbo infinitivo – sustantivo común abstracto – adverbio. Además, los términos deben tener una conexión, como esfera semántica.)

Idear otro ejemplo y presentarlo al grupo. En todos los casos, analizar y revisar la ortografía de la secuencia.

Del mismo tipo, preparar otra serie en función del siguiente orden:

arqueólogo – paciente – excavar – hallazgo – trascendente – hoy.

6. Ortografía y etimología

Entre otros beneficios, la ετυμολογία optimiza la comprensión del idioma, acompaña a la memoria, permite investigar el origen de las palabras (significado primitivo y derivados) y el recuerdo o enunciación de las definiciones, proporciona vocabulario específico técnico y científico, facilita la mejor retención del significado de los vocablos y... mejora la ortografía. Una sola muestra: si sabemos que “viento” deriva del latín *ventus*, entenderemos toda su inmensa familia: aventar, ventana, ventanal, ventarrón, ventear, ventanilla, ventilar, ventisca, ventoso... y tantas otras. (En más de una ocasión, han incorporado erróneamente “Adviento”, de *adventus*, llegada, derivado a su vez de *ad-venire* Es excelente para hablar sobre los riesgos de improvisar y de la importancia de verificar en el *DEL* u otros diccionarios.

- Uso de J.

Derivar términos con J e inferir la regla:

- | | | |
|--------------------|-------------------|------------------------|
| ○ <i>filium</i> > | ○ <i>alium</i> > | ○ <i>consilium</i> > |
| ○ <i>mulier</i> > | ○ <i>foliam</i> > | ○ <i>supercilium</i> > |
| ○ <i>alienus</i> > | ○ <i>melior</i> > | ○ |

- Uso de V.

Encolumnar a la izquierda vocablos derivados de “vida” y a la derecha del étimo “*vita*” latina. Ídem con “madre” y “*mater*”.

- Uso de H.

Derivar términos con H e inferir la regla:

- | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| ○ <i>fungus</i> > | ○ <i>furnus</i> > | ○ <i>furtum</i> > | ○ <i>formica</i> > |
| ○ <i>farina</i> > | ○ <i>ferire</i> > | ○ <i>filus</i> > | ○ <i>faba</i> > |
| ○ <i>ficus</i> > | ○ <i>furca</i> > | ○ <i>fusus</i> > | ○ <i>fierro</i> > |
| ○ <i>fumus</i> > | ○ <i>fervor</i> > | ○ <i>forma</i> > | ○ <i>fustigar</i> > |

Leer ambas columnas e inferir el alcance de una propuesta de este tipo

- | | |
|-------------------------------|---|
| ○ <i>foliam</i> (raíz latina) | ○ <i>hoja</i> (palabra primitiva del español) |
| ○ <i>folio</i> | ○ <i>hojalata</i> |
| ○ <i>foliar</i> | ○ <i>hojaldre</i> |
| ○ <i>folletín</i> | ○ <i>deshojar</i> |
| ○ <i>folleto</i> | ○ <i>hojear</i> |
| ○ <i>follaje</i> | ○ <i>hojarasca</i> |

Responder: ¿Cuál es la conexión etimológica entre estas parejas?

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| ○ <i>índice e indicio</i> | ○ <i>franquicia y franqueza</i> |
| ○ <i>averiguar y verdad</i> | ○ <i>implicar y emplear</i> |
| ○ <i>falso y falta</i> | ○ <i>cálido y caldo</i> |
| ○ <i>igualdad y equilibrio</i> | ○ <i>minuto y menudo</i> |
| ○ <i>punzada y puntual</i> | ○ <i>mácula y mancha</i> |
| ○ <i>saber y resabio</i> | ○ <i>providencia y visitante</i> |
| ○ <i>legal y leal</i> | ○ <i>especular y espejo</i> |

Formar cada palabra española conforme con la explicación dada:

Derivan de preposiciones, adjetivos y adverbios latinos + el verbo *voco*, -as, -are, *vocavi*, *vocatum*: llamar, citar.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ○ <i>erróneo, desacertado:</i> | ○ <i>anulado, destituido:</i> |
| ○ <i>hacer reunir:</i> | ○ <i>único llamado, un sentido:</i> |
| ○ <i>llamar en auxilio, implorar:</i> | ○ <i>asistencia, defensa (término de culto religioso):</i> |
| ○ <i>atrevido, que incita:</i> | |

7. Ortografía y raíces

Otra vía para encarar el estudio ortográfico es la consideración de las raíces. Si bien corresponde al área semántica, se prefiere separar su tratamiento, para así resaltarlo. Las raíces indican un sentido fundamental. Son monosilábicas y están compuestas por dos o tres fonemas, aunque pueden alargarse mediante un sufijo. «Para hablar de las familias de palabras habrá que referirse al concepto de raíz, reducto último que puede verse en las formaciones nominales y verbales emparentadas» (Lasso de la Vega y Sánchez, José, 1992: 219).

Cada raíz supone además un vínculo de unión de distintos idiomas, rasgo que las vuelve muy funcionales en favor de la ampliación del espectro lingüístico.

Ej.: griego *οἶνος*, latín *vinum*; inglés *wine* y *vinegar*; alemán *Wein*.

μήτηρ, latín *mater*, sánscrito *matar*; armenio *mair*, antiguo irlandés *mathir*, alto alemán *mouther*, inglés *mother*, alemán *Mutter*.

Otro ejemplo: la raíz βαλ – βελ – βολ – βλ, lanzar, presente en tantas voces españolas: anfibia, bailar, bala, Baleares⁸, ballesta, bola, bolido, bolilla, diablo, discóbolo, emblema, embolia, émbolo, hipérbola, hipérbole, metabolismo, obelisco, óbolo, palabra, parábola, peribolo, problema⁹, símbolo...

En el siguiente texto, preparado *ad hoc*, recuadrar las palabras que contienen la raíz * rec – rc – reg – rg, enderezar.

A solo dos km de la ruta principal, cruzando los rieles, aparecía el modesto poblado: la región era una zona de forma ovalada –rectifico, rectangular–, rodeada de álamos rectilíneos. Únicamente contaba con un regimiento y un establecimiento educativo primario y secundario, cuyo edificio arregló el pueblo con mucho esfuerzo. Como este colegio era tan pequeño, un mismo rector, muy estricto, desempeñaba la dirección de ambos niveles. Por eso, el régimen no era acorde con la variada edad de los educandos y había severas correcciones diarias colectivas. Sin embargo, nunca hubo insurrección alguna. (Era evidente que el regente procedía con rectitud.)

Con el tiempo se erigió en la localidad una capilla tan bonita que espontáneamente los lugareños se arrogaron el derecho de apodararla «La reina».

Separar en dos grupos cada familia según la derivación culta y popular:

- *mater, matris*: madre – maternidad – madrastra – madrina – maternalmente – desmadrar – madraza – maternizada – matriz – matriarcado – maternal – matricidio – amadrinar...
- *filius, -i*: filial – hijo – hijastro – filicida – ahijado – hijuelo – hidalguía – prohijar – afiliar – filiación – afiliado – hidalgo ...
- *nox, noctis*: anoche – anochecer – anteanoche – noche – Nochebuena – nochniego – noctámbulo – nocturnidad – nocturno – pernoctar – trasnochado – trasnochador – trasnochar...

⁸ Por la destreza de sus habitantes en lanzar proyectiles.

⁹ Cuestión echada por delante o propuesta para su solución.

- *opus, operis*: cooperación – cooperar – cooperativa – inoperable - obra – obrador – obraje
- obrero – ópera – operable - operación – operador – operativo – opúsculo - reobrar

8. ORTOGRAFÍA Y RELACIONES LÓGICAS

Fundamentalmente se ha potenciado la inferencia. Una vez identificado el vínculo, debe ser justificada.

Uso de Z/C. A la vez que se alterna Z y C, se perfecciona la práctica de la familia de palabras. Ha sido una tarea elaborada mayoritariamente en conjunto, para subsanar dudas de todo tipo, sobre todo referidas a la estructura (lexema y morfemas) de cada vocablo. Leer la siguiente serie y deducir qué clases de palabras se han considerado:

- LUZ – lucero – lucidez – lúcidamente – lucecita – reluciente – relucir. (*Cuando propusieron más términos, pedí que no se remitieran a lumen, -inis.*)

Repetir la secuencia con las palabras base PAZ, VOZ y CRUZ. Si no se encuentran equivalentes, consignar tres rayitas en ese lugar. En otras ocasiones, los estudiantes sugirieron la palabra de partida y el orden de la serie. Incluso practicamos memoria auditiva: repetir dicho orden sin mirar la tarea realizada, lo cual motivó gozo y distensión.

- Uso de J.

Observar cada dúo y establecer qué relación existe entre cada par:

- | | | |
|---------------------|----------------------|--------------------------|
| ○ oveja – ovejero: | ○ el dije – yo dije: | ○ tela – jirón: |
| ○ convento – monje: | ○ fajina – faena: | ○ alisar – lijar: |
| ○ dedo – jeme: | ○ canto – guajira: | ○ Jesús – jerosolimitano |
| ○ jeta – cerdo: | ○ libraco – librejo: | ○ |

- Uso de LL.

Asociar un término en -illo / -illa en cada serie:

- carta - sobre:
- bebé – dientes incipientes:
- catedral – basílica – parroquia:
- sombra – sombrío – sombrero:
- pierna – pie:, y
- carne de asado – chorizo: y
- cine – películas – entradas:
- comino – perejil – orégano:
- manzana – pera – banana: y
- copla – limerick – romance – soneto: y
- incisivos – molares:
- punto – asterisco – puntos suspensivos:
- ojos – cejas – boca: y
- atuendo – rueda:

A las ejercitaciones de reconocimiento, es viable añadir producción parcial o total, entre ellas redactar:

- un párrafo que incluya cinco palabras agudas no tildadas, cinco graves tildadas y cinco esdrújulas. En todos los casos, aplicar reglas generales de acentuación. Subrayar con una línea las agudas; con dos, las graves y encerrar en un óvalo las esdrújulas. No emplear ningún término anterior dado en el examen. Titular el texto.
- un párrafo con: tan poco - sinrazón – sinvergüenza – mal entendido – sinnúmero – a cerca de – de bajo
- una poesía con palabras que contengan JE y JI.

Los estudiantes pueden igualmente diseñar actividades, sobre todo si una parte del vocabulario ha quedado sin práctica.

Con toda o con parte de la serie recuadrada, idear una actividad distinta de las aquí ofrecidas, resolverla y proponerla en la próxima clase:

apostillar - brillar – ensillar – entablillar - humillar - mancillar – maquillar - pillar - rastrillar – trillar

Últimas reflexiones

A los actuales desafíos que enfrentan los educadores de los distintos niveles del sistema de educación formal en nuestro país, se suma la falta de valoración y de práctica de la ortografía en adolescentes y jóvenes. Esta situación desemboca muchas veces en caos, generado en parte a causa del rechazo por la lectura -y, por ende, del contacto directo con las palabras-; en parte, por desinterés -e incluso descrédito- social generalizado sobre la convención ortográfica y por cierta relajación en el rigor con que se la presenta en los ámbitos educativos. De ahí que la escuela y cada profesor en su disciplina específica deban asumir un inmediato compromiso en tanto casi único espacio disponible referido a esta temática, entendida la ortografía como un proceso que culmina con la escritura correcta en forma habitual. Corresponde, por ende, que el equipo docente en su conjunto direcciona la actividad para que el alumno aumente, perfeccione y automatice su capacidad de procesamiento ortográfico, mediante estrategias dadas para que superen contenidos de manera autónoma. Evitemos en todos los casos que la ortografía actúe como elemento inhibitorio de la expresión. Retomemos errores para comprobar su disminución, sobre todo en palabras cacográficas; esto es, en aquellas que suelen escribirse de modo incorrecto¹⁰. Dialoguemos sobre cómo sabe cómo se escribe un vocablo determinado, nos dará indicios de qué nociones maneja; nos dará la pauta de cómo utiliza cognitivamente el sistema grafemático, de cómo procesa la información lingüística.

No es una misión imposible. Conviene ni sobre- ni minusvalorarla, pero sí reconocer que es un bien social. Explicitemos estrategias y objetivos a nuestros estudiantes y dirijamos

¹⁰ Recuerdo mis años de maestra normal nacional. Durante el año insistía en el uso de -s- en algunas palabras y en las tarjetas de salutación por el Día del Maestro o a fin de año, aunque aparecía inexorablemente “deceo”, siempre prevaleció mi cariño y mi gratitud hacia los bienintencionados niños.

las acciones educativas a los dos hemisferios: el izquierdo, destinado a normas; el derecho, encauzado a la globalidad de las palabras y a su reproducción automática. Apoyémonos en la expresión escrita y en la lectura, junto con la revisión textual, la autocorrección, la deducción de reglas o la búsqueda de regularidades ortográficas. No divorciemos la teoría de la práctica. Coincido con Espinosa Soriano (2021) en no descartar paradigmas educativos, ya que ninguno es infalible: el conductista, el socio-constructivista, el comunicativo-funcional, el neurolingüístico, el cooperativo, todos y cada uno aportan elementos favorables y pueden integrarse para optimizar el proceso que es, a todas luces, constante e inacabado. Precisamente por tratarse de un proceso, muchas veces la intención en las clases desarrolladas en los UDI ha sido exploratoria y descriptiva antes que examinadora. Se intenta alcanzar el nivel de diestros o expertos o, por lo menos, de seguros o estables, en la escala de competencia ortográfica¹¹.

Finalmente, que la tarea planeada, emprendida y resuelta sea motivo de satisfacción para todos.

Referencias bibliográficas

- Espinosa Soriano, R. J. (2021). Propuesta de investigación pedagógica para el tratamiento y mejora de la ortografía en los alumnos del Centros de Bachillerato Tecnológico. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII(2). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com>
- Lasso de la Vega y Sánchez, J. (Dir.) (1992). *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Ediciones Rialp.
- Segura Munguía, Santiago (2013). *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español y de las voces derivadas* (5ª ed.). Deusto.
- Suárez Ramírez, S., Cremades García, R., y Suárez Ramírez, M. (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19(2), 387-401. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/784/493>

¹¹ Según la estabilidad y calidad de las acciones, el grado de rapidez y automatización, se clasifican en: I. Anárquicos, II. Inseguros, III. Seguros o estables (con lapsus) y IV. Diestros o expertos.