

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
Universidades y territorios. Construcciones en tiempo de pandemia	6
Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar.....	36
Las prácticas del lenguaje escrito y sus repercusiones en tiempos de pospandemia	67
Identificación de niveles lingüísticos en niños y niñas de educación inicial de distintos entornos socioeconómicos	82
La integración de contenidos y el fin de la educación: La cosmovisión.....	129
Axiología y sentido del trabajo del educador desde la logoterapia y el análisis existencial.....	149
Sobre la definición de la calidad de vida subjetiva	173



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)
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. Tesauro 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)

Lourdes Morán

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata

Cecilia Cerrotta

Universidad Nacional de Hurlingham

Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Sebastián Perrupato

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Cecilia Palladino

Universidad Nacional de Hurlingham

Melina Fernández

Universidad Nacional de Hurlingham

Aceptado: noviembre 2022

Datos de los autores:

[\(Cf. pág. 34\)](#)

Universidades y territorios. Construcciones en tiempo de pandemia

Resumen Las transformaciones suscitadas por el impacto de la pandemia por COVID19 siguen siendo motivo de estudio. Muchos cambios ya han ocurrido, otros siguen sucediendo y otros aparecerán en el futuro. El presente artículo recupera las acciones desarrolladas en relación con la formación docente por tres Universidades de la Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Hurlingham. El objetivo del trabajo se centra en compartir estas experiencias y mostrar diferentes acciones surgidas entre las universidades y las instituciones de proximidad para dar respuesta a las necesidades educativas del momento. Los supuestos teóricos que subyacen en los relatos constituyen un enfoque compartido. Concebimos una perspectiva acerca de la vinculación como entramado único y distintivo de cada universidad con las instituciones del territorio (Mato, 2009, 2013). Abordamos la comprensión de las experiencias desde la complejidad de los escenarios educativos (Achilli, 2010; Morin 1999; Morin et al., 2003). Sostenemos un posicionamiento acerca de la inclusión tecnológica genuina, progresiva y simultánea con el abordaje de otras realidades (Burbules y Callister, 2006; Maggio, 2018). Los relatos describen acciones implementadas y derivaciones actuales. Se concluye con dimensiones para reflexionar sobre lo ocurrido y proyectar líneas de trabajo. En las descripciones se muestran aspectos vivos que deben comprenderse desde un entramado singular. Las categorías teóricas no resultan suficientes para abarcar lo inesperado de la situación vivida; en estas coyunturas el trabajo colaborativo, el diálogo entre actores, la observación y la reflexión sobre la práctica resultan acciones esenciales.

Palabras Clave: formación de docentes, práctica pedagógica, universidad, articulación educativa, instituciones de enseñanza, tiempo de pandemia

Universities and territories. Constructions in pandemic times

Abstract: *The transformations caused by the COVID19 pandemic continue to be studied. Many changes have occurred, others are occurring, and others will appear in the future. This article recovers actions developed for teacher training by three Universities of the Province of Buenos Aires: National University of General Sarmiento, National University of Mar del Plata and National University of Hurlingham. The objective of the work focuses on sharing these experiences and showing different actions to respond to the educational needs of the moment between universities and local institutions. The theoretical assumptions underlying the stories constitute a shared approach. We conceive a perspective about the relationship of each university with the institutions of the territory as unique and distinctive (Mato, 2009, 2013). We address the understanding of experiences from the complexity of educational contexts (Achilli, 2010; Morin 1999; Morin et al., 2003). We maintain a position on genuine technological inclusion, progressively and simultaneously with the approach of other realities (Burbules & Callister, 2006; Maggio, 2018). The experiences describe implemented actions and present and future referrals. The paper concludes with dimensions to reflect on what happened and project lines of work. The descriptions show living aspects that must be understood from a singular framework. Theoretical categories are not enough to cover the unexpected of the situation experienced. In these situations, collaborative work, dialogue between actors, observation and reflection on practice are essential actions.*

Keywords: *teacher training, teaching practice, university institutes, educational articulation, educational institutions, time of the pandemic*

Introducción

Las condiciones surgidas por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) declarado en 2020 generó la abrupta e inesperada suspensión de las actividades educativas en todo el país. Desde ese momento, las instituciones educativas debieron repensar, ajustar y reprogramar sus prácticas en un tiempo muy breve para dar continuidad a la actividad pedagógica desde el nivel inicial hasta el superior.

En este contexto tan excepcional, la respuesta del sistema universitario al desafío que representó la pandemia tuvo diferentes líneas de acción que abarcaron áreas académicas, científicas, administrativo-financieras, institucionales, normativas, laborales, entre otras. En articulación con la actividad formativa y desde su misión de responder de modo colectivo con el resto de las instituciones del sistema educativo a las necesidades de las comunidades, gran parte de las universidades de Argentina impulsaron, participaron y sostuvieron propuestas formativas dirigidas a docentes. Estas experiencias surgidas desde diferentes sectores y motivadas por diversos actores de la comunidad educativa requieren ser exploradas, analizadas y comprendidas como situaciones complejas en las que se expresa el entramado de las múltiples dimensiones que las conforman.

Con el objetivo de recuperar y poner en diálogo esas experiencias, desde la Red.TE.ar (Red que agrupa las cátedras de tecnología educativa de la Argentina) propusimos intercambiar propuestas y acciones de tres Universidades Nacionales de la Provincia de Buenos Aires –Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Hurlingham–, en relación con la formación de docentes de instituciones del territorio. Con la intencionalidad de introducirse en las experiencias de cada universidad, se compartieron las acciones desplegadas por las tres universidades y se plantearon diversos interrogantes que permitieron profundizar en los aspectos distintivos de las acciones realizadas. De este modo, compartimos situaciones institucionales y acciones desarrolladas previas a la pandemia, relaciones de la universidad con las instituciones de la zona, principales tensiones, problemáticas y desafíos surgidos durante las acciones implementadas, las intervenciones llevadas a cabo y las derivaciones actuales de dichas experiencias.

Subyacen a los tres relatos marcos y enfoques teóricos comunes que nos permitieron profundizar las experiencias compartidas. Sistematizamos aquí algunos de ellos.

En primer lugar, coincidimos en reconocer la relevancia de las iniciativas desarrolladas por cada universidad con y desde las instituciones y organizaciones de la comunidad en la cual están insertas. El diálogo interinstitucional que se desarrolla entre ellas, en el territorio, fortalece las relaciones y enriquece la posibilidad de dar respuestas conjuntas

a la eventualidad. La vinculación entre instituciones recupera los sentidos del diálogo, de la reciprocidad, de la construcción conjunta de sentidos y significados (Mato, 2009, 2013). Como docentes, la vida comunitaria nos entrelaza. Habitamos y transitamos diferentes contextos y construimos a partir de ellos formas de imaginar, implementar, crear y recrear nuestras prácticas. Sostenemos la convicción de promover espacios de reflexión conjunta que permitan compartir experiencias de la docencia y pensar juntos modos de dar respuesta a los contextos emergentes, que conserven la singularidad de las situaciones en las que surgen.

Un segundo marco que compartimos se centra en concebir que revisar las acciones realizadas por los docentes supone introducirse en los cotidianos sociales en los que transcurre la vida del estudiantado y el lugar del trabajo docente. Desde esta perspectiva, trabajar en forma conjunta con docentes de las escuelas supone entender que la práctica se realiza en torno a determinados presupuestos, en el contexto de determinadas políticas socioeducativas. En este sentido, se trata de un ámbito que se construye cotidianamente en relación con otros “en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos” (Achilli, 2010, p.38). Compartir las experiencias supone abordar la comprensión de lo que sucede desde la complejidad de los escenarios educativos. Al analizar los problemas de la práctica y pensar en acciones conjuntas, es fundamental incluir la dimensión de las condiciones que dan forma, facilitan u obstaculizan dichas prácticas. “El lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implican solo el reconocimiento del punto de partida, sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas” (Litwin, 1997, p.17).

Finalmente, compartimos la perspectiva de que la presencia de las tecnologías contemporáneas en las mediaciones pedagógicas no garantiza *per se* una buena práctica de enseñanza y tampoco aprendizajes profundos y perdurables. Su inclusión debe pensarse en el marco de las intencionalidades pedagógicas (Burbules y Callister, 2006) y de inclusión tecnológica genuina, progresiva y simultánea con el abordaje de otras realidades a las que la educación debe hacerle frente (Maggio, 2018) La tecnología es de este modo, en conceptos más amplios, un entorno, un nuevo *agenciamiento* (Deleuze y

Guattari, 1975; Heredia, 2014; Kap, 2021), una forma de articular el conjunto de relaciones y dar cuenta de un proceso que genera nuevas vinculaciones entre subjetividades, situaciones y tecnologías.

El enfoque teórico compartido que hemos presentado nos permitió dialogar, debatir, profundizar y comprender las experiencias desarrolladas desde un lenguaje común. En los encuentros que mantuvimos para profundizar en el análisis, buscamos introducirnos en las experiencias de cada universidad sin perder el sentido de las particularidades desde la complejidad de las vivencias de cada comunidad. Con el objetivo de mostrar la singularidad de los desarrollos, se comparten a continuación los tres relatos contruidos por los propios docentes e investigadores involucrados, que dan cuenta de las tramas de las acciones de la universidad en relación con la formación de docentes de las instituciones del territorio.

Acompañar la transformación en y desde la Práctica Reflexiva. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Tras la inesperada situación a la cual nos enfrentó la pandemia en 2020, el campo de la tecnología educativa afronta nuevos desafíos. El aislamiento social, preventivo y obligatorio supuso, entre otras medidas, que el profesorado y el estudiantado de todos los niveles educativos desarrollaran los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota. Así, esta situación ha vuelto evidente la necesidad de reflexionar sobre la compleja relación entre lo educativo y lo tecnológico, así como de acompañar al colectivo docente en el diseño e implementación de sus prácticas. El acompañamiento es una iniciativa que ya se implementaba en la Universidad Nacional de General Sarmiento desde diferentes espacios y propuestas de actividades. Sin embargo, al inicio de la cursada del ciclo 2020 es en la cátedra de Tecnología Educativa (TE) donde surge la inquietud con mayor intensidad por trabajar con docentes la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia.

La asignatura de TE es una de las últimas materias de la Licenciatura en Educación, carrera de cinco años que forma parte de la oferta formativa de grado del Instituto del

Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se trata de una asignatura semestral, con una carga horaria de 64 horas que se distribuyen semanalmente en bloques de 4 horas. En esta materia se propone un primer acercamiento o introducción al campo de convergencia entre las tecnologías, particularmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y la educación. La mayor parte de los 10-20 estudiantes que en general cursan esta asignatura suelen ser maestros o profesores en ejercicio, en algunos casos con cargos de gestión o dirección de instituciones aledañas a la Universidad.

En este sentido, a comienzos de la cursada en agosto de 2020, cuando ya habían transcurrido casi seis meses de confinamiento, los estudiantes, interpelados por su actividad docente, manifestaron su preocupación por compartir en encuentros de reflexión lo sucedido en pandemia y analizar el alcance y las limitaciones de las tecnologías en este contexto.

Así, a lo largo de toda la cursada, se buscó acompañar la inquietud de docentes en ejercicio que cursaban TE. La estrategia asumida para este acompañamiento, tuvo dos dimensiones. Por una parte, en la modalidad de trabajo de la asignatura se incluyeron espacios de diálogo en torno a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes, se plantearon intercambios, reformulaciones y posibles proyecciones. A partir de esta perspectiva, se buscó recuperar las particularidades de la enseñanza, poner de manifiesto dimensiones centrales de la práctica desde el contexto (Chaiklin y Lave, 2001) y volver la mirada para encontrar lo inédito, lo diferente de cada situación educativa y reflexionar sobre ello para avanzar en una visión compartida. Visión compartida que no supone acoplar o superponer miradas, sino construir a partir de cada experiencia una nueva trama de relaciones y avanzar en la comprensión de cada hecho educativo desde su propia impronta (Nicastro y Andreozzi, 2003; Lucarelli, 2008). Por otra parte, se adecuó la asignatura de TE a través de la incorporación de otros contenidos, la ampliación bibliográfica y el rediseño de diferentes actividades. En este sentido, en la Unidad 2 de la materia, que introduce la reflexión sobre las tecnologías en contextos educativos, se suelen presentar las diferentes modalidades de enseñanza con TIC. En

2020, además, se repensaron estas modalidades en el marco de la pandemia considerando bibliografía de referencia. También, durante el desarrollo de las unidades 3, 4 y 5 del programa, en las cuales usualmente se busca reflexionar sobre los recursos digitales, el rol del docente y el estudiante, y el diseño de secuencias didácticas y las dimensiones implicadas respectivamente, se consideraron estos contenidos en virtud también de lo sucedido en el confinamiento.

En forma simultánea al dictado de la asignatura, se desarrollan desde 2019 encuentros de Tecnología Educativa con la finalidad de constituir un espacio institucional de reflexión para comprender mejor los modos en que los docentes en la cotidianeidad de su trabajo afrontan los desafíos de la integración de las tecnologías en la enseñanza. Estos encuentros han sido diseñados e impulsados por Guadalupe Álvarez, responsable de TE; Alejo González López Ledesma, becario de la UNGS vinculado con la asignatura; y Verónica Gómez, adscripta en 2020. Es fundamental comprender los supuestos, alineados con el marco conceptual y metodológico del TE, a partir de los cuales se propone este tipo de encuentros.

Asumimos que el ingreso de las tecnologías digitales en el aula forma parte de los problemas que hacen a la cotidianeidad de la cultura escolar y del trabajo docente. Estas tecnologías ingresan desde abajo (Dussel, 2011) y también desde arriba, a partir de decisiones institucionales o políticas educativas nacionales e internacionales, y lineamientos de organismos internacionales (Lugo e Ithurburu, 2019). A su vez, las tecnologías son objeto de prácticas culturales, por lo cual interpelan necesariamente los saberes que ponemos en juego en las aulas (Maggio, 2012; González López Ledesma, 2015).

También suponemos que las reformas educativas en las últimas décadas han sido producidas desde ámbitos políticos o académicos que en ocasiones no consideran la cotidianeidad de la escuela y las prácticas que allí se desarrollan, ni tampoco los problemas que emergen en el trabajo de los docentes. Las propuestas no suelen tomar los saberes de los docentes como insumo fundamental para, con base en ellos, pensar orientaciones sobre el sentido de la integración de tecnologías digitales.

Desde estos supuestos, en el encuentro académico que se había realizado en 2019 de manera presencial, se invitó a dos profesores de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires (región que incluye los distritos José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel) a que nos contaran sus experiencias de integración de tecnologías digitales en la enseñanza.

En 2020 se propuso explorar la enseñanza de las disciplinas durante la pandemia. De esta manera, en el segundo encuentro se invitó a docentes de diferentes disciplinas y niveles educativos a relatar sus experiencias a lo largo del aislamiento obligatorio. Algunos de estos docentes eran estudiantes o graduados de TE o conocidos de ellos. Los docentes grabaron sus testimonios y los videos del encuentro fueron subidos a un canal de YouTube. Luego, se invitó a los estudiantes a que vieran los videos y comentaran durante una semana. También, se convocó a especialistas en educación y tecnologías para que dialogaran con los estudiantes.

Las actividades de este encuentro se compartieron, al igual que las del año previo, con el grupo de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esta asignatura semestral corresponde al cuarto año del Profesorado Universitario en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. La materia, que habitualmente se dicta de manera presencial, se divide en tres bloques: I. Enseñanza de la Lengua, II. Enseñanza de la Literatura y III. Enseñanza de la Lengua y la Literatura mediada por tecnologías digitales e interactivas.

El Segundo Encuentro tuvo lugar en el marco del bloque III, en el que se propone que los estudiantes comprendan las características de las tecnologías digitales y las prácticas y productos culturales que generan, y que evalúen su incidencia en el ámbito educativo, en general, y en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en particular. En este grupo, se busca que puedan establecer articulaciones significativas entre el saber disciplinar, el saber didáctico y las características de las tecnologías digitales y la cultura digital. A diferencia del grupo de TE, los estudiantes de la asignatura en los últimos años han sido casi 50 y la mayor parte no ha desempeñado actividad docente al momento de la cursada, con lo cual la pandemia los impactó más desde el rol de estudiantes que el de docentes. Sin embargo, los cursantes de esta asignatura el siguiente año suelen realizar las

prácticas docentes, por lo que una experiencia de inmersión en el campo como la propuesta resulta significativa. Además, en el bloque III se incorporaron aportes de las experiencias compartidas con los docentes de TE y se reformularon también diferentes elementos de la propuesta de enseñanza.

Esta respuesta desde una asignatura a necesidades que surgieron en estudiantes en ejercicio de la docencia y en la proyección del trabajo a otra asignatura de futuros docentes generó algunas tensiones y desafíos. Por un lado, destacamos la problemática de construir una mirada que permita reconocer posibilidades y limitaciones de la integración de las tecnologías en los campos disciplinares. Entendemos que se trata de un punto de vista poco profundizado y que requiere un trabajo de reflexión específico sobre diferentes dimensiones de las prácticas de enseñanza de las disciplinas específicas. Por otro lado, ha sido desafiante convocar en una misma actividad a estudiantes que se encuentran en carreras distintas y tienen trayectorias formativas laborales diversas.

En función de los aportes de los estudiantes de la asignatura de TE y dado el enriquecimiento que significaba para los grupos el intercambio y la reflexión con otros compañeros sobre las propuestas de enseñanza en las diferentes asignaturas, se comenzó a pensar en una instancia formativa que integrara espacios de reflexión sobre la tarea docente antes, durante y después de la pandemia. Además, se proyectó la posibilidad de favorecer el desarrollo de prácticas de enseñanza en las cuales se incorporara tecnología en función de su valor en los campos disciplinares específicos y de su sentido cultural en la vida estudiantil.

Al respecto, en diálogo con el decanato del Instituto del Desarrollo Humano, responsable de las actividades de formación de pregrado, grado y posgrado, que buscaba ampliar espacios a través de los cuales la universidad articulara con instituciones y organismos cercanos a la universidad, se inició la organización de una Diplomatura, que propuso brindar formación a docentes en ejercicio desde encuadres teóricos, metodológicos y tecnológicos provenientes, entre otros campos, de la Tecnología Educativa, la Didáctica y las Didácticas específicas, así como favorecer la posibilidad de generar redes de docentes y proyectos en colaboración. El desarrollo de la Diplomatura como propuesta

formativa se orientó a captar al conjunto de docentes de nivel secundario y del último ciclo de nivel primario de establecimientos educativos de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires (inicialmente, partidos de San Miguel y Malvinas Argentinas). Es importante destacar que en la definición de los posibles destinatarios se priorizó la propuesta de convocar a equipos de docentes. Esta decisión se vincula con el objetivo de favorecer el desarrollo de proyectos institucionales de incorporación de tecnologías en la enseñanza, más allá de las incorporaciones individuales que puedan generar, sostener e implementar los docentes en sus propias prácticas.

Es fundamental poner de relieve que en la propuesta de la Diplomatura los entornos digitales cumplen una funcionalidad doble. Por un lado, representan espacios para llevar a cabo la formación de los estudiantes en la virtualidad y permiten compartir recursos, incluidos materiales didácticos (verbales, multimediales, hipertextuales e interactivos), así como desarrollar actividades asincrónicas y sincrónicas. Por otro lado, el entorno tecnológico resulta en sí mismo formativo en tanto se busca que la propia participación en una experiencia con integración de TIC favorezca la comprensión de los conceptos y perspectivas que se desarrollan en la Diplomatura. Más allá de la especificidad didáctica de los diferentes módulos, el entorno digital se articula con coherencia comunicativa, tecnológica y pedagógica. La primera implementación de la Diplomatura ya se encuentra en marcha y abarca principalmente, como se señalara, dos distritos (San Miguel y Malvinas Argentinas). Ha sido incluida en el proyecto “Enseñanza con tecnologías digitales: programa para el desarrollo de propuestas y formación docente para instituciones educativas primarias y secundarias de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires”, presentado a la Convocatoria de “Proyectos Innovadores para fortalecer la educación y el trabajo”, organizada por el Consejo Económico y Social (CES) y financiado por el Préstamo BID 5084/OC-AR. La presentación realizada fue preseleccionada y se trabaja en la presentación definitiva.

En cuanto a las proyecciones creemos que la Diplomatura es un espacio de diálogo que se instaló y que va a permitir generar vínculos con las instituciones de la zona, principalmente a través de sus miembros. Construir lazos, trabajar en colaboración y

desarrollar líneas de acción conjuntas son las iniciativas que surgieron y se consolidan hacia el futuro. Asimismo, dado que el Instituto de Desarrollo Humano acompaña la Diplomatura tanto como responsable de las actividades de formación como de las actividades de investigación, proyectamos impulsar, acompañar y orientar el desarrollo de actividades de investigación que surjan desde las experiencias de los docentes y en el marco de las instituciones con las cuales dialogamos. De este modo, la investigación permitirá profundizar en los sentidos y significados que les otorgan los actores involucrados a los hechos educativos, construir conocimiento en un área de suma relevancia en la actualidad y encontrar articulaciones entre saberes construidos en el campo de lo educativo a partir de las realidades concretas.

Experiencias Emergentes en Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Cuando en marzo de 2020 se decretaba el Aislamiento social Preventivo y Obligatorio las universidades, como el resto de las instituciones educativas, debieron repensarse en todas sus dimensiones. Un significativo grupo de docentes universitarios sostuvimos las actividades de docencia, investigación y extensión desde diferentes ámbitos, resignificando nuestras prácticas de tal modo que pudiéramos habitar y comprender el mundo que emergía en pandemia. Un mundo para el que parecíamos no estar preparados y en el que, sin embargo, pudimos crear conocimiento, poner el cuerpo, transitar territorios conocidos y desconocidos y, en algún sentido, *desterritorializarnos* (Deleuze y Guattari, 1994).

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, se llevaron adelante propuestas originales y significativas en las distintas unidades académicas que dieron cuenta de heterogéneos modos de comunicación, de conectividad, de acompañamiento, de propuestas colectivas y situadas. Para este artículo, recuperaremos, en particular, las experiencias de extensión en distintos territorios, realizada en el marco de la cátedra de Didáctica General donde se instala el Grupo de Extensión en Innovación Educativa y sus proyectos dedicados,

entre otras acciones, al acompañamiento y formación docente en sus propios espacios de intervención pedagógica y didáctica.

La pregunta que se hizo presente frente al aislamiento fue: ¿Cómo dar continuidad a los proyectos en terreno que veníamos desarrollando desde hacía años en diferentes escuelas de Mar del Plata a pesar del distanciamiento, la eventual falta de conectividad, la alternancia *online-offline*, las nuevas problemáticas y los modos de interacción que se desplazaban hacia la “dimensión conectiva en la que las operaciones lingüísticas son mediadas por máquinas informáticas y, por lo tanto, responden a formatos digitales”? (Berardi, 2020, p.33).

Esta pregunta asumió, en el devenir de las experiencias y los rediseños que fuimos imaginando, un carácter fundacional que comprometió a los diferentes colectivos con los que veníamos trabajando en un espacio de creación imprevisible, desafiante y, por supuesto, fascinante.

La vinculación con la Cátedra de Didáctica General de la UNMdP y las reflexiones que surgen de su seminario interno “Debates interdisciplinarios de la Didáctica” (que tiene continuidad desde 2017), sirvieron de impulso para pensar las prácticas educativas en diferentes escuelas secundarias del Partido de General Pueyrredón, con el propósito de rediseñar junto a los docentes de las escuelas, de modo situado y colaborativo, las prácticas de enseñanza que llevaban adelante, recuperando aquellas que resulten relevantes para la comunidad educativa y proponiendo espacios de formación y diálogo que permitieran incorporar, de modo crítico y dinámico, las creaciones y posibilidades de producción que el mundo digital estaba desplegando, con un horizonte de transformación y motor de nuevos modos de ver la enseñanza y, concomitantemente, el aprendizaje en contextos y escenarios desconocidos.

En este contexto, y comprendiendo las diversidades institucionales, articulamos una propuesta con instituciones de gestión estatal y privada que, además, se encontraban en contextos diferentes. Trabajamos en instituciones con diferentes realidades en las que se presentan heterogéneas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) y acompañamos –en

un diálogo horizontal en el que fluyen la reflexión, el conocimiento del aula, los aportes de una didáctica transmedia (Kap, 2020) y las acciones recíprocas– a los docentes en la construcción de nuevas experiencias de enseñanza que permitieran a la vez brindar continuidad pedagógica, dar cuenta de las diferentes realidades y transformar la escuela secundaria.

En un presente continuo

El trabajo que llevamos adelante en las escuelas y con los docentes consiste en diferentes instancias que se desarrollan a lo largo de un ciclo lectivo.

En primer lugar, un acercamiento a las escuelas por parte de docentes de la cátedra de Didáctica General, extensionistas, investigadoras y estudiantes. Un equipo involucrado en llevar adelante y generar acciones en relación con la formación de docentes en el territorio, así como de acompañar a las diferentes instituciones educativas en cambios profundos en sus prácticas de enseñanza. El objetivo de esta primera etapa es tomar contacto con las configuraciones didácticas disciplinares del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, por medio de un registro etnográfico. Aun en los casos en los que la escuela renovó su participación en el proyecto –que comenzó durante la presencialidad previa a la pandemia– esta instancia se repite dado que, al interior de las instituciones educativas, existen variaciones de docentes y estudiantes.

En segundo término, se trabaja con el análisis y la descripción de aquellas prácticas de enseñanza que resulten originales, experienciales, innovadoras y situadas (Dewey, 2010; Díaz Barriga, 2003; Lave y Wenger, 1991; Lucarelli, 2004; Randi y Corno, 2000) a fin de darlas a conocer en la comunidad de pares y comprender sus potencialidades. Para ello, a la descripción de las observaciones, se incorpora un proceso interpretativo, un análisis a la luz del marco teórico sobre el tema que permita una articulación entre la teoría y la práctica que nutra de sentido las propuestas pedagógicas, a la vez que posibilite recrearlas y acordar líneas de intervención para construir alternativas didácticas. Este trabajo es siempre una construcción colaborativa entre los diferentes actores

institucionales que discuten y abordan los casos en reuniones periódicas en las que se comparten experiencias y se crean propuestas alternativas.

En el siguiente momento, se trabaja en forma conjunta con directivos y docentes de las escuelas en la propuesta áulica. El propósito es la puesta en práctica y el desarrollo de propuestas innovadoras que fortalezcan, a la vez, la formación de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas secundarias, al tiempo que permitan la construcción colectiva de conocimiento.

Durante el período de pandemia se trabajó en dos planos: por un lado, encuentros sistemáticos a través de la plataforma zoom para la formación docente, donde desarrollamos aspectos sobre planificación, elaboración de materiales y evaluación, entre otros temas que asumieron el formato de capacitación docente y, por otro lado, el acompañamiento a los docentes en propuestas con fuertes mediaciones tecnológicas que involucraran dispositivos de uso habitual entre los estudiantes, plataformas institucionales o de uso gratuito, aplicaciones para el trabajo colaborativo y elaboración de materiales y actividades sincrónicas y asincrónicas.

El proyecto con estas características se renueva año a año sumando nuevas escuelas y Centros de Extensión Universitaria que nos invitaron a ampliar la mirada y concentrarnos en las fronteras porosas de la escuela que abren un vínculo comunitario con el barrio y con la comunidad de padres. En este sentido, la propuesta tejió redes y permitió comprender y apoyar nuevas disposiciones y estrategias de enseñanza más allá de lo que pasa exclusivamente en el aula.

Nuevas tensiones, otras preguntas

Durante la presencialidad, recorriamos escuelas preocupadas por el rediseño de sus prácticas de enseñanza que permitieran llegar a todos los estudiantes, instituciones problematizadas –en muchísimas ocasiones– por la falta de calefacción, la violencia en el barrio que entra en la escuela, los robos, la falta de recursos y la imposibilidad de generar canales de motivación que generen interés en los alumnos y, sobre todo, despierten el deseo de aprender (Meirieu, 2016).

Nuevas tensiones se hicieron visibles cuando, en marzo de 2020, la pandemia nos obligó a redefinir la forma en las que habitábamos las aulas. Debimos, entonces, encontrarnos en espacios inusuales con los docentes para redefinir las formas de “habitar” las aulas, otorgando un nuevo sentido a la presencia. Transformábamos cada encuentro en una forma de anidar nuevas presencias. Encuentros en el territorio abierto de lo escolar pero ya no “en” la escuela física, sino haciendo escuela en cada *zoom*, cada *meet*, cada diseño de formación que reverberase en las aulas que comenzaban a concebirse más allá de la arquitectura tradicional.

En medio de estas tensiones, donde se conjugaron las preguntas sobre el barrio, las posibilidades reales de los estudiantes para acceder a los contenidos o la angustia por la conectividad, fuimos creando, colectivamente, un nuevo sentido a esto que hacíamos. Se abrieron nuevos espacios a través de diálogos y prácticas que permitieron reconocer y reconocernos como parte integrante de puentes que se tienden entre los miembros de la escuela, sus problemáticas contextualizadas, el conocimiento y las nuevas/otras maneras de enseñar y aprender en un mundo. Así, habitar la enseñanza es nutrirla de sentidos comunes (en común), recorrer los nuevos territorios que se abren ante otros interrogantes e inquietudes, recuperar la creencia de que es posible trazar –incluso en un mundo completamente digital (Baricco, 2019)– espacios de enseñanza como co-creaciones complejas “que requieren una búsqueda constante, saberes y reconstrucciones sucesivas. [así como] de la participación activa y crítica en fenómenos culturales contemporáneos” (Maggio, 2018, p. 66).

Habitar este nuevo contexto de pandemia nos obligó a repensar los requerimientos de la formación docente y de la escuela, así como construir una propuesta que se hiciera eco de estas necesidades a fin de poder dar cuenta de la complejidad de las tramas pedagógicas en tiempos donde la consideración a la conectividad estaba en el centro de las preocupaciones docentes y estudiantiles.

A partir de la experiencia del trabajo en años anteriores, las nuevas preguntas y los novedosos escenarios donde transcurrían las clases en las escuelas, comenzamos con un trabajo junto a los directivos para pensar conjuntamente cuáles eran las necesidades y

las urgencias de la escuela, qué otras formas de acompañamiento requerían los docentes, qué acciones o propuestas serían necesarias desde Didáctica General y los proyectos. La preocupación de directivos y docentes nos llevó también a redireccionar la mirada y poner el foco en los alumnos. ¿Qué le pasaba al estudiante en este contexto? ¿Cuáles eran sus intereses, sentimientos, motivaciones?

Nuestras intervenciones en distintos contextos

A partir de ahí surgió la necesidad de generar talleres o espacios de reflexión junto a docentes en torno a diferentes temáticas. Se generaron encuentros mediante diferentes plataformas (Zoom, Meet, etc.) con docentes de las escuelas vinculadas que se abrieron a otros en la medida de las posibilidades. En ellos se abordaron problemáticas fuertemente atravesadas por la pandemia: Evaluación en tiempo de distanciamiento, Estrategias de enseñanza y virtualidad, Formas de pensar la clase en pandemia, Proyectos colaborativos y Planificación. Todas ellas, con un significativo número de participantes, abrieron diálogos y permitieron reconocernos integrantes de una escuela no presencial que no había dejado de lado su función principal: educar.

Además de las instituciones con las que veníamos trabajando, durante el primer año de la pandemia se sumó al proyecto el Centro de Enseñanza Secundaria (CENS 470) que desarrolla sus actividades en contexto de encierro. Junto a los docentes desarrollamos encuentros virtuales, distribuidos a lo largo del año. En los encuentros, se fueron generando propuestas para reflexionar sobre las prácticas docentes en distintos contextos enmarcadas en las posibilidades que generaban las situaciones de aislamiento preventivo en el marco de COVID-19. Teniendo en cuenta la alternancia de momentos, tiempos, entornos donde se desarrollaban las clases, los docentes diseñaron propuestas integrales e interdisciplinarias de materiales y recursos, entre los que se encontraron módulos digitalizados que –eventualmente y si era absolutamente necesario– se imprimían para que pudiesen ser retirados por los estudiantes, podcast, grabaciones de clases interactivas y momentos sincrónicos de encuentros a través de videollamadas utilizando el Whatsapp, Discord o Telegram.

Trabajamos en la construcción de itinerarios abiertos de encuentros con docentes de todo el país, en los que se discutía y articulaban nuevas prácticas de enseñanza que contribuyeran a generar el pensamiento crítico. Desde este lugar, se dictaron cinco talleres a lo largo de un año en los que se trabajó con los docentes generando nuevas propuestas que pudieran llevar adelante, nuevas formas de habitar el aula. Esta experiencia nos permitió soñar nuevas alternativas y crear para este 2022 un proyecto propio con vinculación en la escuela penitenciaria.

La preocupación en relación con los estudiantes se volcó casi inmediatamente a quienes transitaban el último año de la escuela y debían empezar la universidad. Estudiantes a los que, además, se les suspendían todas las actividades propias del último año: UPD (Último Primer Día), Viaje de egresados, Colación, etc. Generamos entonces espacios de encuentro y diálogo con alumnos de todas las escuelas vinculadas. En estos encuentros se conversó sobre los espacios para seguir estudiando en la universidad, pero también – y fundamentalmente –, se abordó la problemática de la pandemia y lo que esto había generado en ellos. Como parte de las acciones llevadas a cabo junto a estudiantes, en el marco de los proyectos de Didáctica General, se realizaron piezas audiovisuales que dieron cuenta del testimonio y de la experiencia de virtualización de la escuela secundaria que fue complementada con la voz de docentes y directivos.

La experiencia nos llevó por rumbos no pensados, formas de habitar la escuela que nos sorprendieron con la pandemia. En este contexto, las nuevas tecnologías abrieron la posibilidad de generar formas de enseñanza inéditas que nos obligaron a pensar el aula más allá de las cuatro paredes del edificio. La pandemia fue, en este sentido, una oportunidad para abrir los ojos y descubrir que otras formas de enseñanza son posibles. Alternativas didácticas que nos obligan a repensarnos como docentes, enseñantes en diversos contextos que nos invitan a apropiarnos de espacios, tiempos y agrupamientos con culturas escolares heterogéneas.

Aula Abierta Escuelas. Universidad Nacional de Hurlingham

El mes de marzo de 2020 implicó, para nuestro país, el establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la consecuente suspensión de clases presenciales en todo el territorio nacional.

La pandemia alteró los escenarios: el confinamiento borró el afuera, la calle, el edificio escolar, la plaza, el barrio, la esquina. El espacio de lo público, el del compartir, el que se habita con otros quedó confinado a las paredes y las pantallas. Paredes de hogares muy distintos, con condiciones y recursos que hicieron más o menos difícil atravesar el confinamiento. Pantallas que no en todos los casos se conectaban a internet, ni lo hacían con la misma calidad ni frecuencia. La pandemia atravesó nuestras vidas, en tiempos de profunda incertidumbre y angustia.

En medio de esta situación, la Universidad asumió la decisión de sostener la esencialidad de la educación. Decisión que se plasmó en un intenso trabajo por generar las condiciones institucionales, materiales, tecnológicas y humanas necesarias que permitieran seguir enseñando en la virtualidad.

Paralelamente al trabajo que se realizó para hacer posible la continuidad pedagógica, se tomó la decisión de continuar y profundizar el trabajo de articulación que se venía desarrollando, desde los inicios de la Universidad, con el sistema educativo. Desde 2018, la Universidad y las escuelas secundarias venían trabajando en la incorporación de un campus virtual para todas las escuelas de Hurlingham que lo deseen, con la premisa de explorar las posibilidades de los entornos para expandir los tiempos y espacios de la clase. Esta línea de acción, hasta entonces incipiente, se convirtió en el pilar fundamental de Aula Abierta Escuelas, un proyecto que ofreció entornos virtuales y un servicio de videoconferencias de uso de datos libres para que directivos, estudiantes y docentes de todos los niveles del sistema, pudieran encontrarse y posibilitar la continuidad pedagógica, a partir –y a pesar– de la suspensión de las clases presenciales.

El proyecto Aula Abierta-Escuelas estuvo destinado a los aproximadamente 27.000 estudiantes de Hurlingham de las escuelas de gestión estatal, de todos los niveles. Se han

puesto a disposición de la comunidad educativa 1.115 aulas virtuales (214, para nivel inicial; 471, para primaria y 430, para secundaria), registrando un total de 2.086 docentes, referentes y directivos (430 de inicial, 756 de primaria y 900 de secundaria). En la experiencia subjetiva de la comunidad educativa, esas cifras se tradujeron en la posibilidad de que cada escuela contara con un entorno virtual-clase, donde construyeron sus propuestas pedagógicas para seguir enseñando y aprendiendo.

El siguiente apartado narra esta experiencia, poniendo en foco las decisiones institucionales y de gestión que se tomaron para hacerla posible.

Origen de la experiencia

Aula Abierta se explica a partir de las huellas y marcas de origen de la UNAHUR. Esta universidad, creada en 2015, emplazada en el segundo cordón del conurbano bonaerense, surge de la vocación de construir una Universidad *de* –y no simplemente *en*– Hurlingham. En ese sentido, desde sus primeros años de vida, la UNAHUR ha trabajado en la promoción de actividades académicas y de extensión entre la comunidad educativa de nivel secundario.

Un campus para mi escuela fue el germen de “Aula Abierta Escuelas”. A fines de abril de 2020 surge la idea de expandir las aulas para todo el sistema educativo de Hurlingham por la convergencia de tres situaciones: 1º) la continuidad pedagógica que sostenían las escuelas que ya habían desarrollado sus aulas en el campus. El resto de las escuelas secundarias solicitaron sumarse rápidamente al proyecto “Un campus para mi escuela”. 2º) la experiencia de tres años de trabajo articulado con la Inspectoría Distrital e Inspectores del Nivel Secundario. 3º) el acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) y las empresas de telefonía para la liberación del uso de datos en los sitios web de las universidades y los portales educativos del Ministerio Nacional y las jurisdicciones.

Es así que el 21 de mayo de 2020 se firmó un convenio con el Municipio de Hurlingham, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación para darle un marco a la propuesta.

Aula Abierta Escuelas, una política institucional de vinculación con el sistema

25

A partir de la firma del convenio, la Secretaría Académica amplió el equipo de trabajo convocando a las docentes a cargo de los espacios curriculares vinculados con la tecnología educativa. También se sumaron graduadas de la Licenciatura en Educación con experiencia en cada nivel del sistema educativo y un responsable de TI. De esta manera, quedó conformado un equipo de trabajo a cargo del diseño, gestión e implementación de la propuesta, que involucró, en esta nueva etapa, los niveles inicial, primario y secundario.

Cabe destacar la confluencia de dos decisiones institucionales que marcaron la impronta del proyecto. La primera de ellas es que el trabajo con el sistema educativo es considerado como una responsabilidad insoslayable de la Universidad. La segunda es la de vincular docencia y gestión, a partir de designar docentes del campo de la tecnología educativa como responsables del proyecto.

Bajo la confluencia de esas dos decisiones y con el objetivo de abordar esta compleja cuestión, nos propusimos cuatro acciones generales. En primer lugar, poner a disposición de todas las escuelas del distrito de gestión estatal entornos virtuales que puedan facilitar el trabajo pedagógico cotidiano de las instituciones escolares y sus docentes, así como también el sostenimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes. En segundo lugar, promover espacios de encuentro y formación de equipos directivos y docentes para abordar, en forma conjunta, los problemas socioeducativos y didácticos que nos desafían ante el actual contexto. En tercer lugar, contribuir a vincular y potenciar el uso y apropiación de los materiales pedagógicos existentes. Finalmente, crear un ecosistema de entornos virtuales en el que confluyan la comunidad educativa de Hurlingham: el colectivo docente, directivos y autoridades, familias y estudiantes.

Las acciones que derivaron fueron: a) El diseño y creación de un espacio virtual para todas las secciones de las escuelas. b) La capacitación inicial de los docentes. c) La capacitación inicial de los referentes técnico-pedagógicos de cada institución. d) La conformación de comunidades de práctica con colegas con quienes compartir los desafíos, aprendizajes y producción de conocimiento desde la escuela. e) Un espacio de reflexión entre equipos directivos que permita intercambiar ideas y fortalecer las propuestas de continuidad pedagógica.

Decisiones de diseño

Optamos por un diseño tecno-pedagógico centrado en el contexto de uso. Se trata de una metodología que se sustenta en el enfoque de derecho para el diseño de entornos y materiales educativos. Se pone en foco las características de los sectores más desfavorecidos de la población destinataria para ajustar las decisiones de diseño a sus necesidades. Conformamos una mirada político-tecno-pedagógica, un modo de pensar las tecnologías que enfatiza en sus posibilidades para la inclusión. Se acordó con las autoridades distritales que la población destinataria del entorno virtual se conformaría de docentes, el estudiantado de todos los niveles y sus familias con el mínimo de acceso a Internet. En mayo de 2020 se estimaba que entre un 10 y 15 por ciento de la población de cada escuela no tenía acceso a Internet. En el resto de la población, la gran mayoría de familias accedía a partir de un celular de una persona adulta (en la mayoría de los casos, una mujer), usado entre 2 a 4 personas en edad escolar, con conexión a Internet a través de datos móviles. Cabe resaltar que la alfabetización digital era cercana a la gramática de las redes sociales y que se contaba con un espacio compartido por todos los miembros de la familia para realizar la tarea.

Estas eran las características a partir de las cuales debíamos tomar decisiones precisas con respecto al diseño para que el entorno resultara amigable y útil.

En relación con el contexto de uso de los equipos docentes nos informaron que todos tenían acceso a un celular, aproximadamente el cincuenta por ciento disponía de computadoras; acceso a Internet por banda ancha y, al igual que las familias, una

alfabetización digital más cercana a las redes sociales. Dado lo apremiante de los tiempos, necesitábamos estructurar las aulas de manera tal que los docentes solo tuvieran que realizar acciones acotadas para preparar el aula virtual. Pusimos especial cuidado en que la familiarización con el entorno fuese posible en los tiempos que la pandemia impuso. Diseñamos un aula, que denominamos “aula base” diferente para cada nivel, que ofició de prototipo singular, el cual se replicó para generar aulas virtuales para cada sección de los jardines, escuelas primarias y secundarias de Hurlingham.

Entre las decisiones claves que se tomaron, podemos mencionar: 1) Optamos por un diseño portable, es decir, que pudiera navegarse fácilmente desde el celular (sin consumo de datos móviles, a partir del acuerdo con las empresas de telefonía impulsado por el ENACOM). 2) Creamos un entorno que permitiera recuperar el trabajo que los docentes estaban haciendo por otros canales. Elegimos un diseño visual, con poca preponderancia del texto escrito pensando especialmente en alumnos más pequeños, que todavía no están alfabetizados o recién comienzan ese camino. Con ese mismo espíritu, queríamos que, a través de la arquitectura del sitio, las escuelas pudieran recuperar de alguna manera el edificio. Identificamos en las reuniones de consulta con docentes referentes de cada escuela, la importancia que tiene para la experiencia pedagógica el hecho de recuperar y reconstruir en la virtualidad los espacios comunes de la presencialidad. El pasillo, el patio, los medios de comunicación con las familias. Decidimos que el micrositio fuera una “metáfora del territorio”. Desde lo estético, recurrimos a imágenes e ilustraciones que nos ayudaran a construir y sostener visualmente esta metáfora del territorio. Tras muchos debates y algunos intentos, decidimos utilizar la llamada estética *doodle* o de garabatos. Al mismo tiempo, esa estética debía correrse de los estereotipos (de género, pero también respecto de las infancias) y recuperar elementos de nuestro territorio. Para conseguirlo, optamos por crear nuestras propias ilustraciones porque eso nos daba libertad para elegir, rehacer y ajustar las imágenes según lo que necesitáramos. 3) Usamos el sistema de videollamadas Big Blue Button, un software libre que, al alojarse en el campus virtual de la universidad, no consumía datos y no requería descargar una aplicación al celular. Se podía acceder

por un enlace o directamente desde el aula virtual. Aún así, su uso tenía cierta complejidad que tuvimos que considerar en la formación docente. 4) Implementamos una “Mesa de ayuda” para facilitar el acceso de los docentes, de las familias y de los estudiantes, un espacio de consulta ante problemas en el uso de la plataforma.

Principales tensiones alrededor de la experiencia

La masificación de la experiencia, la universalización de aulas virtuales para todas las escuelas del territorio, en los tiempos acotados que impuso la pandemia, nos presentaron el desafío de tener que reconfigurar el proyecto en varios sentidos. Pasar de “Un campus para mi escuela” a Aula Abierta-Escuelas no significaba simplemente crear más aulas virtuales (tarea de por sí inmensa y compleja), sino que debíamos repensar todas y cada una de las etapas del proyecto.

En primer lugar, aquellas aulas virtuales que en la primera etapa se pensaban como apoyo a la presencialidad, se convirtieron en *el* espacio para la enseñanza, lo que implicó repensar y redefinir su diseño atendiendo a las necesidades y desafíos que impuso el contexto. En segundo término, nos encontramos con el desafío de la universalización: de quince escuelas secundarias y de adultos que ya participaban del entorno pasamos a un total de 86 (28 jardines, 31 escuelas primarias y 27 de secundaria). Esto, necesariamente, implicó pasar de un proceso de construcción uno a uno con cada escuela, a un proceso a gran escala en el que ya no fue posible el acompañamiento personalizado. En simultáneo, los encuentros de formación presencial debieron rediseñarse en modalidad virtual. Y, finalmente, pasamos de un modelo de inclusión con adecuación institucional, donde cada escuela definía el diseño y usos de sus aulas virtuales, a otro con criterio distrital.

Estas decisiones conllevaron intensos debates. La masividad, sumada a la urgencia del contexto, necesariamente nos exigía repensar el proceso de apropiación del entorno. Una vez más, nos apoyamos en el diseño metodológico basado en el contexto de uso para comenzar a delinear algunas soluciones posibles.

Ante la necesidad de dar respuestas rápidas para sostener la continuidad pedagógica, en lugar de ofrecerles a los docentes aulas vacías, les facilitamos aulas con determinadas herramientas disponibles, cuyas posibilidades pedagógicas eran trabajadas durante los encuentros de formación.

Esta decisión nos generaba nuevas tensiones. Sabíamos que lo preformateado implicaba el riesgo de moldear la práctica, y no queríamos limitar la creatividad de los docentes al momento de pensar sus propuestas pedagógicas. Sin embargo, lo cierto era que los tiempos impuestos por la pandemia exigían un diseño que fuera de fácil apropiación para los docentes, incluso para quienes no tenían experiencia trabajando con este tipo de entorno. En ese sentido, el momento puso en jaque ciertas categorías teóricas con las que veníamos pensando nuestras acciones. Una primera tensión tuvo que ver con pensar si esta acción masiva y de emergencia podía habilitar una *inclusión genuina*. Para Mariana Maggio (2005) esta categoría refiere a aquellas situaciones donde son los propios docentes quienes buscan incorporar tecnologías porque ven la potencia, porque reconocen razones de tipo epistemológicas vinculadas a los modos en que la sociedad y la cultura producen el conocimiento y saben que no pueden enseñar sus campos disciplinares de un modo distinto del que en ellos se produce el conocimiento. En definitiva, la *inclusión genuina* hace referencia a una reflexión que es didáctica y también epistemológica. La *inclusión efectiva*, en cambio, está dada en

... aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar sus prácticas de la enseñanza. La puesta a disposición de las tecnologías por razones ajenas a la enseñanza, tales como dar un aura de modernidad a la institución, la presión sobre los docentes para la integración de las tecnologías a la enseñanza por el hecho de estar disponible, la evaluación de los profesores en función de su uso o no y hasta la moda, son algunas de las razones que pueden dar lugar a un uso efectivo. La tecnología en las inclusiones efectivas se usa, pero el docente no reconoce su valor para la enseñanza, ni la integra con sentido didáctico. Frente a este “hay que hacerlo” (...) sobrevienen prácticas en las que el uso resulta superficial. La tecnología está, pero podría no estar. (Maggio, 2005, p. 18)

Esta es una de las mayores críticas que se les suele hacer a las políticas públicas vinculadas con la provisión de dispositivos tecnológicos. Es frecuente que los actores destinatarios no las incorporen a su práctica o lo hagan de un modo superficial, porque no hay apropiación y es vivido como una imposición. Entonces, rara vez se producen transformaciones significativas en las propuestas pedagógicas. Desde el proyecto cuidábamos mucho eso. Trabajábamos con las preocupaciones e intereses que traían los docentes, con talleres que constantemente buscaban llevar la reflexión hacia la propia práctica. Fue así que, finalmente, el aula preconfigurada devino en un aula base. Una decisión que estuvo acompañada de debates con respecto a qué debía contener para que pudiera andamiar la labor docente (Wood et al., 1976) y no volverse un corsé de las prácticas.

Estas decisiones y debates que se dieron en el nivel secundario, se replicaron en los otros niveles, aunque con características propias. La masificación de las aulas virtuales implicó el desafío de diseñar y crear también un entorno para los niveles inicial y primario. Tomando siempre como base la metodología centrada en el contexto de uso, avanzamos en el desarrollo de un nuevo entorno virtual ajustado a las características y especificidades de cada nivel. Estos entornos convergieron en el micrositio Aula Abierta-Escuelas.

Como equipos docentes de Tecnología Educativa y miembros de la Secretaría Académica desde nuestros roles de gestión, acompañamos, facilitamos y diseñamos en colectivo con el resto de la comunidad educativa los entornos que consideramos podrían habilitar del mejor modo las propuestas de enseñanza en este particular contexto.

Conclusiones

A lo largo de este artículo compartimos el relato de tres experiencias de formación docente que desarrollaron tres universidades nacionales durante la pandemia. Luego de recorrer los relatos, abordamos algunas ideas que, sin ser conclusivas, permiten plantear dimensiones para reflexionar sobre lo ocurrido y proyectar futuras líneas de trabajo.

En primer lugar, consideramos que estas experiencias, que ilustran diferentes respuestas universitarias de acompañamiento a la formación docente, no ofrecen modos absolutos ni acabados acerca de lo que es necesario *hacer*. No son el punto de llegada, sino el punto de partida: muestran realidades y decisiones asumidas en un contexto particular y plantean un camino que se va construyendo en virtud de las situaciones emergentes. En el ejercicio de revisar las acciones realizadas las mismas experiencias asumen nuevos sentidos y plantean desafíos renovados.

En segundo lugar, los relatos ilustran un entramado que debe comprenderse desde el conjunto de dimensiones que atraviesan las instituciones en las que surgen. Reflejan las acciones particulares de cada universidad para acompañar el trabajo docente y la vida en las aulas de instituciones educativas de la zona. Diseños experimentales, propuestas disruptivas, proyectos compartidos se configuraron atravesados por la urgencia y la eventualidad. Asistimos, así, al despliegue de un gran conjunto de alternativas didácticas que involucran mediaciones tecnológicas digitales y conectivas. El trabajo colaborativo, la conformación de redes de docentes y el diálogo entre actores de las diversas instituciones y organizaciones orientadas a la formación contribuyeron a fortalecer, crear y sostener acciones concretas.

En tercer lugar, en los relatos se muestran realidades, se comparten los aspectos vivos de lo que sucedió durante la pandemia, las decisiones, los interrogantes, los temores, los desafíos que afrontamos. Desde nuestros roles y con un claro enfoque hacia el trabajo conjunto observamos, analizamos, acompañamos y nos involucramos en experiencias no conocidas. En la inmersión, pudimos reconocer que las categorías teóricas no alcanzan, que muchas veces no son suficientes para comprender lo inesperado y lo inabarcable de la situación vivida. La práctica pedagógica se plantea siempre bajo un escenario de imprevisibilidad. Estos espacios de práctica complejos, en permanente cambio y altamente diversos, demandan el desarrollo de acciones de observación, análisis y práctica reflexiva (Schön, 1992) que permitan junto con otras herramientas aproximarse a la comprensión de los hechos educativos y pensar, compartir, crear y

recrear nuevas formas de intervención pedagógica en un contexto donde lo incierto se encuentra siempre vigente y es parte constitutiva de la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E.L. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Tinta Limón.
- Burbules, N.C., y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Chaiklin, S., y Lave, J. (Eds.). (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Amorrortu.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1975). Psychoanalysis and Ethnology. *SubStance*, 4(11/12), 170-197. <https://doi.org/10.2307/3683971>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2ª ed.). Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011
- Dussel, I. (2011). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. En I. Dussel, *Aprender y enseñar en la cultura digital* (pp. 15-32). Fundación Santillana.
- González López Ledesma, A.E. (2015). Tecnología Educativa y Didáctica de la Lengua y la Literatura: trayectorias, convergencias y propuestas. *Revista Del IICE*, (37), 55-68. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3450>
- Heredia, J.M. (2014). Dispositivos y/o agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1080>
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *RAC - Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 82-109. <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>
- Kap, M. (2021). Expansiones Didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *Trama Educativa*. <https://tramaeducativa.ar>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, XXVII(54), 503-524. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805410.pdf>

- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-14.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20324/19805>
- Lugo, M. T., e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31.
<https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Maggio, M. (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En E. Irwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 35-69). Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Mato, D. (2009) (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. IESALC-UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698>
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18, 151-180.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100009>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., y Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Randi, J., y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (Coords.), *La enseñanza y los profesores*. III (pp. 169-236). Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.
- Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Autores

Lourdes Morán es Investigadora Asistente de CONICET; Asesora Pedagógica en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires; Docente de la Diplomatura universitaria en enseñanza de las asignaturas en el contexto digital de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

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

Miriam Kap es Profesora Adjunta Regular, a cargo de la asignatura Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata; Directora del GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa). Entre otras producciones, es autora del libro *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente* (2014).

Dirección de correo electrónico: miriamkap@gmail.com

Cecilia Cerrotta es Docente de Formación Docente en Entornos Virtuales en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); Auxiliar Docente de Educación a Distancia y Virtual en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; dirige la Licenciatura en Educación del Instituto de Educación UNAHUR.

Dirección de correo electrónico: ceciliacerrotta@gmail.com

Guadalupe Álvarez es Investigadora Independiente de CONICET; Investigadora-Docente (Adjunta regular) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde está a cargo de Tecnología Educativa; Coordinadora académica de la Diplomatura universitaria en enseñanza de las asignaturas en el contexto digital de la UNGS. Entre otras producciones, ha publicado recientemente el libro *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas* (2021).

Dirección de correo electrónico: galvarez@campus.ungs.edu.ar

Sebastián Perrupato es Investigador Asistente de CONICET; Jefe de Trabajos prácticos, regular, de la asignatura Didáctica General de la Universidad Nacional del Mar del Plata; Co-director del GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa). Entre otras producciones, es autor del libro *Ilustración, educación y cultura* (2018).

Dirección de correo electrónico: sperrupato@gmail.com



Cecilia Palladino es Docente de Programación para los diferentes profesorados del Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); Auxiliar docente de Educación y tecnologías en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Docente de Recreación y pedagogía (ISTLyR).

Dirección de correo electrónico: cecilia.palladino@unahur.edu.ar

Melina Fernández es Jefa de Trabajos Prácticos, regular, del Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); Docente de las asignaturas Nuevos Entornos y Lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital y Programación para los diferentes profesorados de dicha Universidad; Directora General de Gestión Académica en la UNAHUR.

Dirección de correo electrónico: melina.fernandez@unahur.edu.ar

María Eugenia Lestani

Universidad Nacional de San Martín

Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Ana Inés Heras

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Aceptado: setiembre 2022

Datos de la autora:

María Eugenia Lestani es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de San Martín; docente de nivel primario; adscripta a la docencia en la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Dirección de correo electrónico:
mlestani@unsam.edu.ar

Guadalupe Álvarez es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora independiente del CONICET / Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento; docente de grado y posgrado.

Dirección de correo electrónico:
galvarez@campus.ungs.edu.ar

Ana Inés Heras es Ph.D.; investigadora principal del CONICET / Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín e Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano; docente de grado y posgrado. Dirección de correo electrónico: aheras@unsam.edu.ar

Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar

Resumen

Nos proponemos explorar algunas cuestiones que surgen de situaciones de socialización de estudiantes de primer año en prácticas de lectura y escritura desde un enfoque pedagógico que articula los postulados de la autogestión pedagógica, la psicología social argentina y el análisis institucional. Para ello, hemos llevado a cabo un proceso de documentación, reflexión y análisis en “Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas y de Otros Modos de Conocer”, una materia de primer año de una universidad nacional en Argentina, ubicada en el conurbano bonaerense. Analizamos datos de la primera vez que esta materia se dictó en formato no presencial a causa del COVID-19. Examinamos los procesos singulares de cuatro estudiantes a partir de analizar sus producciones. Finalmente, dejamos planteada una reflexión conceptual.

Palabras Clave

lectura, escritura, universidad, socialización, interdisciplinariedad

ISSN: 0328-5413

Vol. 13 – Núm. 17 – Año 2022

www.cicuyo.org

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

Lestani, M. E., Álvarez, G. y Heras, A. (2022). Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar. *Psicopedagógica* 13(17), 36-66

Socialization of first-year college students in reading and writing practices. An interdisciplinary approach

Abstract: *We explore some of the issues that university students face when accomplishing reading and writing tasks in the context of a one semester course taught at a national public university located in the surrounding area of the city of Buenos Aires. We have documented, analyzed and interpreted data from a first-year course called "Epistemologies of Social and Human Sciences and Other Ways of Knowing". This course was taught for the first time in virtual format in 2020, due to COVID19. We concentrate on the processes followed by four students, and we interpret their work by taking into account an interdisciplinary framework (self-governed educational pedagogies; Argentinian social psychology, and institutional analysis). We end by presenting some conceptual issues arising from our analysis related to the implications of taking an interdisciplinary framework.*

Keywords: *reading, writing, university, socialization, interdisciplinarity.*

Agradecimientos. Al grupo de estudiantes de la cohorte 2020. A Julia E. Juárez y Carla Meyer por su colaboración en la generación del corpus de datos y en la discusión de algunos aspectos metodológicos que nos permitió pensar el trabajo presentado aquí.

Introducción

Leer y escribir en la universidad

La lectura y la escritura son prácticas complejas, altamente variables según sus contextos de uso y pueden llegar a aprenderse de por vida, sin necesariamente conseguir un nivel experto en sus diferentes variantes (Miano y Heras Monner Sans, 2015; Miano y Heras, 2018; Hymes, 1996; Rockwell, 2006). Resulta útil acudir a la ya clásica distinción forjada por Gee (2004) entre *Discurso* y *discurso*: el primero da cuenta de diferentes espacios sociales, definidos y percibidos como distintos entre sí y con normas propias, van

produciendo formas canónicas (por ejemplo, Discurso Médico, Discurso de la Política, Discurso Académico). El segundo refiere a los modos concretos y singulares en que se produce la comunicación, y que en general se objetivan materialmente en encuentros, o bien cara a cara, o bien por escrito u otros medios. Es así que al producir nuestros discursos cotidianamente estamos ubicándonos permanentemente en Discursos, tengamos o no esta distinción en cuenta. Gee (2004) destacó que la producción de Discursos genera de hecho inclusiones y exclusiones, en tanto es necesario conocer, comprender y utilizar correctamente las normas de cada caso. Las fronteras entre la inclusión y la exclusión son por supuesto difusas y cambiantes, y, sobre todo, posibles de ser transformadas, tal como desde una perspectiva post-estructuralista lo ha venido documentando Gibson-Graham (2002).

De acuerdo con esta conceptualización, quienes estudian en la universidad requieren habilidades de lectura y escritura sofisticadas y altamente diferenciadas entre sí para participar de los discursos que se llevan a cabo en los contextos universitarios a fin de introducirlos en el Discurso Académico y en los diferentes Discursos Disciplinarios. Carlino (2005) usa el concepto de *literacy* para referirse específicamente a prácticas letradas que permiten realizar una serie de procedimientos complejos tales como exponer (descriptivamente), argumentar (con evidencia), sintetizar información previamente a su búsqueda y jerarquización, o identificar posibles relaciones entre fuentes de información distintas, entre otras prácticas. Esta misma autora da cuenta de que el concepto

(...) señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. (...) la noción alfabetización académica tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término literacy. (Carlino, 2005, p. 13)

Cassany (entrevistado por Caballero, 2007) usa el término *literacidad*, que en español es un préstamo del concepto anglosajón *literacy*, para referir a una serie de conocimientos (y capacidades de distinguir y usar adecuadamente) vinculados a diferentes códigos escritos, y reconoce que la educación escolar sostiene (o debería sostener) un ingreso amplio a dichos distintos códigos. Así, los estudiantes universitarios deben acceder simultáneamente al Discurso Académico y al Disciplinar Específico en su institución universitaria, además de generar una serie de interacciones (que pueden ser nuevas para gran parte del grupo de estudiantes) en soportes y formatos variados: oralidad, escritura, diseño de presentaciones, entre otras.

Es necesario destacar los grandes desafíos que implican las tareas de lectura y escritura para los estudiantes, por lo que tanto en la formación de grado como en la de postgrado se viene refrendando la alta complejidad de esta tarea y realizando propuestas de distinto tenor para acompañar al estudiantado en su desarrollo (e.g., Álvarez y Difabio, 2019; 2020; Carlino, 2005, 2011, 2013). Con el objeto de contribuir a la reflexión sobre propuestas concretas para dicho acompañamiento, nos proponemos explorar algunas cuestiones que surgen de situaciones de socialización de estudiantes de primer año en prácticas de lectura y escritura desde un enfoque pedagógico que articula los postulados de la autogestión pedagógica, la psicología social argentina y el análisis institucional.

Hasta el momento, no hemos encontrado literatura que dé cuenta de la combinación de estos enfoques para diseñar la didáctica universitaria; tampoco hemos encontrado trabajos que pongan en diálogo la alfabetización académica universitaria con las disciplinas mencionadas. Una de las autoras ha comenzado a realizar esta articulación teórica y a documentar sus alcances en espacios educativos no universitarios (Heras y Miano, en prensa; Heras y Miano, 2018), partiendo de los conceptos de disponibilidad y acceso, elaborados originalmente por Kalman (2004), y poniéndolos en relación con los constructos teóricos de grupo operativo, deseo de producción, acción y organización, trabajados originalmente por Rivière y retomados críticamente por Miano et al. (2020). El eje transversal que articula estos conceptos, aparentemente dispares y disímiles, es que la labor grupal puede poner a disposición de la tarea grupal una innumerable

cantidad de recursos (tomando aquí recursos en el sentido más amplio que podamos asignarle, es decir, conocimientos, experiencias, materiales) y que, para que dichos recursos puedan irse volviendo accesibles, es necesaria una permanente labor grupal enfocada en la tarea, tomando en cuenta la capacidad deseante generada en conjunto

De este modo, en este trabajo describimos y analizamos por primera vez esta conceptualización y práctica docente a nivel universitario. Para ello, hemos llevado a cabo un proceso de documentación, reflexión y análisis en “Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas y de Otros Modos de Conocer”, una materia de primer año de una universidad nacional en Argentina, ubicada en el conurbano bonaerense. Analizamos datos de la primera vez que esta materia se dictó en formato no presencial a causa del COVID-19. En primer lugar, presentamos brevemente algunos antecedentes del campo de la lectura y la escritura que permiten situar al lector en nuestro marco conceptual. Luego, brindamos una descripción del modo de trabajo en la materia de primer año que analizamos, cuya perspectiva sobre la lectura y la escritura se combina con el contenido específico. A continuación, examinamos los procesos singulares de cuatro estudiantes que cursaron esta materia durante el primer semestre de 2020 en el contexto COVID19, a partir de analizar sus producciones. Finalmente, dejamos planteada una reflexión conceptual.

Dos son las preguntas centrales que guiaron nuestro análisis: ¿Qué puede indicarnos la evidencia desarrollada en las producciones de las estudiantes con respecto a la percepción de sí mismas como productoras de conocimiento y autoras? ¿Qué enseñanzas podemos tomar las docentes al comprender estos procesos?

Los interrogantes nos han permitido poner en visibilidad al menos cuatro procesos que se desarrollan durante la socialización en prácticas de lectura y escritura desde el enfoque ya mencionado: los recorridos singulares de cada estudiante en esta materia, las relaciones entre su proceso y el proceso de otros-as estudiantes y docentes, los modos de reflexión sobre la constante objetivación producida a través de la escritura, lo que proporciona índices interpretativos sobre el valor epistémico de la escritura y el trabajo con otros para pensar su propio posicionamiento epistémico.

A modo de marco conceptual: leer, escribir, pensar e interactuar en la universidad

Se han documentado distintas experiencias educativas que buscaron acompañar a los estudiantes en la resolución de tareas vinculadas a los usos del lenguaje escrito y oral en la universidad, en algunos casos, recurriendo a las tecnologías digitales en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez y Taboada, 2016; Savio, 2020). Gran parte de estas situaciones educativas asumen que el aprendizaje de los contenidos disciplinares está estrechamente relacionado con la lectura y la escritura de los textos en las disciplinas (Carlino, 2012) y, por lo tanto, se trata de proponer una alfabetización académica que permita formar a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina. En consonancia con estos desarrollos, y a través de vincularlos por su coherencia metodológica y conceptual al trabajo pionero desarrollado por sociolingüistas y etnógrafos de la educación clásicos estadounidenses (Cazden y Hymes, 1972; Hymes, 1964, 1968, 1971, 1974 y 1980) y más tarde por otras y otros investigadores de diferentes geografías (Kalman, 2003, 2004; Zavala, 2002; Zavala et al., 2004), hemos construido en este trabajo un marco conceptual que nos permite analizar la experiencia de alfabetización académica en el marco de una asignatura universitaria para estudiantes de primer año.

Partimos de suponer que leer y escribir en las aulas universitarias constituyen procesos que involucran a quienes compartimos el espacio, y no solamente a los estudiantes. Si bien afirmamos que por supuesto los estudiantes están en la universidad para aprender, sostenemos que los docentes también estamos allí aprendiendo. Asimismo, en lugar de pensar que esos procesos ocurren solamente en el ámbito de lo cognitivo, y que se realizan a partir de conocer herramientas, procedimientos y técnicas, partimos de reconocer que los aspectos técnicos de la lectura y la escritura forman una parte de lo que implica leer y escribir como práctica social que se produce en el aula, para aprender nuevos conocimientos. Esta postura ya había sido señalada por el maestro e investigador Iglesias durante la década de 1950 en Argentina y fue refrendado luego por otras investigaciones en diferentes geografías (ver López Bonilla y Fragoso, 2010). Por eso,

asumimos que en los procesos de lectura y escritura en la universidad tanto estudiantes como docentes realizamos una serie de operaciones: nos relacionamos con textos, autores y autoras, nos vinculamos con conocimientos previos y con los propios conocimientos que vamos generando; interactuamos entre nosotros y con nosotros mismos, con nuestros propios deseos y expectativas, con nuestros propósitos explícitos e implícitos, con nuestras dificultades, deseos y preguntas. Se ponen también en juego otros aspectos, tales como nuestros saberes previos y nuestra posibilidad de ponerlos en juego en la interacción de las clases. Esto se vincula al concepto de poner en *disponibilidad* nuestros deseos de establecer vínculos con otras personas y nuestras posibilidades de producir esos vínculos con confianza y hacia la construcción de un sentido colectivo. En el trabajo grupal emergen también nuestras incomodidades y nuestra capacidad de reconocerlas y trabajar con ellas, tarea indispensable para sostener los vínculos en situaciones de aprendizaje.

En relación con lo anterior, suponemos que la participación en las tareas de lectura y escritura desarrolladas en la asignatura ha favorecido la inclusión de los estudiantes en una comunidad de práctica académica, es decir, en un “grupo de personas socialmente interdependientes que comparten objetivos y prácticas definidos en conjunto” (Barab et al., 2002, p.6). Esto, a su vez, creemos que ha incidido favorablemente en la producción textual y en los procesos implicados en esta producción, así como en el punto de vista que los estudiantes tienen sobre sí como productores de conocimiento y como escritores. Presentaremos en este artículo evidencia en tal sentido.

Contexto del estudio: la asignatura y su propuesta

“Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas y de Otros Modos de Conocer” es una materia que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la Licenciatura en Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Durante la pandemia se dictó de manera sincrónica. La materia se dicta una vez por semana durante 4 horas y prevé trabajos prácticos y lecturas fuera del aula. Esto implica una carga horaria de 6 horas semanales más. La asignatura es obligatoria para todos quienes deseen realizar alguna carrera en el área de Educación en esta universidad. Los estudiantes pueden elegir entre

cátedras diferentes con distintas orientaciones: una basada en la filosofía y otra basada en un enfoque interdisciplinario (antropología, psicoanálisis, filosofía y sociolingüística); en este escrito trabajaremos con datos de esta última cátedra. La cantidad de alumnos varía año a año (entre 40 y 80). Esta materia cuenta con una docente titular y otra docente de lectura/escritura. El equipo varía su constitución año a año porque en cada ciclo lectivo se incluyen estudiantes que realizan una adscripción académica y voluntarios (estudiantes avanzados o profesionales que se interesan por la propuesta).

En 2020, a partir de la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se cursó de manera totalmente virtual; el grupo estuvo integrado por 80 participantes. El desgranamiento (dejaron de cursar 20 estudiantes) repite la pauta ya documentada en materias de primer año en esta universidad. De los cursantes, todos obtuvieron una calificación de 7 o más (7 es el mínimo para aprobar la materia). Los criterios de evaluación e indicadores de logro estuvieron descritos en el programa; asimismo, se brindó una orientación por correo electrónico desde la semana anterior al inicio de las clases. Este primer mensaje actuó además como invitación a participar a quienes quisieran de un espacio para ir acompañando la transición a la virtualidad, que en ese momento inicial no se sabía cómo tendría lugar. Esos estudiantes rotaron a lo largo del cuatrimestre y se autodenominaron Equipo de Apoyo y en sus comunicaciones se posicionaron como “sosteniendo” al equipo docente, un aspecto que interpretamos como de solidaridad frente a la situación de extrema dificultad que se estaba viviendo.

Las clases de esta materia comenzaron en la semana del 30 de marzo y se desarrollaron 13 encuentros sincrónicos semanales. La duración mínima de cada encuentro fue de 2 horas y media y la máxima de 4 horas y media. Cada clase se propuso abordar diferentes formas de trabajo: exposición, exposición dialogada sobre contenidos y/o lecturas asignadas, diálogo sobre contenidos y metodologías pedagógicas de la materia, presentaciones y diálogos con expertos, realización de ejercicios y debates acerca de cuestiones que los estudiantes propusieron, vinculadas a los contenidos de la materia. También se realizaron algunas actividades relacionadas con la socialización entre los participantes (compartir música en vivo, producciones visuales, lectura de algún texto

literario, relatos de la vida cotidiana, intercambio de ideas de los estudiantes, lectura de poesía en voz alta, juegos y actividades lúdicas).

Asimismo, la cátedra fundamentó su enfoque en la noción de *método como camino* (que se hizo explícita con esta terminología en el programa de la materia). Se fundamenta en el trabajo pionero de Bleger y Pichon Rivière, su conceptualización de aprendizaje vinculado a un modo grupal que permita construir, re-conceptualizar o modificar nociones previas y que permita comprender fenómenos y situaciones que antes no se habían podido elucidar. Esta concepción implica que durante el cuatrimestre se espera producir con el aprendizaje un *movimiento* que habilite caminos posibles yendo de un lugar a otro, junto a los demás.

En el proceso que realizan los estudiantes se va señalando la posibilidad de estos pasajes, de modo singular a cada uno, con devoluciones orales y escritas a lo largo del cuatrimestre. Esto permite que el grupo y los estudiantes identifiquen una variedad de elementos disponibles que además pueden recrearse, o bien crearse *ex novo*, según los casos. En lo que respecta a la escritura, la cátedra señala continuamente que existen variedades de registros disponibles, por ejemplo, registro oral y escrito, y que estos tienen sus convenciones en diferentes ámbitos; también se señala que hay una variedad de posibilidades al usar diferentes tipos de prosa, por ejemplo, la llamada prosa del escritor (*escribo lo que pienso tal como lo pienso*) o la prosa del lector (*escribo en función de que el lector entienda lo que digo*).

Este camino que propone la cátedra es un movimiento que se da en lo material, lo emocional y lo cognitivo, es una propuesta de *enfoque* pedagógico (es conceptual) y también es una *forma* que asume la didáctica (se efectúa en procedimientos). La titular de la cátedra ha ido produciendo una metodología que vincula aspectos de la teoría clásica argentina del aprendizaje ya mencionada con aspectos de la autogestión pedagógica propuesta por la escuela francesa, fundamentalmente basada en los trabajos pioneros de Georges Lapassade (1977) y René Lourau (1997). Estos marcos conceptuales han mostrado hace décadas que el pensamiento no es una simple y mera actividad cerebral, sino que es una producción en la que estamos involucrados con todos nuestros

sentidos, y por lo tanto, con nuestro cuerpo, emociones, sensaciones, representaciones, afectos y deseos (Castoriadis, 1992, 2002, 2005; Enriquez, 1993).

Así la cátedra propone ligar estas teorías con las prácticas, de manera tal que en cada clase se proveen elementos para ejercitar juntos, docentes y estudiantes, movimientos cognitivos, emocionales y sensoriales concretos que permitan poner en práctica, en vivo, operaciones de pensamiento. Durante las clases, y tomando en cuenta ese marco general, se propusieron diferentes operaciones de puesta en sentido. Algunas son operaciones de análisis que buscan dotar a los estudiantes de herramientas para leer los textos, interpretar posibles significados, contrastarlos con otros significados que traen, buscar indicios que refieran a otros textos y/ o evidencia que permita inferir qué quieren decir los conceptos planteados en los textos o los conceptos que ellos y los docentes ponemos a disposición. Otras son propuestas para promover el pensamiento a través de una multiplicidad de materialidades, así durante las clases se muestran fotografías, producciones plásticas y producciones audiovisuales. Se invita, clase a clase, a que los estudiantes produzcan también su pensamiento en distintos soportes y formatos y que vinculen esos procesos a la lectura y la escritura de modo constante. Es decir, todas estas operaciones están dirigidas a producir el acceso, en términos de Kalman (2003).

De estos modos, los y las estudiantes ensayan tomas de posición en el mismo curso, en tanto logran poner en relación los conceptos (sobre los que leen, pero sobre los que y con los que también *actúan*) con ciertas prácticas de aula que les permiten examinarlos nuevamente. Por lo tanto, el enfoque pedagógico y la didáctica específica ponen en acto el contenido de la materia (Epistemología de las Ciencias Sociales), que para esta Cátedra, como ya se indicó, se renombró *Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas, y Otros Modos de Conocer*. Al finalizar el curso, se espera que los alumnos sean capaces de mostrar cuál ha sido su camino, cuáles herramientas produjeron y/o aprendieron de otros y cuáles son las formas (instrumentales, afectivas, cognitivas) que han posibilitado el trabajo analítico conjunto, sobre los contenidos de la materia y sobre la propia acción y organización del grupo. Se espera así que, al terminar el cuatrimestre, cada participante (alumnos y docentes) podamos reconocernos diferentes y podamos también reconocer

los aportes que hemos realizado. En este sentido, la cátedra también propone para cada sesión de trabajo que los alumnos preparen material, lo utilicen, y a partir de él produzcan un registro que guardarán en su portafolio¹ de trabajo virtual. De ese modo, los estudiantes van siendo capaces de objetivar su pensamiento en alguna materialidad (oral, escrita, visual o auditiva), capaces de compartir su producción con el grupo y con las docentes, y de disponer de ese material a lo largo de la cursada. Se proponen dos entregas de portafolios individuales y dos presentaciones grupales en diferentes soportes y formatos. Por lo dicho, las tareas de preparación para la clase -tanto de estudiantes como del equipo docente- son tan importantes como lo que se realiza juntos durante la misma, ya que ambas instancias responden al método entendido como camino. También son importantes las tareas de evaluación de contenidos y de los vínculos para la producción de conocimiento, que se realizan periódicamente en la materia.

Construcción del corpus y de la metodología analítica

El corpus inicial de datos de los estudiantes se compone de un acervo que contiene alrededor de cuatrocientos productos (consideramos aquí productos tanto a los textos escritos como a algunas fotografías, videoclips y montajes realizados por alumnos y alumnas de la cátedra). Estos datos se ordenaron cronológicamente y por estudiante, de modo tal que en primer lugar fue posible tener una mirada a la vez diacrónica y sincrónica de las producciones realizadas a lo largo del cuatrimestre. Este corpus se complementa con otros materiales producidos por la cátedra: diez guías de trabajo, alrededor de 15 presentaciones de diapositivas y videos donde se documentaron los intercambios de las clases. Asimismo, forman parte del corpus inicial los textos, filmes y videoclips asignados por la cátedra para que trabajaran los alumnos.

¹ El portafolio de trabajo de cada estudiante es un reservorio de los materiales trabajados en las guías que la Cátedra ofrece como orientación. Si bien cada guía plantea un modo de trabajo específico, es posible que los estudiantes establezcan relaciones entre ellas y puedan producir otros tipos de escritos si así lo desean. Cada grupo conformado elegirá un modo de ir documentando su trabajo. Este tipo de producción se realiza en consulta con las docentes de la cátedra.

Este primer corpus fue leído y visualizado en su totalidad por dos de las profesoras de la cátedra y autoras de este texto. Luego, al formar el equipo de trabajo para analizar y escribir los resultados para este artículo, se produjo una selección de un corpus más acotado que permitiera dar respuesta a las preguntas formuladas y se invitó a otra autora a trabajar en el análisis. De este primer corpus se escogieron los trabajos producidos por cuatro estudiantes. Estas estudiantes pertenecen a generaciones diferentes y sus trayectorias de escolarización son distintas. Tres de ellas tuvieron contacto estrecho entre ellas durante el curso y la cuarta no. Para el trabajo presentado aquí, elegimos concentrarnos en cinco trabajos de cada una: la denominada Guía 0 de Presentación, y luego las Guías 1, 2, 6 y 9. Estas son producciones individuales cuyas consignas permitieron indagar sobre el proceso de cada estudiante a lo largo del cuatrimestre. Las consignas de estas Guías se describen en el Anexo I.

A partir del corpus seleccionado, re-leímos la totalidad del material y cada una de las autoras forjamos criterios de análisis primero de modo independiente, que luego debatimos para construir criterios finales, partiendo para ello de los interrogantes ya expresados al inicio de este texto. Presentamos a continuación los criterios y modos de objetivación en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Criterios objetivables a través de evidencia

CRITERIO	OBJETIVABLE A TRAVÉS DE
Formación previa en relación con la escolaridad y otras experiencias	evidencia explícita o sugerida en sus trabajos académicos con respecto a su formación académica anterior o en el presente, su relación con la docencia, o su vinculación con trayectos educativos formalizados o no formalizados
Posicionamiento como productoras de conocimiento	evidencia de que hay posibilidades de operar sobre su propio camino de aprendizaje, estableciendo marcas textuales (o de otros tipos) de su capacidad de identificar esas posibilidades y de sus elecciones al respecto
Procesos de subjetivación	evidencia de que hay procesos en marcha en sus trayectos de aprendizaje en la materia que les están permitiendo volver a pensar-se a ellas mismas, en la situación histórico-social presente al momento de la cursada y en relación con sus pasados y futuros

Fuente: elaboración propia

Con estos criterios, se fueron analizando en profundidad caso a caso hasta completar el análisis de los cuatro casos. Y se debatieron las interpretaciones que surgían de dicha mirada analítica. Tomamos el material de dos modos: el material de cada alumna en su conjunto y el material en sus relaciones (es decir, las relaciones que es posible interpretar entre las producciones de las alumnas, transversalmente).

Si bien las estudiantes habían firmado un primer consentimiento para uso de sus producciones al comenzar la cursada de la materia, mientras realizamos este análisis, volvimos a solicitar permiso a las estudiantes cuyo trabajo analizamos, explicándoles nuestra perspectiva analítica y compartiendo el borrador de este documento. Hemos usado los textos producidos por las cuatro alumnas-autoras sobre las que trabajamos con su escritura original, sin revisiones de nuestra parte aquí. En algunos casos, hemos indicado “(...)” cuando para mayor concisión no presentamos el texto completo o hemos introducido entre paréntesis alguna aclaración para dar claridad y continuidad a la explicación presentada.

Resultados

Presentamos nuestros resultados de acuerdo con los criterios explicitados en la sección anterior. Esta organización por criterios se realiza con fines didáctico-expositivos, ya que en el análisis se hace evidente que dichos criterios organizan la lectura como puntos de entrada, pero deben tomarse en sus relaciones recíprocas.

Formación previa con relación a la escolaridad y otras experiencias

Este criterio se asocia con la evidencia que surge de las producciones acerca de la formación académica, su relación con la docencia, su vinculación con trayectos educativos formalizados o no formalizados. En función de ello, describimos primero algunas notas biográficas que surgen de los textos de cada una de las estudiantes seleccionadas, a quienes llamaremos A, C, D y M. Dichas notas surgen de sus respuestas a una de las consignas de la primera guía de trabajo que pedía la escritura de “un párrafo que te presente y que nos dé a conocer algo sobre vos, sobre qué creés que podés aportar

al grupo de aprendizaje que estamos conformando, sobre las ganas y deseos que traés”.

A continuación, realizamos una síntesis de cada uno de sus escritos.

A se define como “alguien grande” (en un escrito posterior comentó que tenía 48 años) y entendemos que en este contexto se refiere a que es comparativamente mayor que quienes recién terminaron sus estudios secundarios con 18 o 19 años. Comenta que “le cuesta escribir, sobre todo con la computadora”. Indica que sus experiencias anteriores de estudio le costaron y establece una relación no del todo explicitada, pero que puede inferirse, acerca de que esa situación suya (el hecho de que le haya “costado”) le permite ofrecer ayuda a otras personas ahora. Señala que no todas las personas aprenden del mismo modo. Comenta sobre el trabajo de su marido (chófer de transporte público); indica que por su trabajo, él no puede quedarse en casa durante la pandemia. Sugiere que es importante interesarse por los demás, establecer relaciones de empatía y cuidado de otros y ser cuidadosos (por la pandemia).

Por inferencias realizadas con respecto a la información que brinda en relación con la temporalidad de sus trayectos, C es mayor de 45 años. Comienza su escrito refiriéndose al placer que le produce estar en un grupo de aprendizaje, compartiendo; alude a que el mundo está en pausa. Refiere a su preocupación por quienes menos tienen porque cree que son las personas más afectadas por la pandemia. Se posiciona como alguien que puede brindar ayuda. Se describe como afortunada por haberse anotado en la facultad y en esta carrera; indica que ella y sus pares tuvieron un muy buen recibimiento en el ciclo de ingreso. Agradece e indica que “siente que las clases van a ser beneficiosas para aprender”.

D inicia su presentación comentando que cumplirá 30 años en la semana entrante; comenta que trabaja como docente de secundaria y que, junto con la carrera de Educación está estudiando el Profesorado en Filosofía. Indica que valora mucho estas oportunidades de estudio porque amplían su perspectiva; además, comenta que la formación la compromete a hacer el mejor trabajo posible como docente. Se ofrece a ayudar a quienes lo precisen.

Finalmente, M, según referencias a su biografía, tiene entre 20 y 30 años. Indica que siempre le costó definirse: se considera una mezcla de culturas, lugares y circunstancias. Si bien nació en Buenos Aires, a los cinco años fue a vivir a España con su madre y se separó en ese momento de su padre. En años posteriores había venido de visita a Argentina. Comenta que le cuesta identificarse como “de algún país” porque se educó escolarmente en España pero mantuvo su contacto con Argentina y además pudo acceder muchos veranos a estadias en un monasterio budista al sur de Francia, luego viajar a Suiza y por último establecerse en Granada. El año anterior a establecerse en nuestro país había accedido a una beca en la Sorbona, París, y luego obtuvo una beca para estudiar en Argentina. Sin embargo, por la pandemia, en vez de residir en Buenos Aires, tuvo que quedarse en la ciudad de Mar del Plata, donde ahora vive su padre. Dice sentirse afortunada a pesar de la incertidumbre y de todo lo nuevo que está viviendo en ese momento.

De una guía y de la bitácora de C y de A extraemos dos fragmentos para pensar cómo las trayectorias escolares anteriores pueden, por un lado, autoperibirse como una limitación, pero también re-interpretarse como oportunidades. Entendemos que ese punto de vista surge cuando se ponen en relación con las lecturas de la propia bibliografía respecto de expresiones escritas de otros compañeros. En el caso de C y A ambas terminaron de manera reciente sus estudios secundarios (en una escuela nocturna y a través del Plan Fines). C refiere a su escolarización de modo explícito y nos indica que en tanto cursó el primario y el secundario en momentos separados en el tiempo, a partir de la bibliografía que brindó la cátedra, pudo resignificar los posicionamientos epistemológicos en las escuelas donde cursó. Ubica el marcador temporal (“terminé hace unos años” el secundario nocturno) para indicar que “se comenzaba a enseñar de otra manera”:

Leer lo que escribió Abril, me trajo a la memoria mis primeros años de estudio en la escuela primaria, donde me enseñaban como un lindo cuento, con final feliz, “El descubrimiento de America”, jamás esto fue relatado desde la perspectiva nativa. En

el secundario empecé a conocer un poco más la historia, marcando el genocidio que provoco la colonización. (C. Guía 6)

Por su parte, A reflexiona sobre contenidos que las lecturas de esta materia le acercaron y vincula su experiencia con la comprensión de un ejemplo que se brinda en una de las lecturas (“Intervenciones postestructurales”, de J.K. Gibson-Graham, 2002):

Descubrir términos que no entendía como queer o deconstrucción o posestructuralismo que también se usaban para definir otras cosas, el porqué de dos palabras iguales escritas con mayúscula y minúscula con el término del significante y el significado el ejemplo que yo tome fue FABRICA (...) mi compadre ahora está en cuarentena por su edad pero sin embargo el fabrica zapato en su casa y no es un edificio con esas características pero sin embargo se fabrican zapatos igual que en la FABRICA. Y así fui entendiendo cosas que nunca hubiese pensado entender o tener la curiosidad de saber porque. (A, bitácora)

En estos dos extractos las estudiantes están dialogando con los textos leídos en la materia, lo que se evidencia por las referencias a sus contenidos. Además, ambas refieren a conceptos de la materia para poder interpretar sus propias experiencias vitales y trayectos escolares. Destacamos que no solo se expresa una mirada para entender lo vivido, sino que se valora en este proceso la oportunidad de *tener curiosidad por saber*.

Una de las propuestas de la cátedra consiste en considerarse ellos mismos autores entre los estudiantes, y leer con atención el trabajo de otros para ejercitar una lectura comprensiva y a la vez identificar cómo, con los mismos textos, otras personas pueden elaborar otras ideas. En el texto de la estudiante C aparece una referencia a leer lo que escribió otra compañera.

Tanto C como A trabajaron con D para realizar algunas de las lecturas y actividades de la cátedra, ya que D, según ya adelantamos, se había ofrecido a ayudar “a quienes se les complique el trabajo virtual o en lo que sea necesario” y A y C expresaron querer trabajar más detalladamente algunos textos. Para uno de los textos, por ejemplo, D preparó un

podcast audiovisual que no solamente usaron A y C sino otros estudiantes también, como material complementario al brindado por la cátedra.

En el caso de M, de modo espontáneo y sin que mediara solicitud del equipo docente, ella acompañó el proceso de distintas estudiantes que formaron parte de su pequeño grupo de trabajo (los grupos se constituyeron entre la segunda y tercera semana del curso). De este modo, y si bien M no había ofrecido abiertamente su ayuda a otros-as como sí lo habían explicitado las otras mujeres en la Guía 0, M ejerció ese rol de apoyo en su grupo; esta situación, asimismo, produjo más adelante un auto-cuestionamiento de M acerca de su rol y de las relaciones establecidas en su pequeño grupo. Esta reflexión se pudo explicitar y trabajar durante la cursada, de acuerdo con los preceptos pedagógicos que se habían establecido al iniciar el curso, ya que la teoría de grupos y del análisis institucional con que trabaja esta Cátedra prevé que estas son situaciones posibles y que pueden abordarse no como externas al aprendizaje sino precisamente como constitutivas de dicho proceso. Vinculamos aquí este pensamiento que desarrolló M sobre esa situación con los aspectos formales de la escolarización porque, según su perspectiva, fue esta misma fortaleza académica la que la posicionó casi de modo espontáneo en un rol de coordinación académico y organizativo en su grupo de trabajo pequeño y en otro grupo que se conformó de “todas mujeres” de los cursos de primer año de Educación. Según nuestra observación, el hecho de que fuera una estudiante avanzada de Filosofía, educada en diferentes contextos geográficos e idiomas, le permitía interpretar el material propuesto como lecturas de la cátedra desde distintas perspectivas (disciplinares, de escuelas de pensamiento y de materiales leídos previamente). Esa situación generó que fuera colocada por sus pares en un lugar de saber previo (aspecto que es descriptivamente coincidente con sus trayectos anteriores, por supuesto), pero, sin embargo, fue produciendo una trama de relaciones en las que ella misma fue observando que iba quedando como quien podría tomar la última decisión en cuestiones que se elaboraban en el grupo. Fue M misma quien expresó abiertamente estas situaciones y las puso a disposición primero de su grupo pequeño y luego del

grupo completo, en forma de relato oral, para observar estas relaciones que se habían ido configurando. Asimismo, lo recuperó en su bitácora, donde escribió textualmente:

Me sentía sobrecargada, en primer lugar, por mi propia autoexigencia; en segundo, porque sentía que en el grupo no estábamos teniendo una buena organización ni comunicación. Y, por último, porque sentía que desde un primer momento se depositó demasiada confianza en mi criterio (yo también asumí ese rol, quizás sin ser del todo consciente de lo que implicaría) (...) Hablamos de esto con mis compañeras (...) me llevo de todo esto es un aprendizaje: (1) necesito un gran trabajo personal para aprender a manejar situaciones de estrés y controlar el machaque emocional que me hago a mi misma cuando me autoexijo más de lo que puedo abarcar. (2) Y para futuros trabajos grupales: aceptar que no tiene por qué ser perfecto, ni mucho menos, lo que yo considero perfecto. Estoy en proceso de aprender a equilibrarme y aprender a soltar. Y sobre todo aprender a reconocer lo valioso que me pueden aportar los otros cuando suelto. (3) Necesidad de adquirir herramientas para promover dinámicas más participativas y horizontales.

Interpretamos que existió un doble movimiento: en primer lugar, de ella y del grupo pequeño, en simultáneo, atribuyéndole una posibilidad de tomar decisiones por sobre el resto del grupo; en segundo lugar, por parte de ella misma, realizando una explicitación de ese movimiento y buscando una transformación. Entendemos que estos movimientos se produjeron en parte por el modo en que se fue realizando el planteo pedagógico, ya que desde el Equipo Docente se sostuvo permanentemente el intercambio entre el Equipo de Apoyo (mencionado más arriba), la singularidad de cada estudiante y los procesos del grupo clase entero. Se hizo explícito ya desde la primera clase que parte de nuestro desafío de aprendizaje era poder tomar la posibilidad de poner a disposición el material que cada grupo pequeño auto-producía y también, auto analizaba, tanto con respecto a los contenidos de los textos y explicaciones conceptuales, como en lo referido a la interacción grupal y los modos de construir conocimiento en acto. Este ejemplo nos permite elaborar algunas cuestiones sobre los otros criterios de análisis que se presentan a continuación.

En este apartado fuimos dando cuenta de que no parecen existir similitudes entre las experiencias de estas cuatro alumnas-autoras. Se pone de manifiesto el trayecto singular de cada una a partir de otros comentarios surgidos en la confección de las guías, por mail y/o por mensajes de texto (usados como modo de comunicación durante pandemia). Queda en evidencia la gran variabilidad de experiencias: su relación con las TIC, su acceso y disponibilidad de internet (o no), su posibilidad de tener un espacio tranquilo (o no) para trabajar en sus materias universitarias y sus vínculos familiares (cuidado de otros, preocupaciones por seres queridos, situaciones difíciles por enfermedad COVID y muertes cercanas relacionadas).

Posicionamiento como productoras de conocimiento

Hemos definido este criterio como la evidencia de que hay posibilidades en las estudiantes de operar sobre su propio camino de aprendizaje, estableciendo marcas textuales (o de otros tipos) de su capacidad de identificar esas posibilidades y de sus elecciones al respecto. En la bitácora de A ella refiere parte de su proceso de este modo:

Mi recorrido con el texto de Gibson y Graham comienza lleno de incertidumbre, es un texto difícil de comprender con una sola lectura entonces decidí empezar a desmenuzarlo. Me encontré con palabras que no conozco y otras que sí conozco pero no sé cómo ensamblan con lo que dice el texto, por lo tanto comienzo a hacer mis primeras anotaciones y pienso como voy a armar este rompecabezas, empiezo a escribir palabras para después buscar su significado, vuelvo a leer el texto de punta a punta encuentro nombres y los anoto para después buscar más referencia sobre ellos, llego a la mitad del texto y estoy confundida, no entiendo si hablan del lenguaje o formas nuevas de hablar de sexualidad-género o de economía se abren varias puertas que poco a poco tengo que empezar a cerrar todas esas puertas que abrí.

Este fragmento nos permite ver cómo la estudiante trabajó con el texto, con otros textos de la cátedra, con otras compañeras y con su propia historia personal (aspecto que explicamos más arriba) para producir sentido. Asimismo, en su bitácora deja consignadas las múltiples herramientas que reconoce haber aprendido en el transcurso de la materia, así como las preguntas que todavía no puede responder. Entre las

herramientas aprendidas ella destacó la búsqueda de información de contexto a través de fotografías; la búsqueda de aspectos socioculturales y contextuales para interpretar un texto y la puesta en relación de textos y conversaciones.

De modo similar, la bitácora de la estudiante C da cuenta de la dificultad que representó el abordaje de algunos de los textos de la Unidad 3 y nos explica su modo de abordarlos:

Empecé a pensar en construcción y deconstrucción y pude realizar este trabajo. Ahora voy entendiendo de apoco que atreves de la imagen puedo ir reconociendo conceptos.

El texto iba acompañado de esta imagen.



Figura 1. Producción de collage por C

Cabe aquí aclarar que en el transcurso de la Unidad 3, C había comunicado al Equipo Docente por mail que, para comenzar a trabajar con los textos de la última unidad de la materia, había tomado la recomendación de generar producciones artísticas a través de collages y de imágenes, un modo de trabajo que la cátedra había presentado como

complementario y posible. Inclusive, las mismas docentes habíamos mostrado ese modo de pensar con imágenes y de construir el pensamiento a través de collages, redes semánticas escritas en pequeños pedazos de papel que se pueden manipular y unir o diferenciar, y otros recursos plásticos. C indicó que estas técnicas le permitían, por un lado, ir creando el pensamiento y realizar una objetivación en un paso anterior a escribir y, por otro lado, disfrutar de la actividad plástico-visual y calmar una cierta ansiedad que le provocaba leer textos que consideraba difíciles. Es interesante observar el uso literal que realizó la estudiante en primer lugar de los conceptos de construcción y deconstrucción, dado que nos explicó que construyó imágenes, collages, figuras para pensar, y los de-construyó, literalmente, para ponerlos en relación entre sí, como un paso anterior a producir el collage con letras que vemos en la Fotografía 1. Este modo gráfico, que permite pasar de la representación en tres dimensiones (maquetas y collages con volumen) a la representación en un collage mediador con recortes de letras y palabras, a una transposición luego en dos dimensiones (escritura en un ordenador de texto digital) sostuvo simultáneamente dos hilos de pensamiento: 1) uno referido a los contenidos que se estaba buscando comprender (en este caso, el contenido se vinculaba a la posibilidad de intervenir en los contextos en que habitamos a través de nuestra posibilidad de conocer de otro modo y no del modo impuesto patriarcal y colonialmente²) y 2) otro referido a las metodologías que podemos utilizar para producir conocimiento, de modo que podamos comenzar de lo concreto sensible a la producción de abstracciones. La estudiante C indicó en algunas de sus producciones que había estado acompañada por sus compañeras D y A, por el equipo docente y por la posibilidad de leer las producciones de sus compañeros. Presentamos dos breves extractos de su Guía 6 para dar cuenta de estos aspectos:

[Para realizar la consigna de la Guía 6, que permitía una re escritura de alguna guía anterior] Elegí tomar la guía-1, porque no estaba completa. Este proceso de trabajo me resulta cautivador, porque puedo modificar y enriquecer mi producción además

² Estos son ejes conceptuales comunes a los escritos recomendados en la cátedra. El material al que se hace referencia pertenece a las autoras Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2015) y Gibson-Graham (2002).

de fijar aun más lo trabajado. Me ayudó muchísimo D a trabajar con la definición de Ferrater (1980) y con la guía del (autor) Fernando Farias [Farías] (2009), es genial explicando, lo hacer de una manera muy simple para que lo pueda entender, además quiero destacar su buena onda y predisposición y también quiero agradecer a mi compañera A que pensó en mi para que D me ayude. Y a ustedes profas mil gracias, por la dosis de motivación y lo generosa que son con todos nosotros, es una cualidad que ustedes tienen y que no se encuentra muy a menudo.

Z, en su texto menciona que se utiliza el término “pre-algo” y es preferible que lo llamemos por lo que fue, un exterminio de personas y sumado a la imposición de una cultura totalmente ajena (suplantacionismo). A relaciono el suplantacionismo con sus propias vivencias en la secundaria. No todos pensamos de la misma manera, pero podemos aceptar otras opiniones y criterios. Las guías de mis compañeros, me suman para tener otras miradas de cómo ver las cosas, cada uno le dio su enfoque diferente desde sus perspectivas, de cómo lo viven o piensan. Creo que todos coincidimos en un punto, que el suplantacionismo es una forma de colonización del otro, a lo largo de la historia, fue forzando culturas y creencias para beneficio de quien las imponen y para tener bajo opresión a los pueblos.

A, por su parte, nos mostró continuamente que uno de sus modos de construir conocimientos es el de establecer relaciones con ejemplos de su vida cotidiana o de la historia de su familia. Escribió en la Guía 6:

Entiendo lo que significa (el concepto de suplantacionismo en el texto de Apffel Marglin (2004), no sé cómo expresarme al escribirlo porque me pasa que quiero decir algo y a veces me enredo en mis palabras. Trato de hacerme entender de manera más simple con ejemplos que es más fácil creo.

Este método le permitió desarrollar su comprensión de varios de los conceptos y, al ponerlos en relación con el trabajo de otros compañeros, pudo realizar conexiones y producir construcciones abstractas sobre las definiciones que iba conociendo y reconociendo a lo largo de las unidades del programa. En uno de sus escritos produjo una reconstrucción de su historia familiar (quiénes habían sido su madre, padre y abuelos maternos y paternos) y vinculó las formas en que el desconocimiento de las historias familiares podía comenzar a pensarse desde la perspectiva de-colonial. Su

razonamiento fue que en muchas ocasiones el silenciamiento actúa como opresión y que muchas veces el silenciamiento ocurre como un ocultamiento por temor a la estigmatización. Si bien estas no son las palabras usadas por A en su escrito, interpretamos que las lecturas realizadas en la cátedra y su propio método de pensar con ejemplos, le permitieron conceptualizar estos pensamientos.

Procesos de subjetivación

Este criterio refiere a la evidencia de que hay procesos en marcha en sus trayectos de aprendizaje en la materia que les están permitiendo volver a pensar-se, en la situación histórico-social presente al momento de la cursada y en relación con sus pasados y futuros. En algunos fragmentos de las bitácoras finales de cada una de las estudiantes hay elementos para interpretar cómo algunos de los movimientos que pueden producirse en las personas durante un lapso corto de tiempo (un cuatrimestre) pueden resultar significativos porque se pone de manifiesto que conocer es compartir el saber y que comprender es no solamente comprender “algo externo a mí” como una autoridad que todo lo sabe (un texto, un autor/a, un docente), sino también comprender “cómo me posiciono” y “cómo comprendo de dónde vengo y hacia dónde voy” en el trayecto educativo universitario. Entendemos que estos relatos dan cuenta de la profundidad y complejidad de la construcción del conocimiento, en un sentido amplio, entendiendo cómo se vinculan no linealmente aspectos tan distintos como la cognición sobre contenidos, las sensibilidades que se activan para comprenderlos, las historias que se invocan y re-analizan y los nuevos conceptos que se comprenden y/o generan como novedad. Veamos algunos fragmentos. Dice M:

Esta bitácora no es mía, es más bien la experiencia construida a lo largo de este tiempo, que, sin poder poner el cuerpo de manera presencial en el aula, he puesto parte de la mente, del alma y la vida (...). Sin embargo, ahora comprendo que en la acción también se crea conocimiento. O más bien que la acción es conocimiento, y el conocimiento también es acción. Que el activismo feminista en filosofía, no era algo aparte de la carrera. Estaba construyendo un inmenso saber en la práctica, en la acción. Y ese saber, era además sentido, vivido, común y compartido.

Por su parte, A nos explica:

mi padrino Edmundo cantero tenia uno en una casita que el mismo había hecho cada fin de semana le poníamos su maíz alpiste semillas monedas tabaco y otras cositas más nunca entendí bien porque y para qué. Pero hoy que lo encontré entendí todo lo que él me decía y contaba se me helo el corazón en su creencia de sus raíces aymaras.

59

C comenta sobre las fuertes sensaciones que le produce darse cuenta de que había pensado que “las autoras” eran varones (antes de leer los textos), aspecto que interpretamos en relación con su propio posicionamiento como productora de conocimiento. Es decir, sostenemos que la lectura y la escucha de los audiovisuales ofrecidos por la materia le permitieron a C identificarse con los trayectos, conceptos y modos de estas autoras, y pensarse a sí misma como productora de conocimiento también. Algunas de sus apreciaciones son de una potencia expresiva muy clara, como por ejemplo:

Cuando comencé a leer el texto creí que eran varones y cuando busque información sobre los autores me sorprendí que eran mujeres. Me gustó mucho que sean mujeres!

Por su parte, D realizó su bitácora en secciones. Transcribimos aquí una parte de dichas secciones y explicamos luego el contenido de otra de las secciones:

Uno de los encuentros más significativos de esta última parte del programa, se dio con el pensamiento y el trabajo de Silvia Rivera Cusicanqui. (...) más allá del impacto que su biografía y producción teórica pudiera haber tenido en este proceso de repensarme a mí misma, sin la posibilidad de la construcción del diálogo que se abrió a partir de la perspectiva comunitaria del aprendizaje de la cátedra, este mismo proceso en contexto de aislamiento, podría haber sido mucho menos rico. (...) La trayectoria y la experiencia individual enriquecieron la dialéctica colectiva, y la expresión lo personal es político cobró muchos más sentidos. Nos acercó y nos Hermanó.

Esta sección del escrito de D continúa y luego presenta otra sección donde transcribió conversaciones mantenidas con sus compañeras A y C para comentar las lecturas de la Unidad 3. En esta sección va mostrando cómo, efectivamente, “la trayectoria y experiencia individual enriquecieron la dialéctica colectiva” y retoma la noción de “lo personal es político” a través de ejemplos de diálogos mantenidos con sus compañeras. Interpretamos esta construcción textual (desde la elección de la forma que realizó D para presentar sus ideas hasta el recorrido que llevó a cabo en las secciones que presenta) como una clara explicitación de su posición como constructora de conocimiento. Ella se asume desde distintos roles: como aprendiz, como docente, como hermana, como compañera, como participante del mundo social que la rodea.

Conclusiones

Algunas interpretaciones y preguntas para continuar reflexionando

En primer lugar, al examinar las producciones de las cuatro estudiantes-autoras en referencia a los criterios establecidos, distinguimos enormes diferencias de estilo, de relación con los géneros discursivos escritos y orales y de experiencia vital. Cada estudiante metaboliza las categorías teóricas y las propuestas de la materia de acuerdo con sus propios procesos de subjetivación. Aquí tomamos la noción de metabolizar del trabajo de Piera Aulagnier (2003; 2007), quien refiere que cada psique singular combina los elementos de modos no predecibles; de hecho, una misma situación (en este caso, una misma materia, metodología y contenidos) son re combinados de modos diferentes por cada una de las cuatro estudiantes-autoras. Por ejemplo, D. continuamente vinculó su trabajo en esta cátedra con su labor docente; A. con su historia familiar (de origen y actual), reinterpretando aspectos de dichas situaciones a la luz de lo aprendido; C. desde su práctica corporal-filosófica y sus vínculos con los más pequeños de su familia y M. desde la filosofía resignifica su acción político feminista como estudiante en España. Sin embargo, lo que resulta significativo de resaltar es que ponen en juego su singularidad a disposición del trabajo solicitado por la materia y yuxtaponen sus capacidades,

habilidades, pensamientos, y también frustraciones, para producir movimientos durante el cuatrimestre. Por lo tanto, en las cuatro estudiantes hay marcas de su experiencia y de la experiencia compartida en la materia y registros de cómo perciben su propio proceso en interacción. Sostenemos que este aspecto resulta crucial para acompañar a estudiantes de primer año en la complejidad de la lectura y la escritura académicas. Es decir, escribir y pensar sobre cómo se escribe; leer y reflexionar sobre cuándo, cómo y con quién es posible leer; pensar en voz alta y registrar el proceso son medios con los cuales, según lo registrado, es posible sostener procesos de aprendizaje de la escritura. Esto se vuelve evidente tanto en casos donde las propias alumnas identifican que sus experiencias anteriores habrían sido limitantes como en los casos que son conscientes de que poseen una variedad de herramientas, pero deben resignificarlas en el trabajo grupal.

En segundo lugar, creemos posible sostener, con la evidencia presentada, que las cuatro alumnas-autoras pudieron realizar un proceso de aprendizaje tomando las diversas producciones que se ofrecieron en la materia: textos escritos, audiovisuales, presentaciones expositivas, presentaciones dialogadas, fotografías, material plástico, diálogos directos entre pares, diálogo con expositores invitados, inclusive intercambios con sus propios familiares y amigos (cuestiones que las estudiantes reportaron en sus escritos).

Es necesario tener en cuenta que el denominado “cuatrimestre” es corto y, por lo tanto, una limitación de observar estas prácticas en este marco temporal es que no es posible comprender cómo siguieron desarrollándose estos procesos en las otras materias académicas. Sin embargo, y por distintas circunstancias, se ha mantenido contacto con el grupo de estudiantes de esta cohorte, y todo parece indicar que sus procesos continúan siendo dinámicos y “en movimiento”, un aspecto espontáneamente destacado por ellas en sus comunicaciones.

Volviendo al aspecto de la multitextualidad creemos que la posibilidad de tomar estas referencias múltiples hizo posible también que las estudiantes pusieran en práctica ellas mismas diversidad de soportes para expresar su pensamiento y construir su conocimiento. Creemos que este aspecto es relevante para pensar en la educación

universitaria ya que (salvo en situaciones contadas y/o en disciplinas que presuponen la multitextualidad y la introducción de soportes y formatos múltiples) no suele tomarse en cuenta como herramienta legítima para producir conocimiento académico. Resulta provocativo tomar en cuenta esta cuestión para examinarla en futuros escritos puesto que, además, el aislamiento producido por COVID 19 y el pasaje obligado y abrupto a la virtualidad presentan una enorme oportunidad para reflexionar sobre la pertinencia didáctica de la intertextualidad y la multimodalidad.

Si bien no hemos presentado aquí evidencia sobre la labor en grupos (salvo cuando fue referida por las alumnas-autoras cuya producción examinamos), los indicios referidos por ellas nos sugieren la importancia de sostener espacios de trabajos en pequeños grupos ya que resultan más íntimos. Es decir, en la materia tal como se propuso, existieron pequeños grupos de trabajo que se sostuvieron a lo largo de las semanas de cursada, con los mismos integrantes, pero también se crearon otros grupos, “espontáneos”, como mencionaron los alumnos. Uno de esos grupos fue el constituido por D, A y C. Ese espacio de autogestión estudiantil probó ser muy rico para todas las involucradas. Importa tener en cuenta que la combinación de clases sincrónicas de grupo grande con espacios de trabajo grupal más pequeño, asimismo vinculados con espacios de grupos espontáneos y con el trabajo del Equipo de Apoyo y del Equipo Docente se presenta como una arquitectura compleja, pero muy necesaria para sostener los procesos de socialización en estudiantes de primer año en la universidad. Queda como interrogante cuáles deberían ser las condiciones de trabajo de los docentes universitarios para sostener este tipo de planteo pedagógico y de didáctica específica.

La limitación del espacio no nos permite profundizar en ese aspecto y otros que reclaman nuestra atención futura y que dejamos consignados aquí. Estos aspectos refieren a las modalidades implementadas durante las clases virtuales sincrónicas para poner en acto la posibilidad de que se conforme un espacio de pensamiento sin amenazas, de modo tal que todas las personas puedan tomar la palabra y arriesgar a decir sus ideas sin temor a la evaluación negativa (de pares y docentes). Las bitácoras dan cuenta de que estos aspectos fueron efectivamente contemplados por el enfoque pedagógico utilizado que,

como se explicó, se basa en una articulación de los postulados de la autogestión pedagógica, la psicología social argentina y el análisis institucional, de modo tal que se ha ido construyendo una didáctica universitaria específica que simultáneamente permite trabajar contenidos y poner en marcha espacios de reflexión sobre el aprendizaje. También dejamos consignado como limitación que aún no hemos podido resignificar completamente el impacto de la brusca transición de presencialidad a virtualidad en este escrito, tarea que realizaremos en análisis posteriores ya que creemos que tiene un gran potencial para aportar a los escenarios con que nos estamos enfrentando actualmente. En palabras de M: “todo lo de dentro que se mueve cuando una se embarca en la experiencia de conocer: curioso que este camino haya sido recorrido sin poder salir de casa”. Destacamos la potencia que tiene la educación cuando moviliza “lo de adentro” aún sin salir de casa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2020). Writing a Dissertation—Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process. En Di Gesú M.G., & M.F. González (eds), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp.157-176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros. *Revista Panorama*, 13(25), 88-100. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxxxx>
- Álvarez, G., & Taboada, B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 4(2), 83-91. <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2336>
- Appfel Marglin, F. (2004). *Criar juntos mundos vivos y vivificantes. Conversaciones entre lo andino y lo moderno*. Centro de Estudios para la Biodiversidad y Espiritualidad Andino Amazónica.
- Aulagnier, P. (2003). *El aprendiz de historiados y el maestro-brujo. Del discurso identificador al discurso delirante*. Amorrortu.
- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu.
- Barab, S., Barnett, M., & Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: characterizing the essential tensions. *The Journal of the Learning Sciences*, 11, 489-542. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1104_3
- Caballero, S. (2007). De la alfabetización a la literacidad crítica. Entrevista a Daniel Cassany, *Dixit*, 3, 10-15. <https://doi.org/10.22235/d.v0i3.193>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 14(16), 1-12.
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castoriadis, C. (1992). El estado del sujeto hoy. En *El psicoanálisis, proyecto y elucidación* (pp. 115-153). Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Cazden, J., & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press.
- Enriquez, E. (1993). El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo. En R. Dorey (coord.), *El inconsciente y la ciencia* (pp. 51-80). Amorrortu.
- Farías, F. (2009). La epistemología de las ciencias sociales en la formación por competencias del pregrado. *Cinta Moebio*, 34, 58-66. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100004>
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Alianza Editorial.
- Gee, P. (2004). Oralidad y Literacidad: de El pensamiento salvaje a Wayswith Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- Gibson-Graham, J.K. (2002). Intervenciones Post-estructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015289011.pdf>
- Heras, A.I., & Miano, M.A. (2018). Street Children's Narrative Accounts: Availability, Access, and Transposing across Semiotic Systems. *XIX Congreso Internacional de Sociología*, Toronto, Julio 20, 2018.
- Heras, A.I., & Miano, M.A. (en prensa). Street Children's Narrative Accounts. Availability, Access, and Transpositions. En C. Sutton Brown, & H. Bessette (eds.), *Utilizing Visual Representation in Educational Research*. Information Age Publishing.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-35.
- Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. En J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 99-138). Mouton.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. En J. Pride, & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays*. Center for Applied Linguistics.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita; la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI Editores.
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica*. Gedisa.
- López Bonilla, G., & Pérez Frago, C. (2010). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. Plaza y Valdés.
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire. *L'Homme et la société*, 123-124, 45-55. <https://doi.org/10.3406/homso.1997.2878>
- Miano, M.A., & Heras, A.I. (2018). Niñas y niños toman la palabra: el potencial formativo de la narración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 979-994. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16222>
- Miano, M.A., & Heras Monner Sans, A.I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 161-187. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14538571007.pdf>
- Miano, M.A., Rotman, J., & Heras, A.I. (2020). Vivir, educar y luchar en el campo. Acciones y coaliciones de pobladores rurales. *Revista Temas Sociológicos*, 27, 373-409. <https://doi.org/10.29344/07196458.27.2458>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, 3, 161-218.
- Savio, K. (2020). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: el uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas de Educación*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923>
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la Escritura*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.

Anexo I

66

La cátedra propuso 10 guías de trabajo. Aquí solamente presentamos algunos detalles de las Guías que se analizaron a los fines de este escrito.

La primera se denominó Guía 0. Fue una guía para que los participantes pudieran presentarse y expresar su conformidad (o no) con el modo de trabajo propuesto por la cátedra.

La Guía 1 solicitó al grupo de estudiantes a través de distintas consignas que hicieran explícito lo que habían comprendido y lo que no habían comprendido producto de la lectura exhaustiva del programa de la materia y de los primeros textos asignados. Se proponía a los estudiantes explicarlo “en sus propias palabras”.

La Guía 2 propuso repasar los conceptos y operaciones analíticas básicas y comenzar la lectura de un texto clave para la materia.

La Guía 6 consistió en una propuesta diferenciada y a elección (es decir, los estudiantes podían elegir entre diversas consignas). Las consignas incluían la posibilidad de revisar un escrito anterior para producir un texto nuevo a partir de indicaciones específicas al respecto. Esta guía permitía a los docentes observar, en los casos que eligieron realizar una reelaboración del material trabajado, cómo fueron construyendo la comprensión de los conceptos a partir de explicitar qué leyeron, con quién/es y cómo fueron abordados los textos.

Por último, la Guía 9 o Bitácora final solicitaba un trabajo de elaboración para terminar la materia; las consignas proponían que los estudiantes pudieran explicitar cómo se había realizado el proceso de aprendizaje durante las tres últimas semanas de la cursada.

Las prácticas del lenguaje escrito y sus repercusiones en tiempos de pospandemia

Beatriz María Suriani

Universidad Nacional de San Luis

Aceptado: junio 2022

Resumen *El presente trabajo aborda en primer lugar la noción de lectura, sus modelos subyacentes y sus implicancias didácticas. En segundo lugar, se detiene en las características del taller de escritura –participantes y componentes– como propuesta de intervención pedagógica. Por último, introduce una serie de consideraciones respecto del valor y vigencia de la palabra, especialmente desde el plano literario, en situaciones de pospandemia. En suma, con este estudio se apela a profundizar en torno a las relaciones entre los procesos de lectura y escritura y la competencia comunicativa, estético-literaria y sociocultural de los sujetos participantes de las prácticas discursivas. Se trata de un planteamiento que da cuenta de la amplitud y complejidad propia de todo contexto de interacción social.*

Palabras Clave prácticas del lenguaje, modelos de lectura, taller de escritura, pospandemia, literatura

Datos de la autora:

Beatriz María Suriani es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) “Desarrollo léxico pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas”.

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

Practices of written language and its effects in post-pandemic times

68

Abstract: *The present paper addresses, in first place, the notion of reading, its underlying models and didactic implications. Secondly, it focuses on the characteristics of the writing workshop - contestants and components- as a proposal for pedagogical intervention. Finally, it introduces a series of considerations regarding the value and validity of the word, especially from the literary point of view, in post-pandemic situations. In short, this study appeals to delve into the relationships between the reading and writing processes and the communicative, literary-aesthetic and sociocultural competence of the subjects participating in the discursive practice. It is an approach that accounts for the breadth and complexity of any context of social interaction.*

Keywords: *language practices, reading models, writing workshop, post-pandemic, literature.*

Introducción

El presente trabajo versa sobre las particularidades inherentes a la lengua escrita a través de un recorrido por los diferentes modelos de lectura y sus contribuciones didácticas. Asimismo, apela a resignificar el rol del mediador y el lector/escritor en relación con el taller de escritura. Por último, se abordan las implicancias de las prácticas del lenguaje en contextos de pospandemia.

Se trata de una propuesta que intenta brindar un marco para la reflexión desde un posicionamiento adoptado sobre la lectura y escritura, concebidas como procesos independientes pero complementarios que favorecen la filiación sociocultural y educativa de los sujetos. En tal sentido, las prácticas del lenguaje dan cuenta del rol de los sujetos como participantes activos en las distintas esferas de la comunicación discursiva, con un determinado bagaje cultural y lingüístico que funciona como punto de partida para el acceso a campos de saberes más amplios y el afianzamiento de los decires y sentires que conforman las subjetividades.

En torno a la noción de lectura

Previo al desarrollo de los modelos de lectura y sus conceptualizaciones teóricas, desde el posicionamiento adoptado se la define, siguiendo a Freire (2004), como un proceso en el que se aprenden y conocen simultáneamente de manera crítica el texto y el contexto, ambos trabados por una relación dialéctica. Desde esta perspectiva, el acto de lectura no se agota en la mera decodificación de la palabra escrita, sino que hay un continuo que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo.

La propuesta freireana sobre la lectura consiste en caracterizarla como un acto que implica una sucesión de tres tiempos: primero, el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo que tiene que ver con su ámbito de pertenencia más próximo, con su campo semiótico, semántico afín. En el segundo momento, lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Tal concepción se opone radicalmente a la mecanización y la memorización manifiestas que han predominado hasta no hace mucho tiempo en las instituciones formales, y en algunos casos todavía persisten.

En suma, y en concordancia con el pensamiento de Freire, es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo. Solo esto habilita una lectura crítica del texto y su relectura, que tiene que ver con una reescritura de la realidad desde una renuncia a la inocencia. Esto supone una toma de posición reflexiva y crítica que deja de lado la idea de que la lectura del texto es algo que viene dado y, por tanto, se opone a la concepción de un lector decodificador, ingenuo, autómatas o desinteresado que no puede aprehender su realidad ni involucrarse en esta. Así, entonces, la alfabetización se concibe como un acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra. Un texto no es posible sin contexto: leer es reescribir este último.

Modelos de lectura

El modelo de lectura como “habilidad inteligente” tiene como principal representante a John Downing y predomina hasta la década del ‘60 (en Ferreiro y Gómez Palacio, 1986). Este autor se preocupa por estudiar los factores psicológicos fundamentales que afectan

al aprendizaje de la lectura, entendida como una destreza. ¿A qué se refiere con el término *destreza*? Parte de la idea de que su elemento clave consiste en el proceso de integración de todo el conjunto de conductas que constituyen la habilidad total. La integración se aprende mediante la práctica, por lo que a leer se aprende leyendo. A medida que hay más integración, mayor es el avance en la adquisición de una destreza o habilidad.

Según este enfoque, toda destreza comprende tres fases. La primera, llamada inicial o cognitiva, ocurre cuando un alumno debe determinar qué hacer en una situación que le resulta poco familiar. De allí que, para enseñar una destreza, es necesario que la tarea sea en sus etapas iniciales claramente comprensible. En la etapa de dominio los alumnos y las alumnas tratan de hacer más precisa la ejecución de la destreza, se ejercitan hasta lograr un alto grado de precisión, casi sin errores. Durante la de automatización, están en condiciones de practicar la destreza sin esfuerzos, automáticamente, y continúan haciéndolo mientras no se presente un problema imprevisto que los fuerce a hacerse consciente de sus propias acciones nuevamente.

En suma, la preocupación de la escuela desde este enfoque es la enseñanza de la lectura inicial apoyada en el desarrollo de la habilidad para el reconocimiento de las palabras, por lo que la comprensión solo se alcanza después de la lectura de los signos escritos. Nótese que el énfasis está puesto en la enseñanza de la decodificación, en tanto que las prácticas de lectura se reducen a la comprensión literal. Asimismo, dado que la el acto de leer se da desde el texto hasta el lector, este último se constituye en un sujeto pasivo, receptor de todo lo que los demás –padres, maestros, entre otros– han decidido “depositar” en él.

En la práctica se gestan dos tipos de lectura: la del texto escolar, que es la que enfatizó la escuela, por ser obligatoria, formal, importante, la lectura que debe ser bien leída –pronunciación y entonación– y está hecha para aprender; frente a la lectura informal, constituida por textos literarios, a la cual se le restó importancia, en tanto no necesita ser bien leída ni recordada, sino que se relaciona con el disfrute y la dispersión.

El modelo interactivo, en auge durante las décadas del '70 y '80, de amplia difusión a partir de los estudios de Solé (2009), advierte que durante la lectura se produce una interacción entre el emisor y el receptor: interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que ofrece el texto. Asimismo, en este proceso de lectura se entrelazan otros datos, que van más allá del texto y del lector, referidos al autor y la situación. Este conjunto de información permite reconstruir los sentidos expresados por medio de la lengua escrita.

Desde este enfoque se sostiene que al comienzo de la lectura se inicia un procesamiento ascendente, desde los procesos más elementales a los más complejos, es decir, desde la decodificación de las claves acústicas o visuales hasta la representación del texto (*bottom up*). No obstante, a medida que se avanza en la lectura también se activan los esquemas desde la memoria semántica que posibilitan ir construyendo el significado a través de un procesamiento descendente (*top down*).

Para llevar a cabo un acto de lectura exitoso se emplean diversas estrategias en función de las exigencias del texto. Una estrategia es la elección de un determinado procedimiento para obtener, evaluar y utilizar información con bajo costo y riesgo mínimo; se usan antes y durante la lectura, pero también se desarrollan y modifican después de la lectura.

El interés de este modelo radica en la concepción de la lectura como un proceso –ya no como un producto acabado– complejo y estratégico que no se limita a los estímulos físicos sino que requiere para completarse de los esquemas mentales, esto es, de una competencia comunicativa y enciclopédica que excede la acción de decodificar.

En cuanto al modelo de lectura transaccional, este cobra importancia durante la década del '90, a partir de la confluencia de los aportes de la psicolingüística y la sociolingüística, cuyo precursor es Goodman, y de la teoría literaria con las contribuciones de Rosenblatt, y continúa, con variantes, hasta la actualidad (en Dubois, 2015).

Desde este enfoque toda lectura es un acontecimiento o una transacción –acuerdo o pacto– que implica a un lector en particular, un patrón de signos en particular, un texto

que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. El significado no existe de antemano sino que se despierta durante la transacción entre el lector y el texto.

Rosenblatt se detiene en la actitud selectiva del lector que suscita dos puntos de vista: eferente y estético. El primero alude al tipo de lectura cuya atención recae en lo que se extrae y retiene luego del acto de leer, por lo que el interés está puesto en los aspectos cognitivos, lógicos, referenciales y cuantitativos del significado. En cambio desde el punto de vista estético se enfatizan las vivencias que surgen durante el acto de lectura, con un marcado predominio de los sentidos, sentimientos e intuiciones.

En síntesis, la importancia de este modelo reside en la concepción de la lectura como un proceso altamente complejo en el que confluyen tanto información lingüística como extralingüística, para que tenga lugar la necesaria transacción entre el lector y el texto, según el punto de vista adoptado y las particularidades contextuales, por lo que se atiende tanto a las claves textuales como a los conocimientos previos, objetivos y estrategias del lector.

A partir de los estudios más recientes, que confluyen en el modelo interactivo y transaccional, la alfabetización pasa a concebirse de una forma más amplia, esto es, excede un acto mecánico de mera decodificación para definirse como el pilar de acceso a la cultura escrita, de acuerdo con los bienes culturales y simbólicos constitutivos de la socialización del sujeto. Esto supone que desde pequeños empiecen a identificar las particularidades inherentes al lenguaje escrito en sus múltiples soportes y según diferentes propósitos en consonancia con su contexto y en relación dialéctica con la realidad. Así, es importante que, de forma gradual, se propicien prácticas en las que se visibilice la función social de la lectura y la escritura como un patrimonio cultural y un sistema de comunicación que posibilita fijar, difundir y ampliar el universo cognoscitivo humano: sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Paralelamente, se debe enfatizar el acercamiento a la lectura estética, centrada en el goce, el esparcimiento, lo lúdico e imaginativo.

Se trata, en definitiva, de que las prácticas de lectura pongan el acento en la formación de lectores críticos, no meros “traductores” de letras escritas, desde instancias que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la socialización, el diálogo y el encuentro, y de la competencia estético-literaria mediante experiencias lectoras “antiutilitarias” que den cauce al disfrute, el placer, la evocación, la invención y la imaginación.

La concepción del taller de escritura como propuesta de intervención pedagógica

Etimológicamente el término “taller” deriva del francés, *atelier*, y significa lugar en el que se hace un trabajo o una obra con las propias manos.

Ahora bien, en el caso específico del taller de escritura, como tal, supone actos previos de lectura, en tanto si bien ambos procesos –el de lectura y escritura– son independientes están mutuamente imbricados. Al decir de Lardone y Andruetto (2005, p.11) el taller puede definirse como “un camino de exploración que se gradúa en un proceso de apertura a nuevos modos de escribir y de leer. De ese diálogo entre libros/lectores/autores, surge la creación e incluso acaso el valor de la reescritura, el trabajo con su herramienta, la palabra”.

Así concebido, el espacio de un taller de escritura se propone como un trabajo complejo de búsqueda, exploración y descubrimiento en el que subyacen prácticas de escritura inventiva que ponen en primer plano el valor de la palabra con lo que tiene de polisémica y ambigua. En tal sentido, un taller se piensa desde el placer que suscita la multiplicidad de géneros y sus infinitas hibridaciones en el sentido bajtiniano.

Asimismo, la elección del taller implica un marco teórico que otorga sentido al hacer; desde un punto de vista metodológico, involucra la ruptura con la lectura literal, lo previsible, lo oficial y otras variables que atraviesan la rutina escolar; por último, desde un punto de vista pedagógico didáctico, dirime las asimetrías y el mediador es también participante activo y hacedor (Holzwarth et al., 2007).

Lo más interesante de un taller de escritura son sin duda las múltiples posibilidades que brinda, es decir, el hecho de que está en constante cambio, abierto a lo desconocido, a nuevos intereses y desafíos que hacen de la palabra un verdadero insumo para el arte en su pleno sentido, más allá de los grupos y contextos que se presenten:

La palabra taller mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. A la vez, como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera, palabras de las que el cuerpo puede hacerse eco, la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida y de lo inagotable de su significado. (Lardone Andruetto, 2005, p. 18)

En síntesis, el taller se asume como una toma de posición que desafía los moldes tradicionales de las prácticas de lectura y escritura, para dar lugar y protagonismo a las diferentes voces y miradas, y así interpelar el sentido del hacer desde una dinámica que, lejos de condicionar, apela a movilizar: “El objetivo último del trabajo de taller es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos (de todos y de uno es el lenguaje, social y a la vez individual) se sienta como propia y en tanto propia armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada o revalorizada” (Lardone y Andruetto, 2005, p.19).

El taller de escritura como propuesta de intervención pedagógica para diferentes edades, en espacios formales y no formales, requiere de una determinada modalidad de trabajo que propicie actividades variadas en las que se combinan experiencias vividas y experiencias lectoras. Así, en este apartado, se plantea una posibilidad de taller, entre tantas otras, no a la manera de una receta o un molde, sino como un disparador, una ayuda, una guía que rompe el diseño homogeneizador.

Cabe agregar además que, por sus características, el mediador comparte variedad de libros, géneros y temáticas y puede brindar materiales provenientes de la música, la plástica, fotografía, entre otros, dado que la motivación para la escritura no se circunscribe a la palabra en sentido estricto.

Una propuesta de taller requiere:

- Tiempo: se tiene en cuenta tanto la extensión general (semanal, quincenal, mensual, etc.) como el número de clases y el horario que abarca cada clase. No se debe perder de vista que como toda práctica involucra imprevistos y emergentes, a la vez que supone una coordinación entre el mediador y los participantes. Por sus características, el coordinador controla y pauta los horarios y contribuye al orden, pero sin ejercer presión alguna.
- Espacio: dado el tipo de actividad que supone, se recomienda prever la ubicación en rondas y respetar además los intereses e iniciativas personales en lo que a esto respecta.
- Mediador: es el encargado de coordinar, por lo que se espera que sea un lector asiduo de obras, a la vez que resulta óptimo que tenga experiencias previas en la escritura. Aunque modera y acompaña al grupo, además de negociar instancias, por momentos se funde con ellos.
- Participantes: generalmente en los espacios no formales se trata de grupos heterogéneos, lo cual conlleva una mayor complejidad para aunar intereses, gustos, conocimientos, vivencias, entre otros. Quienes participan aceptan tácitamente el pacto que supone vivenciar la palabra como objeto que va desplegándose hasta adquirir forma. Si bien el coordinador brinda sugerencias y líneas de acción, todo taller está abierto a la libre expresión y a estímulos que trascienden lo propuesto.
- Dinámica de trabajo: dependen de la situación comunicativa, los objetivos y la finalidad que se persiga. En este caso, se proponen ciertas secuencias que funcionan como organizadores, pero que están abiertas a cambios, sugerencias o agregados del grupo:
 - Motivación: el coordinador crea un clima, de acuerdo con lo que se trate, favorable para el desarrollo de la imaginación, la emoción y la expresión. Puede brindar materiales diversos de escritura, acompañados con imágenes y música, y cualquier otro insumo que contribuya con los objetivos del taller.

- Consigna: es una de sus claves. Debe ser clara, sencilla y precisa. Intenta plantear un problema y suscitar el interés por resolverlo en un tiempo pautado. Aquí el coordinador pone en juego su máximo potencial para que la consigna resulte interesante y a la vez entretenida, y se convierta en un disparador para la originalidad, los juegos del lenguaje, el disparate, el humor, la transgresión, entre otros: “Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje” (Alvarado, 2001, p. 38).
- Tiempo de escritura: se circunscribe a la producción en el ámbito del taller. Se intenta promover una escritura ágil, sin reglas fijas, en la que predomine el juego y el azar, desde la estimulación sensorial y la espontaneidad. El tiempo debe ser breve porque justamente se intenta dar cauce a lo intuitivo, lo azaroso e imaginario desde un trabajo con la palabra placentero y accesible. La extensión dependerá también del perfil de los integrantes del taller, el tema, la edad y las características de sus participantes, la consigna propuesta, entre otros.
- Lectura de las producciones: da cierre al encuentro. Si bien en esta instancia resulta ideal que todas y todos puedan expresarse y compartir sus escritos, se debe respetar a quienes por diferentes razones –timidez, nerviosismo, indecisión, etc.– no quieren participar abiertamente.
- Cierre: en este último momento se realiza una puesta en común o socialización de la experiencia en sí, respecto de las vivencias y emociones suscitadas durante el encuentro, que puede complementarse con un breve escrito a cargo del coordinador u otro integrante a modo de despedida.

Lo expuesto en torno al taller de escritura y sus implicancias didácticas pone en evidencia la complejidad que supone ser, por un lado, un mediador de la lectura para generar procesos de escritura, y, por otro, un artesano de la palabra en el marco de una

propuesta que trasciende la rutina escolar. En tal sentido, el coordinador o tallerista, y sus experiencias como lector y promotor, resultan fundamentales para interpelar el universo literario en un grupo interesado por la escritura inventiva.

Definir el taller desde el trabajo artesanal con la palabra permite resaltar las particularidades de una actividad que requiere un proceso detenido para desarrollar ciertas destrezas y habilidades. Se trata de una actividad que no puede ser evaluada en los términos convencionales porque lo que se pone en juego está relacionado con la perspectiva que se construye en torno al acto de lectura y escritura concebido como un hecho social, y por tanto históricamente situado, que se inscribe en la subjetividad de un sujeto y está ligado al contexto de producción y recepción. Por eso, no resulta fácil dimensionar lo que tales actos generan en este tipo de espacios, caracterizados por una movilidad y emergentes que trascienden las categorías estáticas y los criterios tradicionales de la praxis.

En suma, se apela a enfatizar el potencial del taller de escritura como un espacio de resistencia que defiende a ultranza la imaginación, la creatividad y el empoderamiento de los lectores.

Repercusiones de la (pos) pandemia en el campo de las prácticas del lenguaje

Antes de ahondar en esta temática, conviene en primer lugar delimitar el sentido que adquiere el término *prácticas del lenguaje*. Es un concepto amplio, que va más allá de la idea del lenguaje como sistema de signos que se deben codificar/decodificar, para dar paso a la concepción de la lengua como vehículo de comunicación y representación. Pone en primer plano a la lengua en uso, en situaciones concretas de interacción social: ya no hay un hablante, oyente y contexto ideal sino real.

En el ámbito educativo, alude a los contenidos y propuestas de trabajo vinculados con las cuatro macrohabilidades lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir. En tal sentido, las prácticas del lenguaje se orientan a desarrollar y acrecentar la competencia

comunicativa oral y escrita, esto es, a la formación de usuarios de la lengua capaces de interactuar de forma autónoma y efectiva en múltiples situaciones de comunicación.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa la didáctica de la lengua en el campo de las prácticas del lenguaje? La didáctica de la lengua resulta nodal para tales prácticas porque está atravesada por múltiples disciplinas de distintas ramas de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación. Debe su especificidad al hecho de que, tal como su nombre lo indica, abarca un conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje del complejo de saberes que constituye la lengua. Por ello, se atiende a los distintos lineamientos curriculares y diseños metodológicos referidos a las prácticas del lenguaje, de acuerdo con determinados criterios disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares y propósitos educativos.

El niño manifiesta una determinada lengua materna y un bagaje sociocultural que funciona como punto de partida y acciona futuros saberes y haceres. Este acervo sociolingüístico se constituye en la identidad que configura a los sujetos mediante un idiolecto, conformado por el dialecto, sociolecto y cronolecto (Halliday, 1982). La escuela no puede desconocer la herencia y trayectoria cultural y lingüística singular al momento de llevar a cabo las propuestas de lectura y escritura.

Las prácticas del lenguaje en el marco de la “nueva normalidad” requieren acompañar y sostener la palabra en sus múltiples manifestaciones, desde la virtualidad y la presencialidad, con ciertas intermitencias dadas por las limitaciones e imprevisibilidades propias de la situación vigente. En el caso de la virtualidad, no se debe perder de vista que se diluyen algunos aspectos centrales de la comunicación discursiva oral en presencia: la posibilidad de interactuar e intercambiar roles de forma más dinámica y espontánea, y los variados recursos paralingüísticos que inciden en la relación entre los interlocutores que comparten el mismo espacio.

Respecto del plano artístico relativo a las prácticas de lenguaje, se concibe a la literatura como un hacer social discursivo que tiene relación directa con las circunstancias en que se produce (van Dijk, 1987). En tal sentido, la idea de la escucha y la lectura de obras

literarias como actividad asociada a la posibilidad de canalizar los grandes problemas de la existencia humana, acaecidos en los distintos momentos históricos, ha sido el *leit motiv* de escritores, mediadores, oyentes y lectores que pueden encontrar en el arte una fuente de “inspiración” y de apertura a saberes muchas veces inasibles en la vida cotidiana. La transmisión de la literatura en estos casos es una posibilidad de interpelar a un mundo que cambia vertiginosamente y, por tanto, en el que se viven situaciones de incertidumbre e indefensión frente a lo imprevisto y no conocido.

Las prácticas que movilizan el encuentro con la literatura, en sus más diversas variantes, pueden aquí convertirse en un cauce para atemperar, crear, motivar, movilizar, criticar, reflexionar, y, lo que es más importante aún, para transformar la realidad

Este siglo XXI, paradójicamente de grandes avances científicos y tecnológicos, debe hacer frente a un virus que puso en jaque a la población mundial, derriba creencias y supuestos arraigados y desestabiliza los “lugares seguros”. Al respecto, se está viviendo un momento paradigmático en la historia de la humanidad; hay un quiebre –un antes y un después– que deja entrever tres grandes tópicos literarios: la fragilidad del ser humano, la muerte igualadora y la finitud de la vida.

La literatura puede convertirse en un puente que atraviesa barreras de todo tipo: recrea vivencias, atesora recuerdos, estrecha vínculos, acorta distancias... En particular, las obras literarias, con su invitación a adoptar una postura estética, entran allí donde dejan huellas que sanan, salvan, acompañan, distraen, liberan: todo está en la palabra que da voz a la expresión del arte en sus más amplias aristas. Es en épocas de fuertes cuestionamientos donde los vocablos toman el protagonismo y dejan entrever la más amplia gama de experiencias, sentimientos y emociones. Cobra entonces especial relevancia la exploración de variedad de obras, el sentido de la lectura en voz alta y silenciosa, solitaria y compartida, el recitado, la mediación poética y promoción cultural.

En suma, el valor de las prácticas del lenguaje en el contexto actual radica en que promueven la posibilidad de transitar espacios en los que se juega el valor de la palabra

desde haceres y decires nuevos que invitan a repensar(nos) y a reencontrar(nos); a compartir mediante la escucha, el diálogo y el debate.

A modo de despedida

En un contexto pleno de incertidumbres, ansiedades y temores puede la palabra, en sus múltiples vías de expresión, ser un medio de apertura y manifestación que visibilice y represente las más diversas vivencias humanas, pero que también decante en un cambio tan necesario y trascendental para un mundo que sin duda ya no es el mismo:

En estos tiempos en los que predomina la lógica del marketing, por encima de la lógica intelectual o cultural, se requiere necesariamente del apoyo de los poderes públicos y de los lectores que compran libros para no abandonarse a una servidumbre voluntaria y salvaguardar el mundo que no queremos perder. (Chartier, 2020)

Aquí, quienes tienen a su cargo la conducción de las políticas educativas y los propios actores del acto educativo adquieren una especial relevancia como facilitadores, promotores y mediadores de la cultura escrita para su transmisión y pervivencia.

Así, el rol del docente hoy, en tanto gestor cultural, especialmente en el campo de la lengua y la literatura, radica en promover la búsqueda de información, dar cauce a la imaginación, a los deseos, a los sinsabores desde los “nuevos tiempos que corren”. Al respecto, se busca recuperar los vocablos que atestiguan la voz de un otro que significa y resignifica, esto es, que se hace eco de la “cadena de la comunicación discursiva” (Bajtín, 1985) al poner en tensión un cúmulo de subjetividades, saberes y aconteceres que dialogan y trascienden la inmediatez y lo temporal.

Especialmente, en la situación actual, la palabra es origen y destino; una invitación al reencuentro y una forma de atemperar y socializar la profunda crisis y sus consecuentes efectos devastadores para la existencia humana.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (Coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Chartier R. (2020). La edición en tiempos inciertos. Charla en Feria de Editores 2020. <https://www.youtube.com/feriadeeditores>
- Dijk, T. van (1987). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (Eds.). (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Holzwarth, M., Hall, B., y Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Lardone, L., y Andruetto, MA. T. (2005). *La construcción del taller de escritura*. Homo Sapiens.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Graó.

Identificación de niveles lingüísticos en niños y niñas de educación inicial de distintos entornos socioeconómicos

Yanina Canales Jara
Universidad del Aconcagua

María Elsa Porta
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Aceptado: noviembre 2022

Datos de las autoras:

Yanina Canales Jara es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; profesora adscripta de la cátedra Trabajo Científico y Trabajo Final de Investigación en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad del Aconcagua.

Correo electrónico:
lic.canalesyanina@gmail.com

María Elsa Porta es Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora de CONICET; profesora de Alfabetización en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Correo electrónico: meporta@mendoza-conicet.gov.ar

Resumen Numerosas investigaciones demuestran que existen diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas durante el proceso de aprendizaje inicial de la lectura. Los niños de nivel socioeconómico bajo manifiestan mayores dificultades que los niños de sectores sociales más favorecidos, lo que sugiere que tales diferencias se corresponderían con las características del entorno familiar y social. El objetivo del presente trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector en 170 niños y niñas de Jardín de Infantes urbanos (U) y urbano-marginales (UM), a fin de establecer niveles lingüísticos que permitan predecir la aptitud para el desarrollo de la lectura e identificar escolares en riesgo prelector. Se conformaron tres perfiles lingüísticos: inferior o en riesgo prelector, intermedio y superior. El mayor porcentaje de la muestra total se ubica en el conglomerado intermedio y, en la distribución por zona, dicho conglomerado forma parte del mayor porcentaje de escolares de jardines U, mientras que el porcentaje más alto de escolares de jardines UM se halla en riesgo prelector, sugiriendo que las diferencias contextuales aumentan el riesgo prelector.

Palabras Clave habilidades lingüísticas, lectura, Jardín de Infantes, identificación temprana

Identification of language levels in children in initial education in different socio-economic settings

Abstract: Numerous investigations show linguistic differences during reading acquisition in children from different socioeconomic backgrounds. Children from low socioeconomic backgrounds show higher difficulties in reading acquisition than children from middle socioeconomic backgrounds due to familiar and social variables. The objective of the present paper is to assess language skills considered precursors of reading in 170 children from urban (U) and marginal-urban (UM) kindergartens to establish linguistic levels that predict reading acquisition, as well as to identify schoolchildren at risk of pre-reading. We distinguished three linguistic profiles: low, intermediate and high. The results showed that the highest percentage of the total sample was located in the intermediate cluster. When considering the distribution by zone the intermediate cluster is part of the highest percentage of kindergarten U-schoolchildren. In contrast, the highest percentage of UM kindergarten school children were located in the low cluster, suggesting that contextual differences increase the risk of having future reading difficulties.

Keywords: linguistic skills, reading, kindergarten children, early identification.

Introducción

Significar lo que leemos es el objetivo de la lectura y para lograrlo se requiere de una buena comprensión del lenguaje y de la decodificación eficaz de las palabras (Nation, 2019). Por ello, la identificación de niños que evidencien un nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que no esté en correspondencia con el de sus pares en el inicio de la escolaridad constituye una herramienta para la detección temprana de futuras dificultades en la comprensión lectora (Catts et al., 2001; Porta, 2014).

Estudios de corte empírico en psicopedagogía evidencian que los niños y las niñas no logran un desarrollo óptimo en algunas habilidades psicolingüísticas consideradas importantes para la lectura y la escritura al finalizar la educación preescolar y,

aproximadamente, una cuarta parte de ellos muestra edades psicolingüísticas menores a sus pares con las mismas edades cronológicas (e.g., Canales et al., 2023; Galicia Moneda et al., 2009).

Un número considerable de investigaciones ha examinado el efecto del nivel socioeconómico (NSE) sobre el rendimiento escolar, el nivel de inteligencia, las funciones cognitivas (atención y memoria), las habilidades lingüísticas (vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras), la lectura (Andrés et al., 2010; Diuk y Ferroni, 2012; Niklas y Schneider, 2013) y la escritura. Hallan que los escolares de NSE bajo manifiestan un desempeño inferior a los escolares de sectores más favorecidos (Borzone et al., 2005; Canales y Porta, 2018). Estudios desarrollados en nuestro país sugieren que tales diferencias se corresponden con las características del contexto familiar y social (Borzone et al., 2005; Arán Filippetti, 2012). Por ello es que se observan variaciones en el uso del lenguaje en función del NSE que influirían en el desarrollo de habilidades lingüísticas del niño desde la etapa preescolar (Ghiglione et al., 2011). Dichas desventajas son propensas a incrementarse sistemáticamente interfiriendo en la adquisición de la lectura y la posterior comprensión lectora (Porta y Ramírez, 2019).

Aunque se ha demostrado las diferencias lingüísticas en escolares provenientes de diferentes entornos, hasta donde hemos podido indagar, se dispone de escasas investigaciones que evalúen el nivel en un amplio rango de habilidades prelectoras en niños a partir de los 4 años que asistan a instituciones ubicadas en zonas urbanas y urbano-marginales. Predictivamente, no es lo mismo detectar dificultades de habilidades precursoras de la lectura en nivel inicial que en etapas más avanzadas de la escolaridad, cuando ya se ha iniciado el proceso de aprendizaje formal de la lectura. De allí que, debido a la importancia de reducir las dificultades observadas en el desarrollo y adquisición durante el inicio de la escolaridad, se advierte la posibilidad de evaluar habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en edades más tempranas que las consideradas hasta el momento. Estudios que evalúan el impacto de programas de intervención pedagógica desarrollados en salas de Jardín de Infantes de manera

sistemática y focalizados en habilidades lingüísticas tales como el vocabulario, la conciencia morfológica o la conciencia fonológica (CF), han demostrado que no solo influyen positivamente en el posterior rendimiento lector, sino que también reducen de manera significativa el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura (Porta y Ramírez 2019; Porta et al., 2021; Ehri et al., 2001). Tales programas permiten acortar las brechas existentes en las distintas habilidades lingüísticas al comienzo de la escolaridad, favoreciendo que niños de NSE bajo se inicien en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares provenientes de entornos más favorecidos (Gil, 2011).

En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector, tales como la comprensión oral, el vocabulario, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, entre otras, en niños y niñas de 4 y 5 años de escuelas mendocinas públicas de contexto urbano y urbano-marginal, e identificar el nivel obtenido para predecir así el nivel de aptitud en el posterior aprendizaje lector.

Encuadre teórico

La lectura comienza con el lenguaje, de allí que las dificultades observadas en la adquisición de aquella generalmente se encuentran asociadas a un desarrollo insuficiente de alguna o de varias dimensiones del lenguaje (Catts y Kamhi, 1999; Catts et al., 2015). En este sentido, la alfabetización temprana adquiere relevancia ya que alude al conjunto de habilidades lingüísticas y conocimiento del lenguaje escrito que el niño adquiere en el hogar, previo al ingreso de la escolaridad. Desde la perspectiva sociocultural, entre otras cuestiones, la alfabetización temprana varía dependiendo del tipo de interacción que niños y adultos adoptan en sus hogares y comunidades (Compton-Lilly et al., 2020).

Por ello, al comenzar la educación inicial se observan diferencias culturales y lingüísticas entre los escolares. Si bien la comunidad educativa debe respetar y comprender tales diferencias, al mismo tiempo debe atender a que no sean lo suficientemente

significativas como para dar lugar a futuras dificultades en el aprendizaje de la lectura – dificultad entendida como demora. De hecho, estudios comparativos que evalúan el efecto de variables socioambientales tales como el NSE, el nivel educativo (NE) de los padres y el ambiente literario familiar, consistentemente demuestran que niños que crecen contextos de bajo NSE muestran valores significativamente inferiores en mediciones de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura: la CF, el vocabulario, la conciencia morfológica y la comprensión auditiva (Cabell et al., 2013; Canales y Porta, 2018; Dolean et al., 2019; Gentaz et al., 2013, 2015; Mancilla-Martinez y Lesaux, 2011, 2017; Porta y Canales, 2021, Urquijo et al., 2015).

Nivel socioeconómico y desarrollo de habilidades lingüísticas

Uno de los inconvenientes educativos más persistentes proviene de la vinculación entre la desventaja socioeconómica y un desempeño lector insuficiente. Al estar relacionado el estatus socioeconómico de un niño con el de sus padres, aquel se asocia a su capacidad de alfabetización y el rendimiento en los años previos a la escolaridad hasta el inicio de la educación formal, la escuela primaria y secundaria (Buckingham et al., 2014).

La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a niñas y niños provenientes de sectores socio-económicos menos favorecidos: mientras que 23 de cada 100 escolares de NSE bajo repiten, esta proporción desciende a 4,5/100 en los que crecen en entornos más favorecidos (UNICEF, 2007). Ello significa que es cuatro veces mayor la probabilidad de los primeros, en comparación con los segundos, de no asistir a la escuela y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria con las competencias básicas y/o de repetir un grado, con el consiguiente deterioro del rendimiento escolar (UNESCO, 2005).

Estas desigualdades aparecen precozmente en la infancia y se incrementan durante la escolaridad primaria y secundaria, disminuyendo los logros educativos (Korzeniowski et al., 2017). Al respecto, un número elevado de escolares que provienen de familias socialmente desfavorecidas suele experimentar condiciones que afectan el logro de

alfabetización como la escasa calidad de la enseñanza en los primeros años escolares (Buckingham et al., 2013).

Diversos estudios comparativos que analizan la influencia del NSE en el desarrollo de habilidades lingüísticas (Canales y Porta, 2018), de lectura (Borzzone y Diuk, 2001) y de escritura (Borzzone et al., 2005) demuestran que niños de NSE bajo presentan respuestas menos avanzadas que sus pares de otros entornos.

En general, el NSE es una variable que se construye a partir de tres indicadores: NE de los padres, nivel ocupacional de los padres e ingreso familiar. Entre los mecanismos mediadores más influyentes, se destacan habilidades cognitivas y lingüísticas, salud y nutrición, ambiente físico en el hogar, interacción padres-hijos, condiciones del barrio y estimulación cognitiva en el hogar (Arán Filippetti, 2012). También, se han añadido otras variables como las características de la vivienda o equipamiento relacionado con el número de libros, enciclopedias o material de consulta y apoyo escolar, recursos tecnológicos, acceso a internet y disponibilidad de una habitación adecuada para el estudio (Andrés et al., 2010; Gil, 2011). Jadue (1997) sostiene que tales variables mediadoras interactúan en forma desfavorable con las estrategias de aprendizaje de la lectoescritura; el hacinamiento, por ejemplo, afecta la concentración y la correcta discriminación de estímulos. Asimismo, al NSE se asocian los estilos de vida del contexto familiar, tales como las actividades que se realizan, la adquisición de valores y normas necesarios para el éxito escolar, las actitudes paternas hacia la educación como aspiraciones educativas y motivación para sus hijos, la asistencia en las tareas escolares, los hábitos de trabajo y la calidad de los registros lingüísticos (Gil, 2011).

A pesar del reconocimiento del valor de la educación y de llevar adelante actividades de alfabetización en el hogar, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos con respecto al aprendizaje suelen estar acompañadas de estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas de los docentes. Las madres de bajo NSE se perciben pasivas o subordinadas a las consignas de los docentes y cooperan escasamente, mientras que las de estratos medios se involucran activamente en las tareas escolares de sus hijos (Jadue, 1997). Además, se observan diferencias relativas a la

cantidad de horas invertidas en experiencias de alfabetización: los niños de NSE bajo ocupan cerca de doscientas horas y los de NSE medio registran un valor superior a cuatro mil horas (Plana y Fumagalli, 2013). En este sentido, se ha observado que las madres con un NSE más alto interactúan y participan más frecuentemente en diálogos y apoyan el desarrollo del lenguaje de sus hijos en comparación con madres provenientes de un entorno social más bajo (Niklas y Schneider, 2013).

Sin embargo, desde una perspectiva esperanzadora, las investigaciones sugieren que los programas de pre-alfabetización de alta calidad pueden ser un medio eficaz para mejorar los resultados, especialmente para los niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, debido a que ofrecen una mayor posibilidad de reducir las brechas de rendimiento en alfabetización asociadas con el NSE entre los niños que han asistido y los que no han asistido al preescolar (Buckingham et al., 2014).

Por ende, identificar los efectos múltiples, acumulativos e interactivos de los factores vinculados con la desventaja socioeconómica y comprender los procesos mediante los cuales trabajan para aumentar el riesgo de alfabetización deficiente, es clave para desarrollar intervenciones socioeducativas dirigidas a reducir su impacto.

Nivel educativo de los padres y desarrollo de habilidades lingüísticas

El NE guarda relación con el nivel de habilidades lingüísticas que presenta la niñez al inicio de la escolaridad (Dickinson y Tabors, 2001). El NE de los padres, junto con el tipo de ocupación, influye en el grado de compromiso y en el desempeño en las actividades escolares de los hijos. Así, el tiempo destinado a lecturas conjunta de cuentos, las actividades compartidas, las interacciones verbales extensas, el uso de rutinas de lectura y escritura, la actitud positiva ante estas, brinda a niños y niñas conocimiento acerca de la función y uso del lenguaje escrito (Andrés et al., 2010; Romero Contreras et al., 2007). Mientras el bajo NE de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos por no disponer de textos y materiales de apoyo a la tarea educativa y por brindar escasas estrategias de aprendizaje (Jadue, 1997), se ha observado que padres con un NE superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos.

Madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que madres con una educación equivalente al secundario (Hoff, 2003; Matute Villaseñor et al., 2009). El NE de los padres influye en habilidades lingüísticas, preacadémicas y académicas y en la actitud que los escolares adoptan frente a la educación. Así, se ha observado que padres con mayor NE poseen más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijos (Romero Contreras et al., 2007).

Sin embargo, el retraso escolar temprano puede prevenirse, ya sea mediante espacios de capacitación para las familias a fin de promover ambientes ricos en actividades lingüísticas y literarias en el hogar o atenuarse a través de una intervención pedagógica específica en el ámbito escolar (Dickinson y Caswell, 2007).

De acuerdo con lo expuesto, los niños de sectores vulnerables suelen iniciar la escolaridad con niveles muy bajos en habilidades precursoras de la lectura. Por ello, resulta imperioso detectar en edad preescolar el nivel alcanzado en tales habilidades e identificar quienes se encuentran en riesgo prelector con el objetivo de propiciar una intervención oportuna efectiva.

Ambiente literario en el hogar

El ambiente literario en el hogar se refiere al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares, como el contacto con eventos de lectura y escritura e interacciones específicas con adultos del entorno que promueven habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010). Asimismo, alude a las prácticas específicas de las familias que influyen en el éxito escolar de los niños, como por ejemplo la frecuencia de lectura al niño, la edad en que comenzaron a leerle, el tiempo destinado a ello, la cantidad de libros, la frecuencia con la que el niño pide que le lean, mira libros solo, visita librerías y bibliotecas, así como también hábitos de lectura de los propios cuidadores.

La perspectiva sociocultural postula que la adquisición de la lectura emerge de prácticas lingüísticas y literarias que se llevan a cabo en el hogar y en la escuela de una comunidad particular en respuesta a consideraciones socioculturales (Gutiérrez y Rogoff, 2003). Por

lo tanto, el nivel de alfabetización que presentan los niños al comenzar la escolaridad depende del tipo de interacción que niños y adultos adoptan en sus hogares y comunidades durante sus prácticas lingüísticas y literarias. Desde esta aproximación, algunas regularidades se han observado en las prácticas de alfabetización que se llevan a cabo en el hogar y en la escuela en comunidades urbano-marginales de Argentina (Arrúe, 2012; Porta y Canales, 2021; Rosemberg y Stein, 2009).

Son numerosas y diversas las prácticas de alfabetización registradas en hogares urbano-marginales de bajo NSE que adoptan diferentes patrones de interacción en las comunidades y las familias. La lectura de libros, por ejemplo, se desarrolla de acuerdo con patrones de interacción en los que los niños, desde muy pequeños, están incluidos en redes de relaciones primarias que exceden a la díada madre-niño que caracteriza a las familias de NSE medio. Al respecto, el estudio etnográfico de Rosemberg y Stein (2009) muestra que las interacciones lingüísticas y literarias se extienden a interacciones de los niños con otros interlocutores, tales como niños mayores, hermanos, vecinos y otros miembros de la familia. Entre las prácticas registradas se encuentran: identificación y escritura de letras, lectura y escritura de palabras, realización de tareas escolares y diversas actividades didácticas, participación en juegos de sonidos, observación de adultos o niños mayores leyendo o escribiendo mensajes o listas y lectura compartida de cuentos (Arrúe, 2012).

Aún más, se observa que dichas situaciones de alfabetización no son homogéneas, sino que adoptan diferentes modalidades que se diferencian por las formas de interacción entre adultos y niños/niñas mayores, las actividades particulares que se realizan en los hogares, su nivel de consecución, el grado en que los participantes se atienen a las consignas y el desempeño observado. La combinación de tales dimensiones permite distinguir tres modalidades de interacción que implican oportunidades diversas de aprendizaje: a) una centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado; b) otra cuyo formato se asemeja a las situaciones escolares y c) una tercera que adopta un formato narrativo en una atmósfera lúdica (Stein y Rosemberg, 2011).

Con relación al vocabulario, el empleo de palabras poco familiares generalmente ocurre en situaciones de interacción relativas a la lectura compartida de cuentos en comparación con interacciones que acaecen durante las horas de la comida o del juego. Frente a la introducción de una nueva palabra, se advierte la necesidad de alcanzar su comprensión mutua que lleva a niños y sus interlocutores a focalizarse en el vocabulario. Para acceder al significado de las palabras no familiares, unos y otros se apoyan no solo en la información lingüística, sino en otras claves semióticas visibles como las imágenes de los textos para elaborar los significados de manera conjunta (Rosemberg y Stein, 2009).

Metodología

Participantes

Se evaluaron 170 niños de salas de 4 (EM: 4 años y 6 meses) y 5 años (EM: 5 años y 6 meses) de ambos sexos (87 mujeres y 83 varones), de dos Jardines urbanos (n=83) y dos urbano-marginales (n=87) estatales de la Ciudad de Mendoza, Argentina. En las escuelas donde se llevó a cabo el estudio no se imparte instrucción específica en conciencia fonológica ni morfológica y el aprendizaje del vocabulario acontece de manera espontánea.

Instrumentos

Variables lingüísticas

Las variables lingüísticas se evaluaron en la escuela, en forma individual, en un lugar silencioso para controlar las tareas que implican habilidades auditivas. La toma de las técnicas descritas a continuación se dividió en dos etapas y se administró de manera contrabalanceada:

1. **Conocimiento del nombre y sonido de la letra.** Se presenta cada letra del abecedario en imprenta mayúscula; el niño indica si conoce el nombre y el sonido de la letra. Se halla una confiabilidad de $\alpha = .53$ en las edades de 4 y 5 años –

observación sobre la franja etaria válida para todas las pruebas a excepción de Comprensión auditiva–.

2. **Habilidades de conciencia fonológica.** Se administraron las pruebas de Wiig et al. (2009) del test Celf Preschool 2 para síntesis de sonidos, y las pruebas de López et al. (2002) del Phonological Awareness Test (Test de habilidad fonológica) para las restantes.
 - a. **Identificación de rimas.** Consiste en identificar y aparear palabras que coinciden en su sílaba final, presentadas oralmente y con apoyo visual de las imágenes correspondientes; $\alpha = .61$.
 - b. **Identificación de fonema inicial.** Se ordena a identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con apoyo visual de imágenes; $\alpha = .54$.
 - c. **Segmentación de sílabas.** El niño segmenta palabras que se presentan de forma oral en sus correspondientes sílabas; $\alpha = .79$.
 - d. **Síntesis de sonidos.** Escucha palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas, y las debe integrar en la palabra correspondiente; $\alpha = .50$.
3. **Vocabulario receptivo.** Se administró el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY (Dunn et al., 1986). Requiere que los niños señalen uno de cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador nombra el dibujo indicado; $\alpha = .74$.
4. **Comprensión auditiva.** Se aplicó el subtest del Test de Habilidades Psicolingüísticas (Kirk et al., 2011), en el que se lee un fragmento y se presentan dibujos en una lámina; el niño debe señalar el dibujo que representa lo que escuchó oralmente y luego responder preguntas referidas al fragmento; $\alpha = .80$ a los 4 años, $\alpha = .77$ a los 5 años.
5. **Habilidades de Estructura de lenguaje.** Se administraron las pruebas que se agrupan para formar este índice que representan las pruebas con mayor contenido morfológico y sintáctico (Wiig et al., 2009).

- a. **Estructura de Palabras.** El niño completa la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura *target* (con apoyo visual de imágenes); $\alpha = .67$.
- b. **Estructura de Oraciones.** Señala imágenes de acuerdo con la estructura *target* presentada verbalmente; $\alpha = .72$
- c. **Recordando Oraciones.** Repite oraciones, presentadas oralmente, que incrementan su longitud y complejidad sin cambiar palabras, inflexiones, derivaciones o su estructura sintáctica; $\alpha = .89$

Variables socioambientales

1. **Ambiente literario en el hogar.** Se administró una encuesta a los padres dirigida a obtener información de las siguientes variables (Dickinson y Tabors, 2001): a) integrante de la familia con quien el niño efectúa distintas actividades; b) integrante que pasa mayor cantidad de tiempo durante el día con el niño; c) actividades literarias que se realizan con los niños: lectura, frecuencia, tipos de material de lectura, lugar donde se obtienen, quién lee con el niño, etc.; d) nivel de alfabetización del niño. La sumatoria de los puntajes obtenidos se utiliza como un dato numérico para expresar el ambiente literario.
2. **Nivel educativo.** Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC, 2018), esta variable se conforma a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de los padres se obtuvo del registro de grado categorizado de la siguiente forma: primaria incompleta (PI), completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A las categorías se asignaron los siguientes números de años aprobados de escolaridad, obteniendo así una variable numérica: PI: hasta 3.5 años; PC: hasta 7 años; SI: hasta 9.5 años; SC: hasta 12 años; TI: hasta 14.5 años; TC: hasta 15.99 años; UI: hasta 15.99 años; UC: hasta 19.99 años.

3. **Nivel socioeconómico.** Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad aprobados (INDEC, 2018). Se distinguieron cuatro categorías: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

Procedimientos

Luego de obtener la autorización de los directivos escolares y el consentimiento informado de los padres, se realizó la evaluación de los escolares por medio de un sistema web. Posteriormente, se procedió a la construcción de la variable “nivel socioeconómico”.

Resultados

Con la finalidad de identificar a los perfiles lingüísticos, se efectuó un análisis de conglomerados de *k* medias, que es una técnica estadística multivariante de clasificación que busca agrupar los casos hasta llegar a la conformación de grupos homogéneos “no conocidos de antemano pero *sugeridos por la propia esencia de los datos* [énfasis nuestro], de manera que individuos que puedan ser considerados similares sean asignados a un mismo clúster, mientras que individuos diferentes (disimilares) se localicen en conglomerados distintos” (Pérez López, 2004, pp. 417-418). Dado que, para este cálculo, es necesario especificar el número de conglomerados que se desea obtener, se fija dicho número en tres en función del desempeño lingüístico alto, moderado o bajo de los escolares para cada una de las pruebas evaluadas.

A continuación, en la Tabla 1, se pueden observar los perfiles lingüísticos que se conformaron en la sala de 4 años en las habilidades lingüísticas evaluadas.

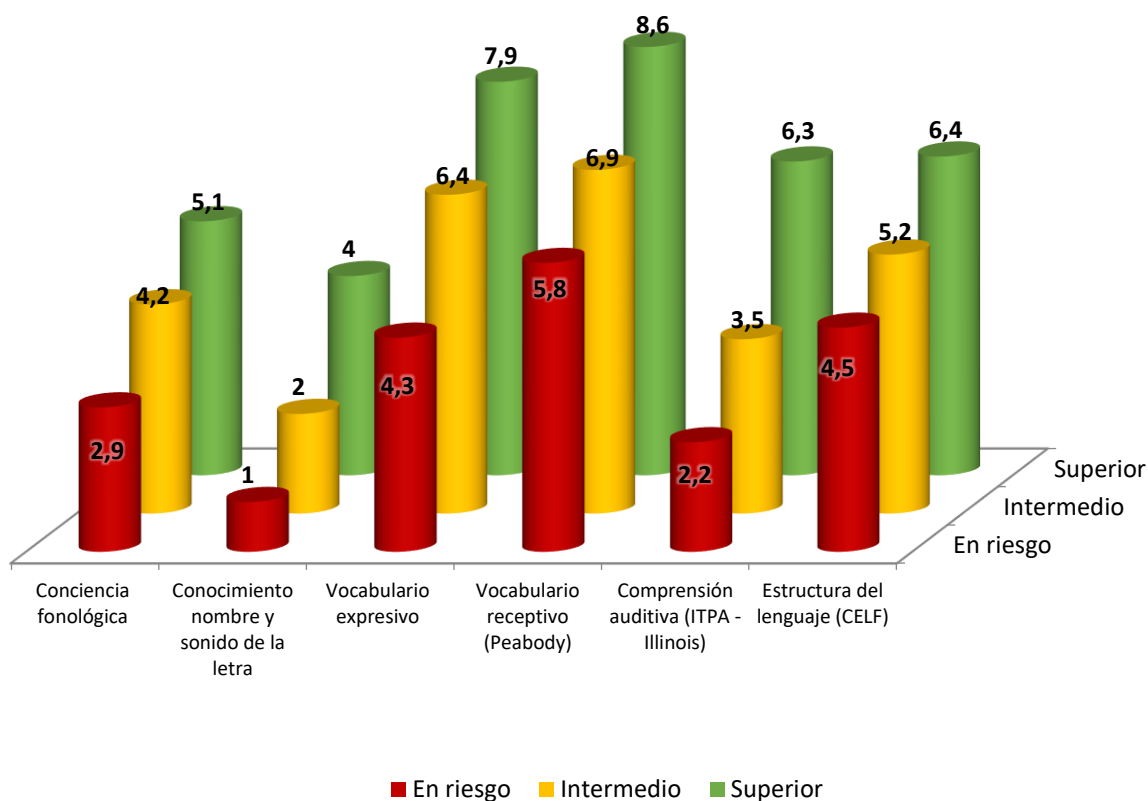
Tabla 1
Centro de los conglomerados finales – Sala de 4 años

	Bajo o en riesgo	Intermedio	Superior
CONCIENCIA FONOLÓGICA	2.87	4.22	5.12
Identificar rimas	2.76	3.85	5.43
Identificar fonema inicial	.90	2.22	2.46
Segmentar sílabas	1.85	2.62	4
Integrar sílabas	6.28	9.06	9.42
CONOCIMIENTO NOMBRE Y SONIDO DE LA LETRA	1	2	4
VOCABULARIO EXPRESIVO	4.33	6.38	7.90
VOCABULARIO RECEPTIVO	5.78	6.91	8.59
COMPRENSIÓN AUDITIVA	2.23	3.52	6.32
ESTRUCTURA DEL LENGUAJE	4.46	5.21	6.39
Estructura de palabras	4.05	4.76	6.15
Estructura de oraciones	4.88	5.67	6.64
Recordando oraciones	5.82	7.38	8.30

Fuente: SPSS.

En la representación gráfica de las seis habilidades lingüísticas evaluadas (cfr. Figura 1):

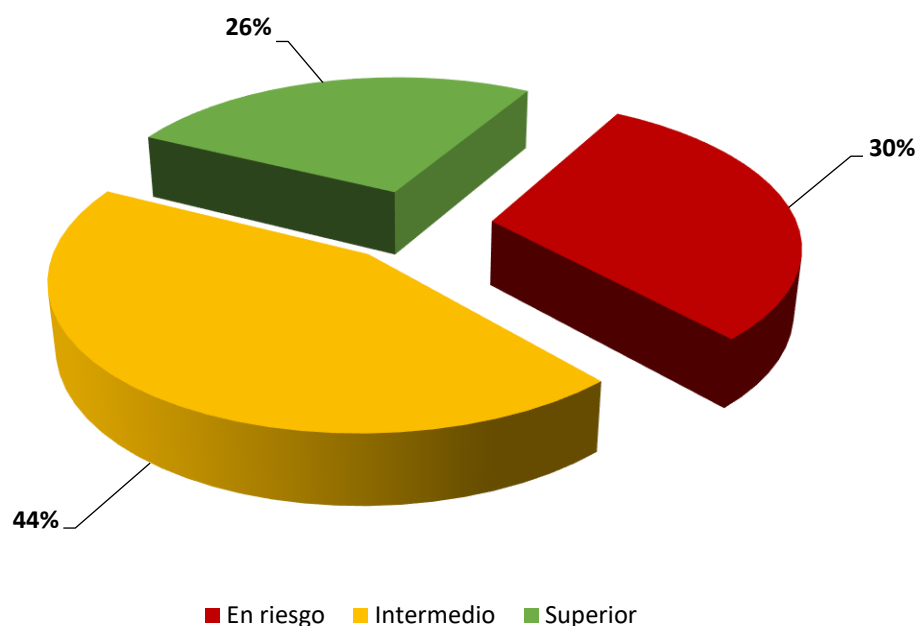
Figura 1
Perfiles lingüísticos – Sala de 4 años



Fuente: Excel.

Según se observa, se advierten diferencias marcadas entre los tres perfiles, con al menos un punto de diferencia en el valor de las medias. En este análisis, interesa considerar en particular el desempeño del grupo denominado *en riesgo*, que representa el 30% de la muestra de la sala de 4 años (cfr. Figura 2), en comparación con los otros dos grupos.

Figura 2
Distribución de los perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: Excel.

Como se señalara, el conglomerado inferior reúne a los niños que se pueden caracterizar como *prelectores en riesgo*. En este sentido, en las subhabilidades de la **conciencia fonológica**, el 60% de los escolares identifica una rima o ninguna y 7 niños/as (el 27%), dos; esto es, el 85% alcanza solo entre 0 y 3.33 puntos (de 10). Estas rimas, por otra parte, corresponden en todos los casos a niveles de dificultad fácil (N° 3, “tasa-casa”) o moderado (N° 1, “fresa-mesa”; N° 2, “maíz-nariz”).

El 77% (20 escolares de 26 que conforman este conglomerado) no identifica los fonemas iniciales, cinco niños/as (el 19%), un fonema y un niño identifica dos.

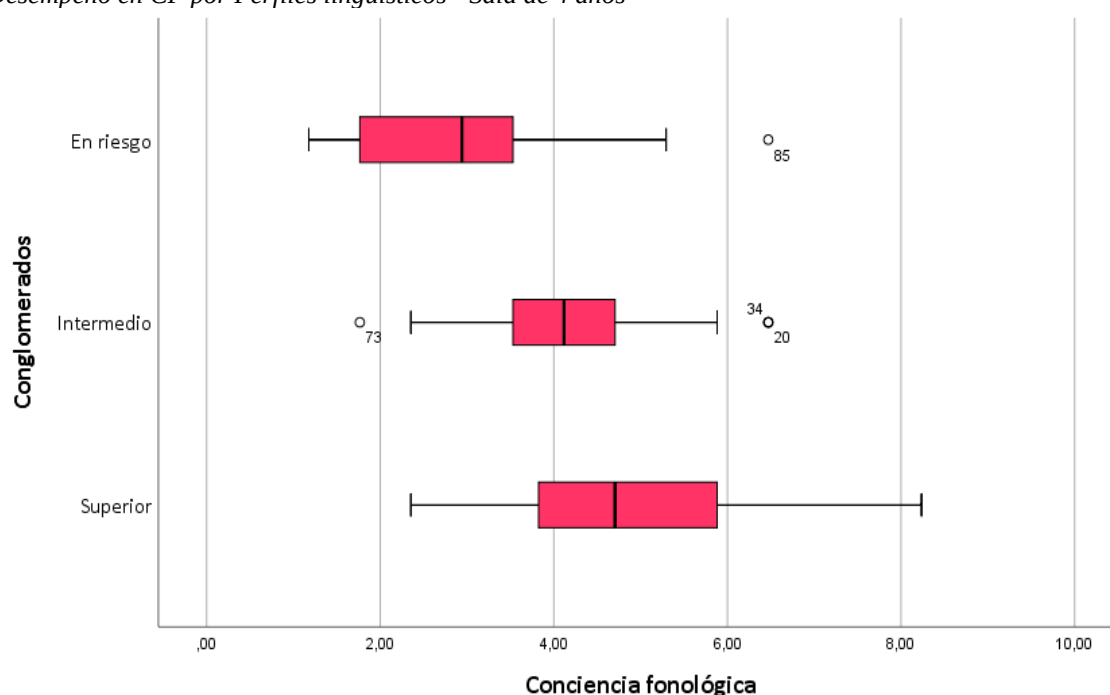
En segmentación de sílabas, también el 77% no logra responder correctamente ítem alguno, cinco escolares (el 19%) resuelven un ítem de dificultad moderada (N° 1, “mono”

o N° 5, “sombbrero”) y solo un varón alcanza la mitad del puntaje posible, segmentado de modo correcto, además, un ítem difícil (N° 4, “bicicleta”).

Integración de sílabas es la subhabilidad que manifiesta mejor desempeño: únicamente cuatro escolares (el 15%) integran una palabra o ninguna, once (el 42%) logran tres, y cuatro (el 23%) resuelven el ejercicio completo. El ítem N° 1 (“mamá”), fácil en su nivel de dificultad, es respondido por el 80% de los/as niños/as; el resto de los ítems muestran aciertos entre el 25% y el 35%.

En suma, en CF se advierte que el rendimiento de la submuestra en riesgo resulta descendido en comparación con los otros dos conglomerados (cfr. Figura 3).

Figura 3
Desempeño en CF por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



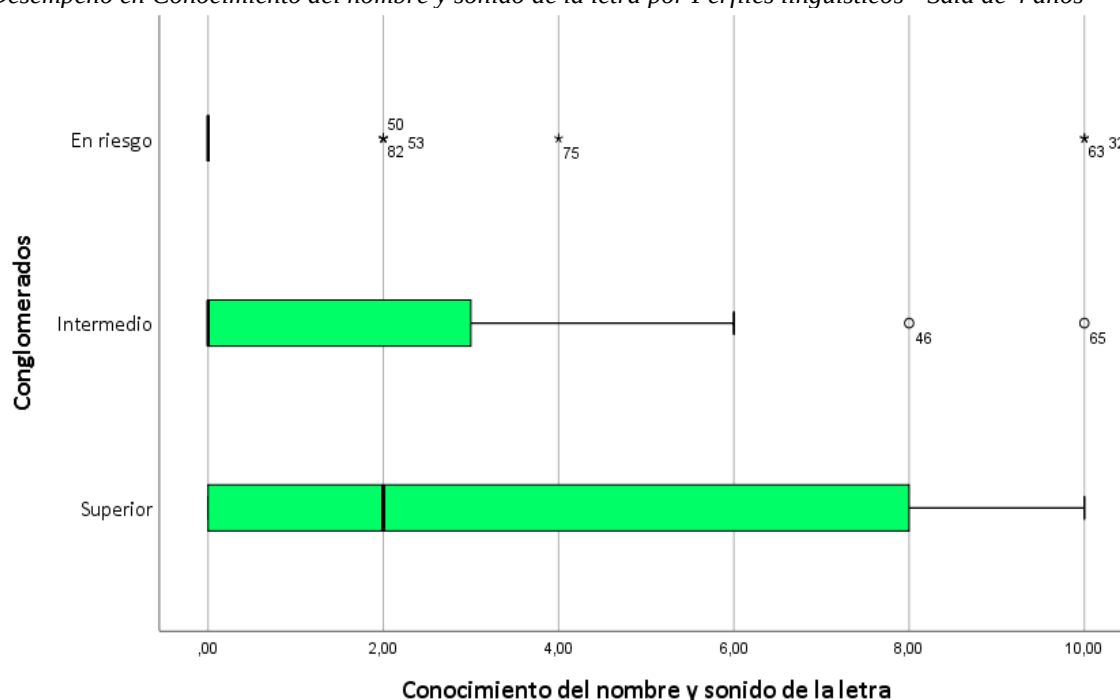
Fuente: SPSS.

En el diagrama de caja, el bloque rectangular (la caja) representa el 50% de los casos centrales de la distribución (esto es, entre el percentil 25 y el percentil 75); la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana; los signos exteriores, los

outliers (datos anómalos). En el clúster en riesgo el bloque central se distribuye entre los puntajes 1.7 y 3.5 *vs.* 3.5-4.7 del conglomerado intermedio (con menor dispersión, rango intercuartil = 1.18) y 3.8-5.9 del superior.

El 77% del clúster en riesgo (20/26 escolares) no conoce **el nombre o el sonido de letra** alguna; cuatro (el 15%) conocen entre una y dos; solo dos niños/as obtienen un mejor desempeño (5 y 6 letras, respectivamente). Luego, son claras las diferencias con los otros conglomerados, en particular con el superior (cfr. Figura 4) en cuanto, si bien los tres bloques parten de 0 puntos, la caja del intermedio llega a 3 puntos y el rango (sin los puntajes extremos) a 6; el bloque del superior alcanza los 8 puntos y el rango llega al puntaje total posible, sin valores anómalos, aunque con gran dispersión.

Figura 4
Desempeño en Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años

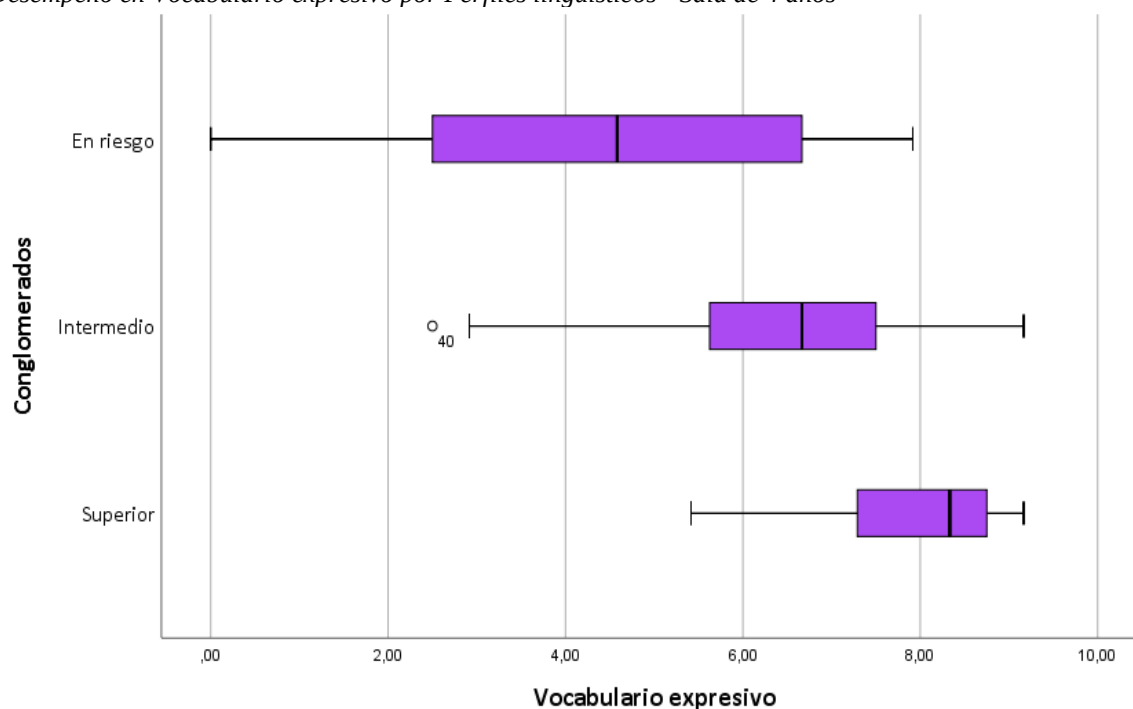


Fuente: SPSS.

En **vocabulario expresivo**, en el grupo en riesgo, 12 escolares (el 46%) logran verbalizar –de modo correcto o aproximado– cinco ítems o menos; solo el ítem N° 5 (“reloj”), muy fácil, es respondido por un porcentaje importante (el 81%); al resto lo resuelve entre el

26% y el 69% de esta submuestra. No se halla ninguna respuesta correcta en el ítem N° 17 (“calendario”), que ciertamente es un ítem muy difícil en la muestra total, que solo responde un niño del grupo superior. En la comparación entre conglomerados (cfr. Figura 5):

Figura 5
Desempeño en Vocabulario expresivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: SPSS.

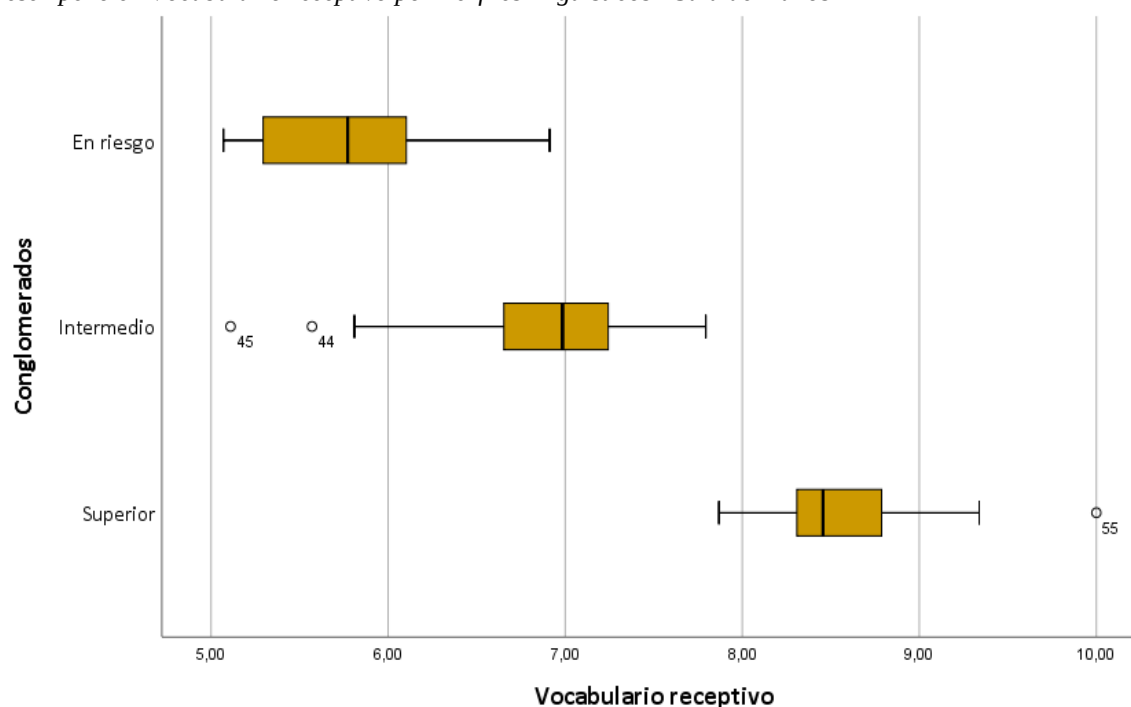
Es claro el ascenso progresivo del desempeño: el clúster en riesgo se distribuye desde 2.5 a 6.7 (con gran dispersión, rango intercuartil = 4.27), el grupo intermedio, entre 5.6 y 7.5, y el superior entre 7.3 y 8.8 (con escasa dispersión, rango intercuartil = 1.67).

Los escolares de la submuestra de bajo rendimiento identifican desde 7 a 22 palabras en el test de Peabody, que –como se indicara– evalúa **vocabulario receptivo**; en su puntaje equivalente ello significa que la mitad de este clúster obtiene entre 5 y 5.7 puntos; sin embargo, se trata de la habilidad en la que alcanzan mejores resultados (cfr. Tabla 1) y

con escasa dispersión, como también se advierte en los otros dos conglomerados (cfr. Figura 6).

100

Figura 6
Desempeño en Vocabulario receptivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



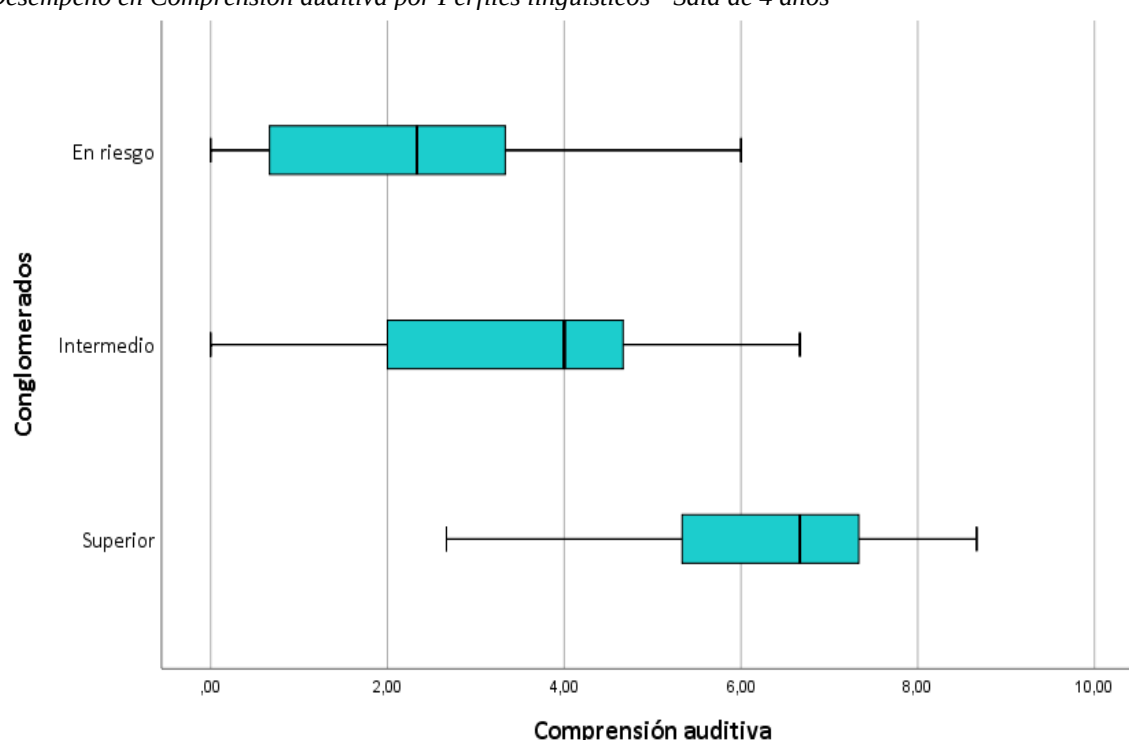
Fuente: SPSS.

En vocabulario receptivo, resulta muy notoria la progresión del rendimiento según los perfiles: en el grupo en riesgo el bloque se distribuye entre 5.3 y 6.1 (rango intercuartil = .85), en el intermedio entre 6.7 y 7.2 (rango intercuartil = .66), en el superior entre 8.3 y 8.8 (rango intercuartil = .59).

En **comprensión auditiva**, doce niños/as (el 46%) del clúster en riesgo responden de modo correcto dos ítems o menos (de 15 ítems) –cuatro no logran puntaje alguno–, particularmente resuelven los ítems muy fáciles de esta prueba (2 de 17 ítems, el N° 3 y el N° 5) y en dos casos un ítem de dificultad moderada (el N° 4). Seis escolares (el 23%) resuelven tres o cuatro ítems; cuatro (el 15%), cinco o seis; y también cuatro niños/as, siete ítems o más. Por otra parte, desde el ítem N° 12 se halla una frecuencia de respuesta correcta de 1 o 2, pero ninguno responde el ítem N° 16. Al respecto, por un lado, estos

indicadores distinguen con claridad al clúster en riesgo de los otros dos perfiles: se trata de ítems que resuelven entre el 5% y el 26% del grupo intermedio; entre el 22% y el 70% del grupo superior; por el otro, se explica que comprensión auditiva sea la habilidad que evidencia la segunda media más baja ($\bar{x} = 2.23$) de las seis evaluadas. En la comparación del desempeño general según perfiles (cfr. Figura 7):

Figura 7
Desempeño en Comprensión auditiva por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: SPSS.

Como se advierte, el logro en esta habilidad es descendido en los dos primeros conglomerados: las cajas se distribuyen entre los puntajes .7 y 3.3 en la submuestra en riesgo, entre 2 y 4.7 en el grupo intermedio, al tiempo que el clúster superior se distingue con claridad de ambos, alcanzando una distribución central entre 5.3 y 7.3.

Respecto de las subhabilidades de la **estructura del lenguaje**, en el grupo en riesgo, ocho niños/as (el 31%) completan seis ítems o menos (de 21) de la prueba de estructura de palabras, lo que significa menos de 3 puntos (de 10); diez escolares (el 38%), ocho o nueve

o ítems (una puntuación de alrededor de 4 puntos) y el resto, diez ítems o más. Sin embargo, no se advierte progresión de dificultad en tanto los tres ítems que resultan más sencillos en el conglomerado en riesgo son el N° 10, el N° 12 y el N° 13 (con un promedio de 65% de aciertos), mientras que los más difíciles son el N° 3 y el N° 18 (alrededor del 13% de aciertos); esto muestra que los niveles de dificultad no siguen un patrón ascendente.

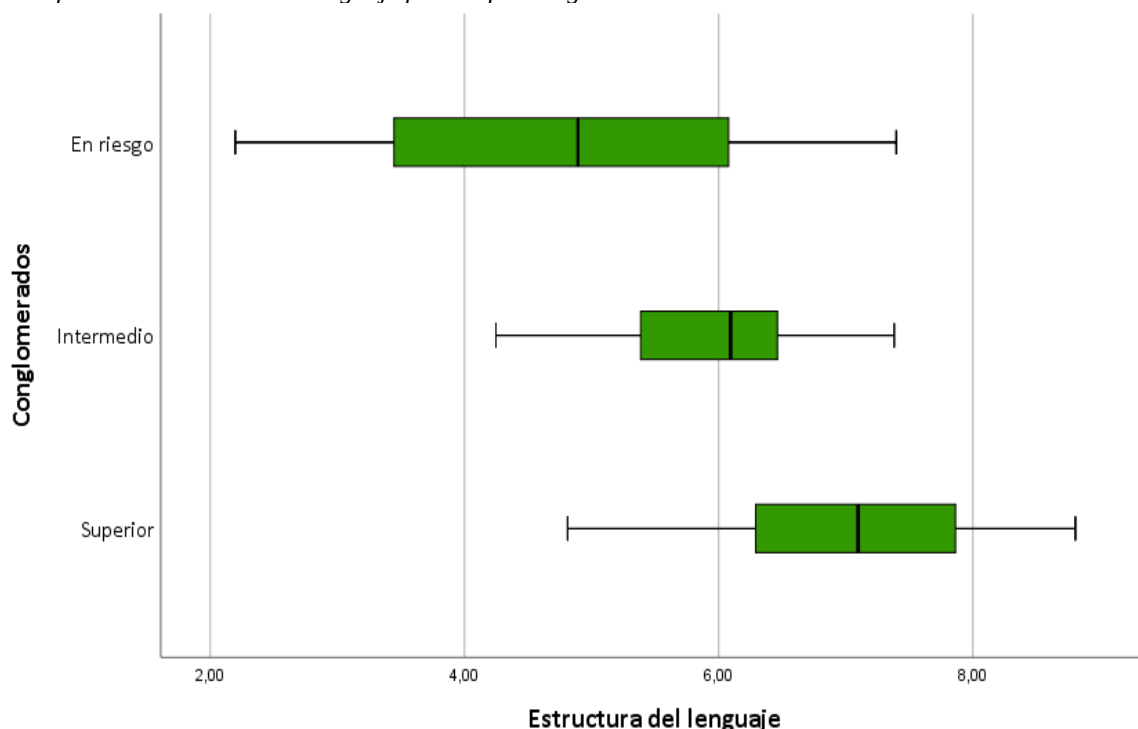
También ocho niños/as (el 31%) logran resolver siete ítems o menos (de 19) de la prueba de estructura de oraciones, con una puntuación inferior a 4 puntos (de 10); siete (el 27%), ocho o nueve ítems (puntaje promedio de 4.5 puntos) y el resto, diez ítems o más. No obstante, esta habilidad –como ya muestra la comparación de medias (cfr. Tabla 1)– evidencia mejor rendimiento que la anterior en cuanto tres escolares logran completar, al menos, el 79% de la prueba. Tampoco se manifiesta progresión de dificultad: seis ítems resultan más difíciles (N° 5, N° 6, N° 9, N° 17 y N° 21), con un promedio de aciertos del 30%; dos, fáciles (N° 3 y N° 11) –muy fáciles en la muestra total–, uno muy fácil (N° 4) y el resto de dificultad moderada.

Finalmente, el recuerdo de oraciones aparece como la habilidad más sencilla de las tres que conforman la evaluación de la estructura del lenguaje (también, en los otros dos perfiles). Al respecto, si bien seis niños/as (el 23%) evidencian puntuaciones inferiores a 3 puntos (de 10), cerca del 50% de la muestra de escolares en riesgo alcanza puntajes mayores de 6.50 (dos, resolución casi perfecta).

En síntesis, en estructura del lenguaje se advierte que el rendimiento de la submuestra en riesgo resulta menor (y con considerable dispersión) en cotejo con los otros dos conglomerados (cfr. Figura 8).

Figura 8

Desempeño en Estructura del lenguaje por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: SPSS.

Las cajas en estructura del lenguaje se distribuyen como sigue: entre 3.4 y 6.1 en el grupo en riesgo (rango intercuartil = 2.78), entre 5.4 y 6.4 en el intermedio (rango intercuartil = 1.12) y entre 6.3 y 7.9 en el superior (rango intercuartil = 1.76).

No se halla asociación alguna entre perfil lingüístico y género: $X^2 = .024$, $gl = 2$, $p = .988$; inclusive, en el caso del conglomerado de escolares en riesgo, niñas y varones se distribuyen en idéntico porcentaje (50%). En cambio, sí se verifica asociación estadísticamente significativa ($X^2 = 14.893$, $gl = 2$, $p = .001$) entre perfil lingüístico y zona de emplazamiento de la institución escolar. A continuación se presentan los resultados (cfr. Tabla 2):

Tabla 2

Perfiles lingüísticos por Zona de emplazamiento de la institución escolar – Sala de 4 años

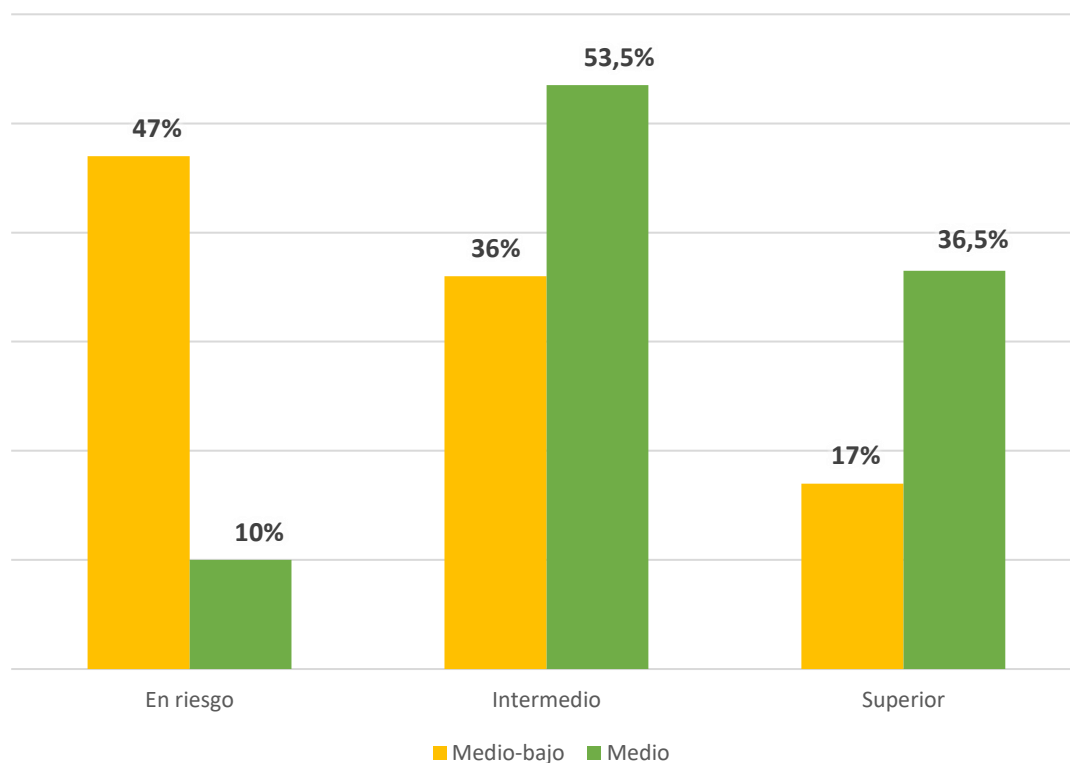
Perfil lingüístico		Zona		Total
		Urbano-Marginal	Urbana	
En riesgo	Recuento	22	4	26
	% en Zona	47%	10%	30%
Intermedio	Recuento	17	22	39
	% en Zona	36%	53.5%	44%
Superior	Recuento	8	15	23
	% en Zona	17%	36.5%	26%
Total		100%	100%	100%

Fuente: SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Figura 9):

Figura 9

Distribución de los Perfiles lingüísticos según Entorno – Sala de 4 años



Fuente: Excel.

Según se observa (cfr. Tabla 2 y Figura 9), cerca de la mitad (el 47%) de los/as niños/as que asisten a instituciones escolares ubicadas en entornos medio-bajos (de zona urbano-marginal) se ubican en el conglomerado en riesgo; el porcentaje restante manifiesta una relación de 2 a 1 entre el clúster intermedio (36%) y el superior (17%). Por su parte, más de la mitad (el 53.5%) de los/as niños/as de escuelas de contexto medio (de zona urbano-marginal) se localizan en el conglomerado intermedio; el resto evidencia una proporción de casi 4 a 1 entre el superior (36.5%) y el clúster en riesgo (10%).

En la sala de 5 años, los conglomerados de k medias se distribuyen como sigue (cfr. Tabla 3):

Tabla 3
Centro de los conglomerados finales – Sala de 5 años

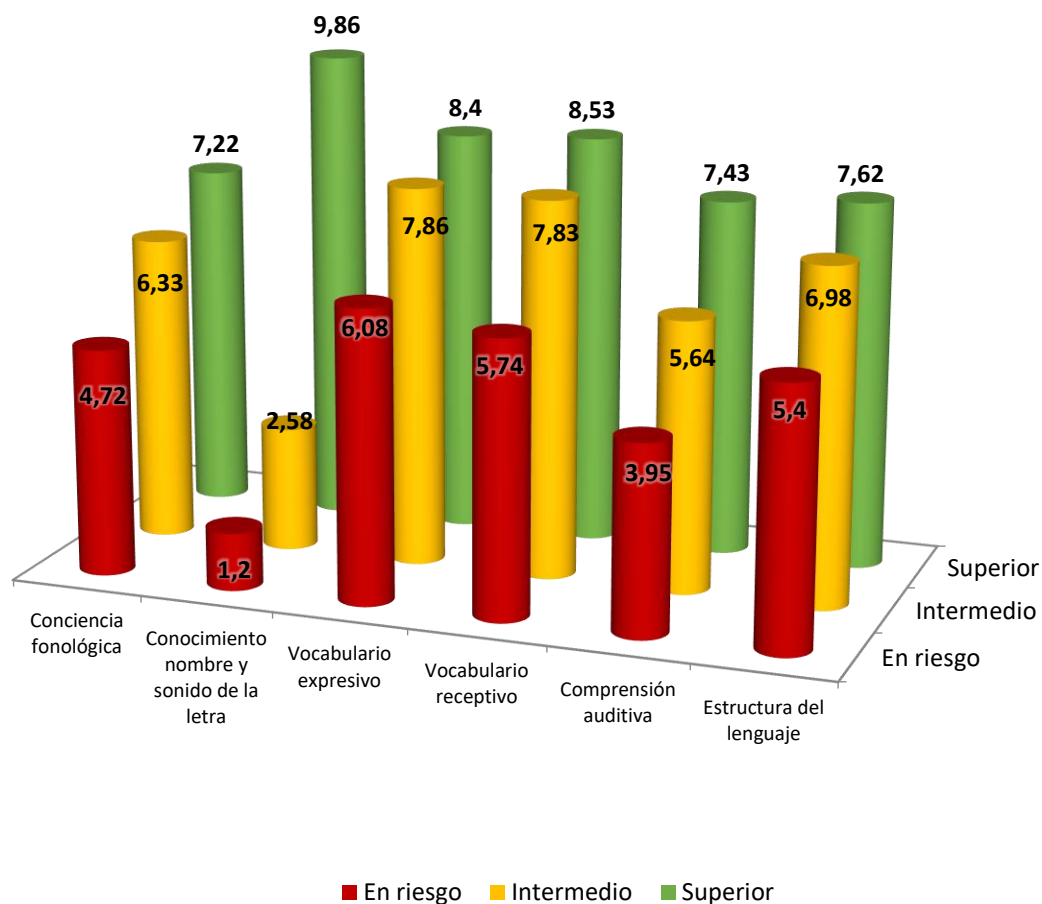
	Bajo o en riesgo	Inter-medio	Superior
CONCIENCIA FONOLÓGICA	4.72	6.33	7.22
Identificar rimas	4.40	6.01	7.14
Identificar fonema inicial	4	4.28	5.29
Segmentar sílabas	3.84	5.95	7.14
Integrar sílabas	7.87	9.22	10
CONOCIMIENTO DEL NOMBRE Y SONIDO DE LA LETRA	1.20	2.58	9.86
VOCABULARIO EXPRESIVO	6.08	7.86	8.40
VOCABULARIO RECEPTIVO	5.74	7.83	8.53
COMPRENSIÓN AUDITIVA	3.95	5.64	7.43
ESTRUCTURA DEL LENGUAJE	5.40	6.98	7.62
Estructura de palabras	4.34	5.99	6.70
Estructura de oraciones	4.93	6.61	7.44
Recordando oraciones	6.94	8.34	8.72

Fuente: SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Figura 10):

Figura 10
Perfiles lingüísticos – Sala de 5 años

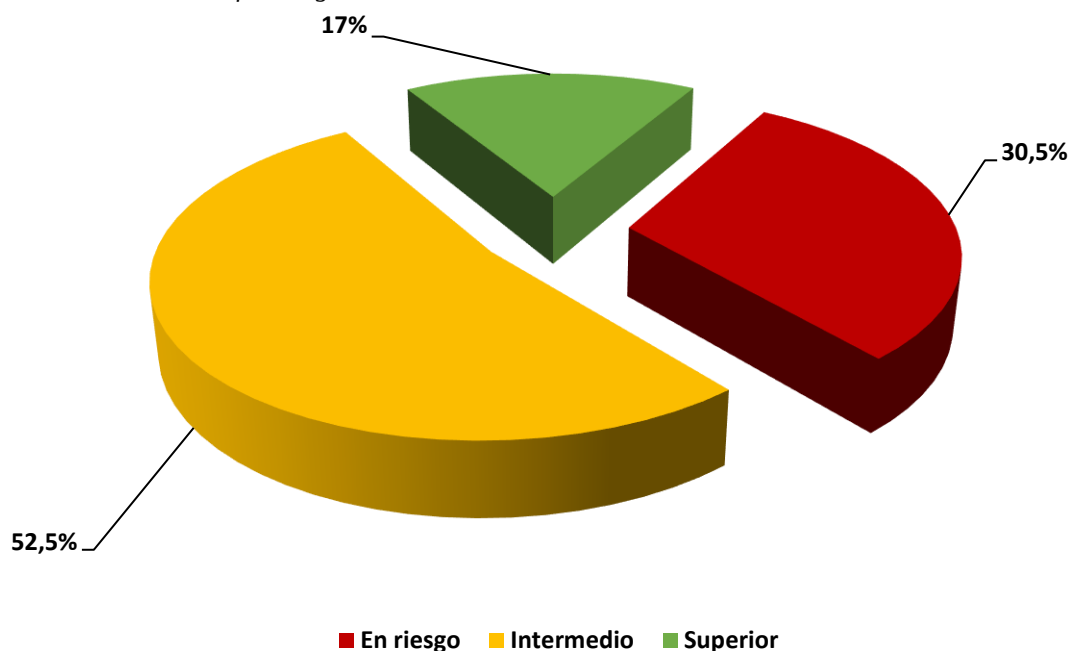
106



Fuente: Excel.

Según queda de manifiesto, se hallan diferencias entre los tres perfiles, algunas muy notorias (e.g., conocimiento del nombre y sonido de la letra). Como en el caso de la Sala de 4 años, el análisis de mayor interés refiere al desempeño del grupo de rendimiento inferior o en riesgo, que representa un porcentaje prácticamente idéntico al de aquella Sala, 30.5% (cfr. Figura 11):

Figura 11
Distribución de los Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Excel.

En sala de 5 años, en la submuestra en riesgo, aunque la media ($\bar{x} = 4.72$) de CF prácticamente duplica el valor hallado en Sala de 4 años ($\bar{x} = 2.87$), cinco niños/as (el 20%) identifican una rima o ninguna y 7 niños/as (el 28%), dos; esto es, el 48% obtiene entre 0 y 3.33 puntos (de 10). Estas rimas, por otra parte, corresponden en todos los casos a niveles de dificultad fácil o moderada. Solo tres escolares (el 12%) resuelven correctamente la rima muy difícil (Nº 4, "bola-cola"), porcentaje que se eleva a 30% en el conglomerado intermedio de Sala de 5 años y a 36% en el clúster superior.

El 68% (17 escolares de los 25 incluidos en este conglomerado) identifica dos fonemas iniciales o menos (inclusive una niña y un varón no obtienen puntaje alguno en este prueba), siete (el 28%) identifican tres fonemas y un escolar, cuatro. De modo que los fonemas de mayor dificultad (Nº 4, "sopa-sol"; Nº 5, "dedo-dulce"; y Nº 6, "pala-puerta") muestran un porcentaje bajo de resolución: entre el 20% y el 28%. Si bien en el clúster intermedio de la Sala de 5 años se halla un porcentaje mayor (12%) de escolares que no identifica fonema alguno, en 6 puntos (de 10) se ubica el 81% de los/as niños/as vs. el 96% del conglomerado en riesgo; no obstante, en ambos conglomerados el bloque

central se distribuye entre el reconocimiento de un fonema y de dos. Por su parte, el grupo superior lo hace entre el reconocimiento de un fonema (dos niños/as) y de la totalidad (una niña); además, el 50% central se distribuye entre el reconocimiento de dos fonemas y tres.

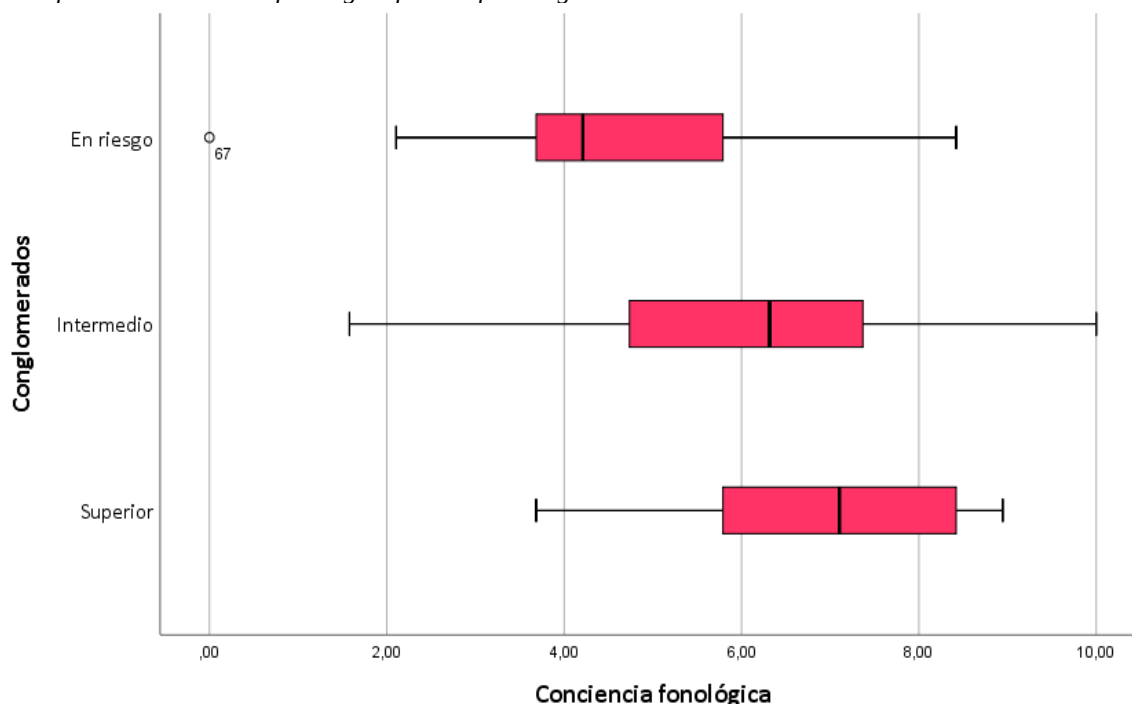
Segmentación de sílabas es la subhabilidad de la conciencia fonológica que muestra peor desempeño: doce niños (el 48%) responden un ítem o ninguno y seis escolares (el 24%) completan dos ítems; esto es, el 72% obtiene un total ≤ 4 puntos y, aunque dos niños/as logran resolución perfecta, los dos ítems difíciles de esta prueba (N° 3, “lámpara” y N° 4, “bicicleta”) muestran escaso logro: 20% (5 niños/as) y 24% (6 niños/as), respectivamente.

Al igual que en la Sala de 4 años, integración de sílabas es la habilidad que manifiesta buen rendimiento ($\bar{x} = 7.87$): solo cinco escolares (el 20%) integran una palabra o ninguna, cuatro (el 16%) logran tres; dieciséis niños/as (el 64%) resuelven el ejercicio completo. No obstante, en esta habilidad los otros dos conglomerados alcanzan medias muy altas ($\bar{x} = 9.22$, clúster intermedio; $\bar{x} = 10$; superior).

En resumen, es clara la diferencia entre los niveles de desempeño en CF por conglomerado (cfr. Figura 12) en cuanto el 50% de la distribución central de los escolares en riesgo se ubica entre 3.7 y 5.8 puntos *vs.* 4.7-7.5 del grupo intermedio y 5.8-8.4 del clúster superior.

Figura 12

Desempeño en Conciencia fonológica por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años

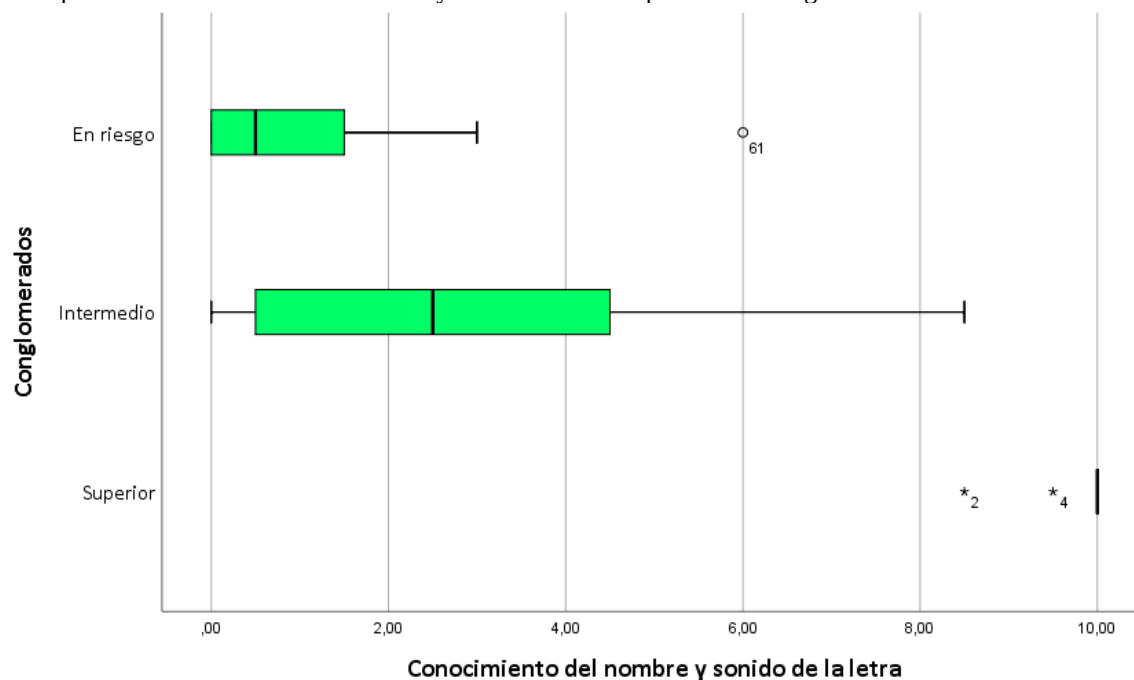


Fuente: SPSS.

El 24% (6/25 niños/as) no conoce **el nombre o el sonido de letra** alguna; el 28% (7 niños/as) conoce una; cuatro (el 16%), dos; es decir que el 68% de la muestra de escolares en riesgo de la sala de 5 años conoce entre 0 y 2 letras; de allí el valor tan bajo de la media del puntaje a escala 10 ($\bar{x} = 1.2$); únicamente un varón obtiene un mejor desempeño (12 letras). En esta habilidad, el conglomerado intermedio también manifiesta rendimiento pobre ($\bar{x} = 2.58$), coeficiente que equivale al conocimiento en promedio de 5 letras, mientras que en el clúster superior se halla una media muy alta ($\bar{x} = 9.86$), que en la puntuación directa significa un rango entre 15 y 43 puntos, con una media de 29. En su representación gráfica (cfr. Figura 13):

Figura 13

Desempeño en Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



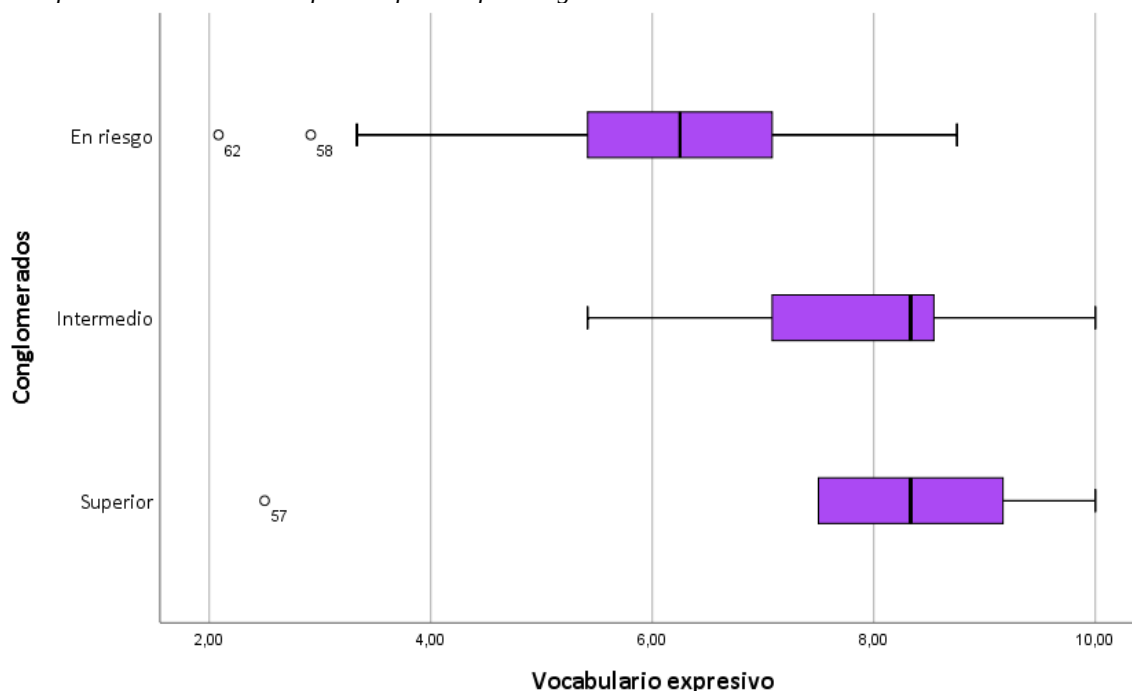
Fuente: SPSS.

Según se observa, el conglomerado superior se agrupa en la puntuación 10, el valor de la mediana, con dos *outliers* hacia la izquierda, que de todos modos corresponden a puntajes altos (8.5 y 9.5), mientras que el grupo en riesgo se distribuye entre 0 y 1.5, y el grupo intermedio entre .5 y 4.5 (con alta dispersión, rango intercuartil = 4).

Vocabulario expresivo es la habilidad que manifiesta la media superior en la muestra de escolares en riesgo de la Sala de 5 años ($\bar{x} = 6.08$), aproximadamente dos puntos por debajo de los otros dos conglomerados, aunque la mediana alcanza el mismo valor (8.3) en los dos últimos (cfr. Figura 14). Solo seis niños/as del grupo bajo obtienen 5 puntos o menos; por otra parte, varios ítems (al menos, siete) evidencian buenos porcentajes de resolución (desde 60% a 92%). No obstante, se halla una sola respuesta correcta en el ítem N° 17 (como señaláramos, un ítem muy difícil), que responde el 19% del conglomerado intermedio y el 21% del superior.

Figura 14

Desempeño en Vocabulario expresivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: SPSS.

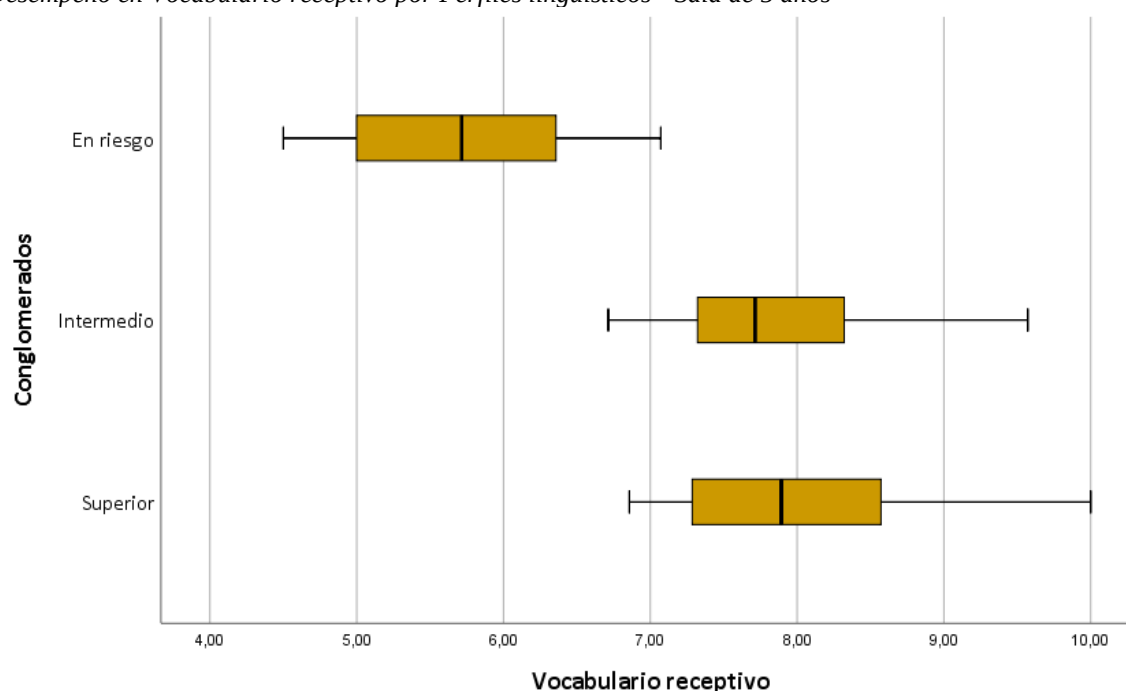
Como se señalara, la diferencia es clara entre el clúster en riesgo y los otros dos. Al respecto, la caja del primero se distribuye entre 5.4 puntos y 7.1, límite inferior del bloque del grupo intermedio (se ubica entre 7.1 y 8.5), mientras que la caja del conglomerado superior parte de un valor cercano al anterior (7.5) pero alcanza un coeficiente superior (9.2).

En el grupo en riesgo, el desempeño en **vocabulario receptivo** ($\bar{x} = 5.74$) no difiere del rendimiento de los escolares del mismo grupo de Sala de 4 años ($\bar{x} = 5.78$), inclusive resulta ligeramente inferior. El 48% obtiene un puntaje equivalente en la prueba Peabody ≤ 5.57 , lo que significa el reconocimiento de un rango entre 12 y 26 palabras; en Sala de 4 años en 5.57 puntos se ubica el 31% de los niños/as, en un rango entre 7 y 22 palabras. Por otra parte, el puntaje más alto es 7.07 (37 palabras), puntuación claramente disminuida respecto de los resultados en el grupo intermedio de Sala de 5 ($\bar{x} = 7.83$, puntajes entre 6.71 –38 palabras– y 9.57 –68 palabras–) y en el grupo superior ($\bar{x} = 8.53$,

puntajes entre 6.86 –38 palabras– y 10 –77 palabras–). Al respecto, en la comparación de los tres conglomerados (cfr. Figura 15):

Figura 15

Desempeño en Vocabulario receptivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



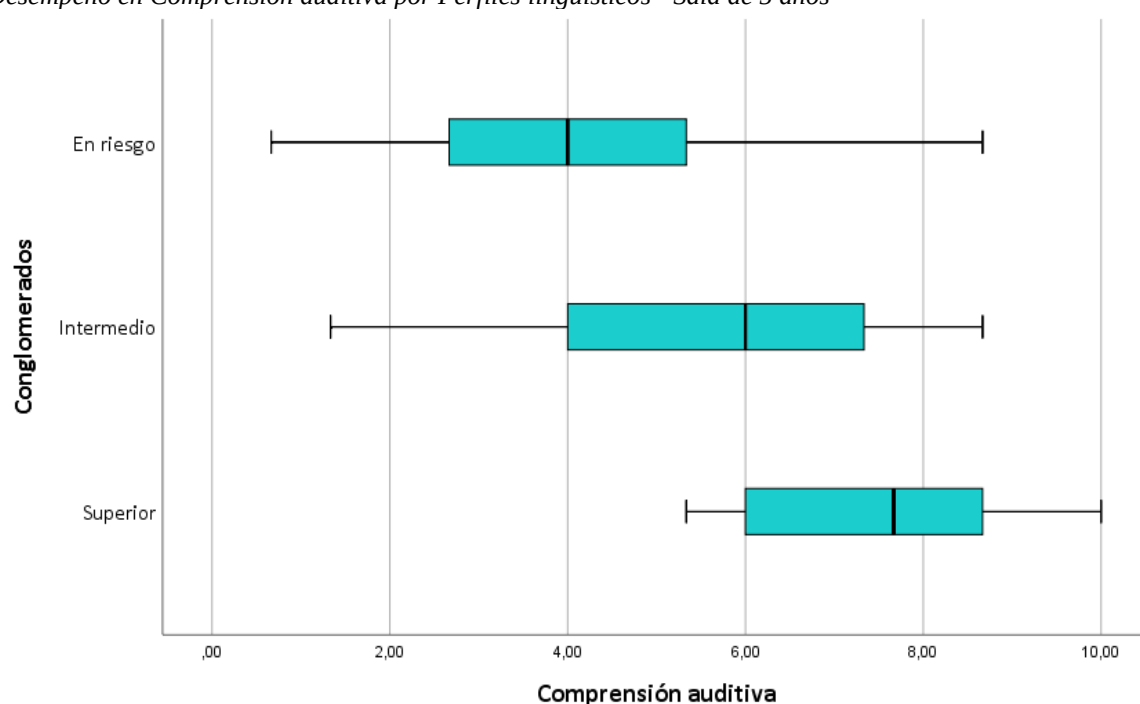
Fuente: SPSS.

Con mayor claridad aún que en vocabulario expresivo, en el receptivo, el clúster en riesgo se diferencia de los otros dos, que resultan bastante homogéneos: la caja del primero se distribuye entre 5 puntos y 6.4, al tiempo que los bloques del grupo intermedio y del superior parten del mismo valor (7.3) y llegan a 8.3 y 9.2, respectivamente.

En **comprensión auditiva**, en el conglomerado en riesgo, cinco niños/as (el 20%) responden tres ítems o menos (de 15 ítems), sobre todo los ejercicios muy fáciles de esta prueba (el N° 3 y el N° 5). Once escolares (el 44%) resuelven entre cuatro y seis ítems; es decir que el 64% de la submuestra de desempeño bajo obtiene un total de 4 puntos (de 10) o menos. El resto completa entre siete y nueve ítems; se verifican, además, dos puntuaciones más altas (10 y 13 resoluciones). Por otra parte, en los últimos ítems (del

Nº 14 al Nº 17), se halla una frecuencia de respuesta correcta de 2 o 3. Al respecto, como en Sala de 4 años, estos ítems distinguen con claridad al grupo en riesgo de los otros dos perfiles: se trata de ítems que resuelven entre el 33% y el 41% de escolares del clúster intermedio; entre el 29% y el 71% del superior. No obstante, en general en todos los ítems se advierten estas diferencias en niveles de logro y ello explica que comprensión auditiva sea también la habilidad que muestra la segunda media más baja ($\bar{x} = 3.95$) de las seis evaluadas. En el cotejo del desempeño global según perfiles (cfr. Figura 16):

Figura 16
Desempeño en Comprensión auditiva por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: SPSS.

A diferencia del rendimiento en comprensión auditiva en la Sala de 4 años (que manifestaba desempeño descendido en los dos primeros conglomerados), los bloques de los grupos de Sala de 5 años muestran graduación ascendente: entre 2.7 y 5.3 (clúster en riesgo), entre 4 y 7.3 (intermedio), entre 6 y 8.7 (superior).

Respecto de las subhabilidades de **estructura del lenguaje**, diez escolares (el 40%) resuelven entre cuatro y nueve ítems (de 21) en la prueba de estructura de palabras, lo

que significa 3.75 puntos o menos (de 10); nueve niños/as (el 36%), entre 10 y 13 ítems (una puntuación en promedio de 5 puntos) y el resto, entre 14 y 18. Sin embargo, como en la Sala de 4 años, no se halla progresión en tanto algunos de los primeros ítems resultan difíciles (e.g., N° 2) o muy difíciles (e.g., N° 3) y otros, avanzada la prueba, fáciles (e.g., N° 10, N° 22).

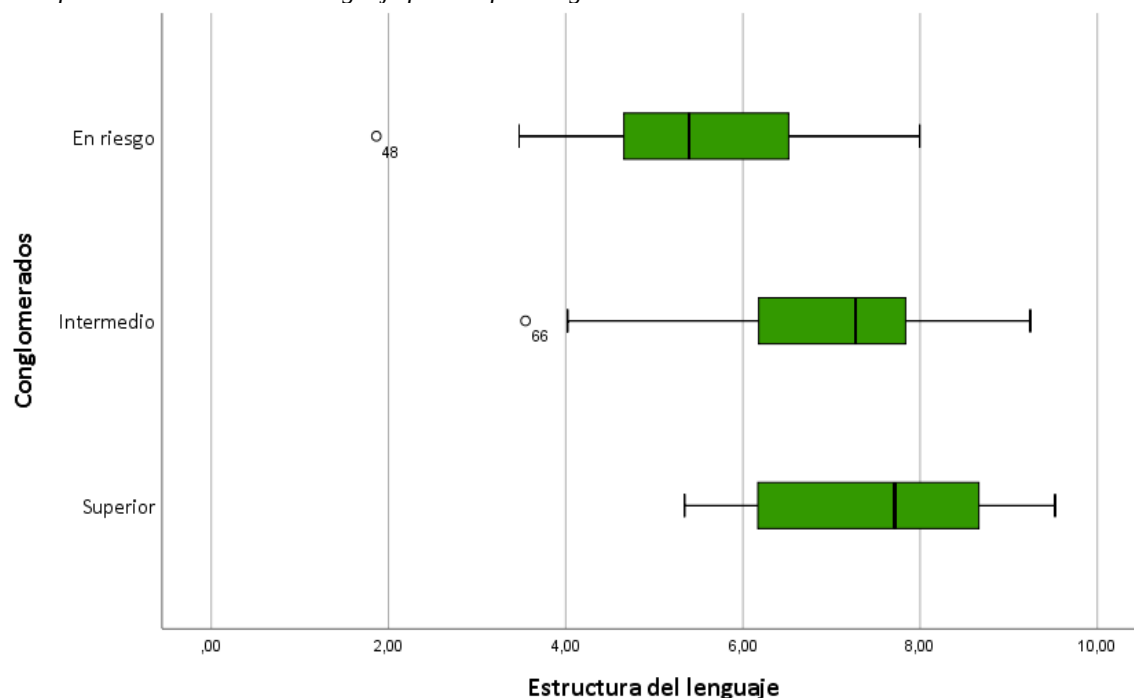
En estructura de oraciones, ocho escolares (el 32%) completan entre tres y siete ítems (de 19), con una puntuación ≤ 3.7 (de 10); nueve (el 36%), nueve o diez ítems (puntaje promedio de 5 puntos); seis (el 24%), entre 11 y 13 ítems, y se hallan dos puntuaciones más altas (7.3 y 8.4). Salvo el ítem N° 17 que responde un solo alumno, el porcentaje de respuesta oscila entre 24% (el N° 21, ítem moderado en la muestra total) y 84% (ítem N° 4, muy fácil en la muestra total). Esta habilidad evidencia un ligero incremento en relación con la estructura de palabras ($\bar{x} = 4.93$ vs. $\bar{x} = 4.34$) y sus niveles de dificultad tampoco muestran un patrón ascendente.

Por último, el recuerdo de oraciones, como en Sala de 4 años aparece como la habilidad más sencilla de las tres que conforman la evaluación de la estructura del lenguaje (también, en los otros dos perfiles): si bien tres niños/as (el 12%) evidencian puntuaciones ≤ 3.1 puntos (de 10), el 56% de la muestra de escolares en riesgo alcanza puntajes mayores de 7 y dos, resolución completa; por otra parte, esta prueba presenta clara progresión de dificultad.

En resumen, en estructura del lenguaje se advierte que el conglomerado en riesgo se diferencia de los otros dos: manifiesta un rendimiento inferior (el bloque entre 4.6 y 6.5), al tiempo que las cajas de los grupos intermedio y superior parten del mismo valor (6.2) y llegan a 7.8 y 8.7, respectivamente (cfr. Figura 17).

Figura 17

Desempeño en Estructura del lenguaje por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: SPSS.

Respecto de la asociación de los perfiles lingüísticos de Sala de 5 años con otras variables, se hallan los mismos resultados que en la Sala de 4 años: ninguna relación con género ($X^2 = .300$, $gl = 2$, $p = .861$) y asociación estadísticamente significativa (cfr. Tabla 4) con zona de emplazamiento de la escuela ($X^2 = 28.681$, $gl = 2$, $p = .000$).

Tabla 4

Perfiles lingüísticos por Zona de emplazamiento de la institución escolar – Sala de 5 años

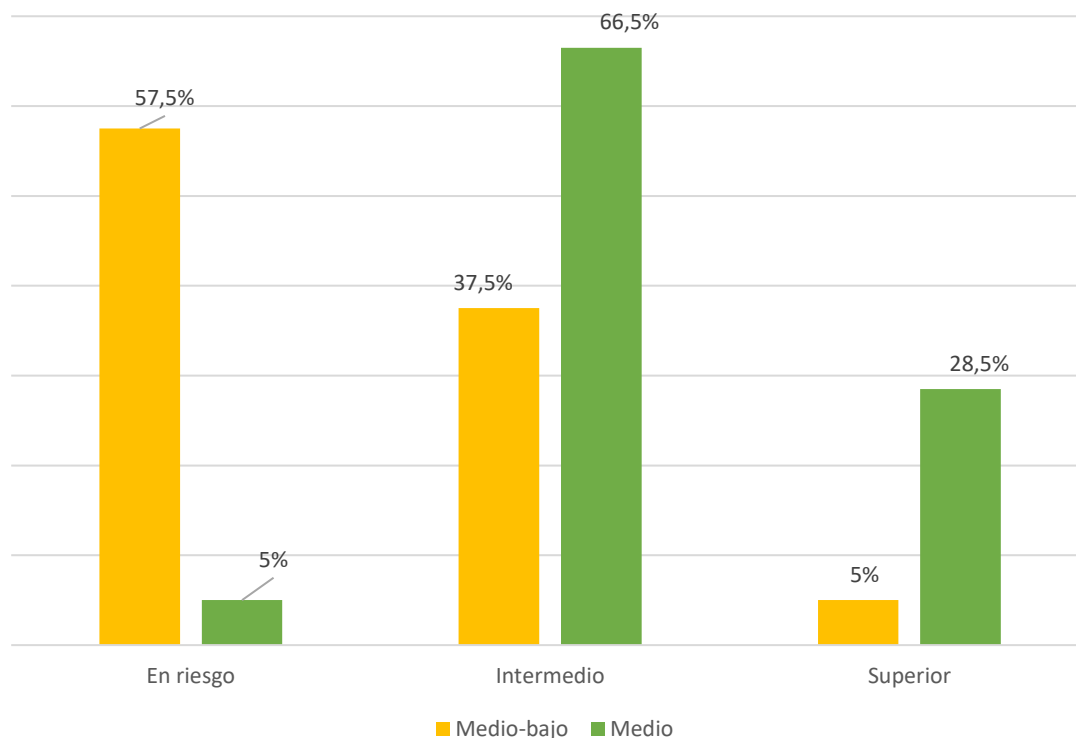
Perfil lingüístico		Zona		Total
		Urbano-Marginal	Urbana	
En riesgo	Recuento	23	2	25
	% en Zona	57.5%	5%	30.5%
Intermedio	Recuento	15	28	43
	% en Zona	37.5%	66.5%	52.5%
Superior	Recuento	2	12	14
	% en Zona	5%	28.5%	17%
Total		40	42	82
		100%	100%	100%

Fuente: SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Figura 18):

Figura 18

Distribución de los Perfiles lingüísticos según Entorno – Sala de 5 años



Fuente: Excel.

En sala de 5 años, la relación entre variables es más contundente que en sala de 4 años. Como se observa (cfr. Tabla 4 y Figura 18), más de la mitad (el 57.5%) de los/as niños/as que asisten a jardines ubicados en entornos medio-bajos (de zona urbano-marginal) se ubican en el conglomerado en riesgo y el porcentaje restante se concentra en el intermedio (37.5 %), siendo mínima (5%) la proporción de escolares de esta zona que se adscriben al clúster superior. En cambio, los/las niños/as de jardines de contexto medio se encuentran mayoritariamente (66.5%) en el conglomerado intermedio, en menor porcentaje (28.5%) en el superior y en una proporción mínima (5%) en el clúster en riesgo.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo consistió en evaluar un amplio rango de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura a fin de identificar perfiles lingüísticos que arrojen el nivel de aptitud que evidencian escolares del nivel inicial para iniciarse en el proceso de aprendizaje de la lectura y comparar dichos perfiles por zona de procedencia.

Los resultados manifiestan tres perfiles lingüísticos en la muestra estudiada: inferior o en riesgo prelector, intermedio y superior. Los niños y las niñas de ambas salas –de 4 y 5 años– en mayor porcentaje evidencian un nivel lingüístico intermedio (el 44% y el 52.5%, respectivamente), el 30% y el 30.5%, respectivamente, se ubican en el clúster en riesgo prelector y la menor proporción (el 26% y el 16%) presentan un nivel lingüístico superior.

Por zona de emplazamiento de la institución escolar, cerca de la mitad del porcentaje de niños de sala de 4 años (47 %) y más de la mitad de sala de 5 años (57.5 %) de jardines de zona medio-baja (urbano-marginales), se ubican en el clúster inferior, al tiempo que el mayor porcentaje de niños de sala de 4 y sala de 5 de jardines de contexto medio (urbanos) se sitúa en el clúster intermedio (53.5 % y 66.5 %) y una proporción mínima en el nivel inferior (10 % y 5 %).

Con respecto al primer resultado, que evidencia que aproximadamente un 30% se encuentra en situación de riesgo prelector, se advierte que se trata de un elevado porcentaje si se compara con estudios previos. Estos han demostrado que, en diferentes idiomas, un 5% de los escolares experimentan en primer grado dificultades en la adquisición de la lectura a pesar de presentar un nivel intelectual acorde al de sus pares, buenas oportunidades educativas y en ausencia de problemas neurológicos o sensoriales (Snowling, 2000, Ziegler y Gowsami, 2005).

Sin embargo, investigaciones más recientes que evalúan la existencia de dificultades lectoras en muestras de escolares de distinta procedencia socioeconómica arrojan un porcentaje de niños en situación de riesgo más aproximado al que se halla en el presente estudio (Catts et al., 2001; Porta, en prensa). Catts et al. (2001), en una muestra de 606

niños, identifican 183 (el 16%) con dificultades lectoras en segundo grado. Este contraste entre investigaciones previas que informan un 5% y el porcentaje hallado por Catts et al. (2001) puede deberse a que el último incorporó la muestra de un estudio epidemiológico que incluía niños y niñas de áreas urbanas, suburbanas y rurales sin dificultades cognitivas y lingüísticas, con dificultades cognitivas únicamente y con dificultades lingüísticas únicamente. De manera similar, en el estudio de Porta (en prensa), que mostró que un 17% de escolares de primer grado presentan dificultades en la decodificación de palabras escritas, los participantes pertenecían a escuelas urbano-marginales y a hogares de nivel educativo y socioeconómico bajos. Si bien los porcentajes hallados por Catts et al. (2001) y Porta (en prensa) son elevados, en el presente estudio el porcentaje de niños detectados en riesgo se duplica. Dicha discrepancia puede deberse a que evaluamos un amplio rango de habilidades lingüísticas antes del aprendizaje formal de la lectura, en una etapa evolutiva en la que el lenguaje se encuentra en pleno desarrollo y en la que muchas de las habilidades lingüísticas se incrementan sistemáticamente desde el nivel inicial hacia el primer grado, etapa escolar en la que se desarrollaron los estudios de Catts et al. (2001) y de Porta (en prensa).

En relación con el segundo resultado que analiza los perfiles lingüísticos por zona de procedencia, resulta evidente el contraste hallado entre zonas urbanas y urbano-marginales en el porcentaje de niños que se encuentra en riesgo prelector. En este sentido, las variables socioambientales NSE, NE y ambiente literario en el hogar adquieren relevancia a la hora de justificar las discrepancias halladas por zona de emplazamiento de la institución escolar. Con respecto a la influencia del contexto, nuestros resultados coinciden con diversos estudios que evalúan el impacto del ambiente literario, NE y NSE en el hogar sobre distintas habilidades lingüísticas. Por ejemplo, Sénéchal y LeFevre (2002) encontraron que la exposición a la lectura de cuentos en el hogar desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva. Asimismo, estudios han constatado la influencia del NE de los padres sobre el nivel de vocabulario adquirido (Hoff, 2003; Matute Villaseñor et al., 2009).

En coincidencia con otras investigaciones, el contexto influye en el desempeño en la comprensión auditiva, el vocabulario expresivo y la conciencia morfológica (Canales y Porta, 2018; Diuk et al., 2010; López Silva et al., 2013). Aún más, la influencia de dichas variables varía de acuerdo con el contexto. Estudios recientes evidencian el claro contraste en variables socioambientales, tales como el NSE, el NE y el ambiente literario en el hogar, entre escolares provenientes de entornos urbanos y urbano-marginales (Canales et al., 2023; Porta y Canales, 2021). En consistencia con estudios comparativos, escolares de jardín de infantes y de primer grado de zonas menos favorecidas presentan respuestas menos avanzadas en habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura (vocabulario, CF y conocimiento del nombre y sonido de las letras) que escolares de entornos más favorecidos (e.g., Borzone et al., 2005; Arán Filippetti, 2012; Porta y Canales, 2021). Las diferencias halladas podrían justificarse con resultados de estudios etnográficos llevados a cabo en nuestro país que evidencian ciertas regularidades en las prácticas de alfabetización que acontecen en hogares urbano-marginales que difieren de aquellas llevadas a cabo en hogares urbanos (Rosemberg y Stein, 2009; Stein y Rosemberg, 2011). Por ejemplo, en hogares urbano-marginales, a diferencia de los urbanos, las prácticas de alfabetización exceden la díada madre-hijo y se extienden a interacciones de los niños con otras personas más avanzadas en el proceso de alfabetización (vecinos, hermanos mayores u otros familiares). Asimismo, durante la lectura conjunta de cuentos, la comprensión del texto se alcanza de manera compartida y es la instancia en la que los niños tienen la oportunidad de adquirir nuevos vocablos. Esto es, las evidencias sugieren que las variables socioambientales presentan un rol mediador en el desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que varía de acuerdo con el contexto.

Finalmente, el contraste entre las salas de 4 y 5 años en el porcentaje de riesgo prelector podría explicarse por el efecto Mateo, es decir, debido al incremento potencial del desfase que se manifiesta en niños de sectores menos favorecidos durante la escolaridad (Borzone et al., 2005; Diuk y Ferroi, 2012; Porta y Ramírez, 2019). Este fenómeno podría estudiarse en profundidad a través de la implementación de una

investigación longitudinal futura. En concordancia con nuestro estudio, la investigación de Smulski et al. (2015) que evalúa los efectos de la pobreza sobre el desempeño cognitivo durante las primeras fases del desarrollo, en una muestra de niños de 3 a 5 años, evidenció perfiles de desempeño distintos en grupos provenientes de diferentes sectores, observándose en el grupo de niños de hogares pobres un perfil de desempeño menos eficiente en términos de las variables estudiadas.

En cuanto al nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años de contexto urbano y urbano-marginal, a pesar de las diferencias observadas, se advierte un desarrollo transversal similar para ambas edades y zonas. Al respecto, la habilidad de menor nivel en el ingreso a la escuela de los cuatro grupos es conocimiento del nombre y sonido de las letras. La habilidad de mayor nivel de logro es vocabulario en las dos zonas: receptivo en los niños de 4 años; expresivo en los niños de 5 años. También, la estructura del lenguaje se encuentra entre las habilidades más desarrolladas en la muestra total. Por último, en un nivel intermedio, se ubican las habilidades de conciencia fonológica y comprensión auditiva. Esto indicaría que los programas de intervención lingüística en nivel inicial deberían incorporar el conocimiento del nombre y sonido de algunas letras, así como la identificación de rimas en sala de 4 años y de sonido inicial en sala de 5 años, entre las habilidades de conciencia fonológica. Estas tareas implican habilidades de decodificación, uno de los componentes de la comprensión lectora que adquiere relevancia durante las etapas iniciales de la adquisición de la lectura –primer a tercer grado (Porta, 2022; Rosenberg et al., 2011).

La limitación principal del presente estudio radica en su carácter transversal. Un desafío futuro será examinar la trayectoria de desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas longitudinalmente y en su relación con el proceso de adquisición de la lectura.

No obstante, consideramos que esta investigación alcanza implicancias pedagógicas, teóricas, metodológicas y prácticas. Una implicancia pedagógica remite a la importancia de la detección temprana de las dificultades lingüísticas en entornos vulnerables. El estudio no solo permitió identificar niños en situación de riesgo prelector, sino que también –mediante la evaluación en nivel inicial de habilidades lingüísticas precursoras

de la lectura– constituye una herramienta de identificación de futuras dificultades lectoras que orienta la intervención temprana frente a un desarrollo mínimo de alguna/s de las habilidades analizadas. En este sentido, una revisión reciente sobre las investigaciones que abordan las dificultades en el desarrollo de la alfabetización emergente reveló la limitada cantidad de trabajos al respecto y la falta de estudios en niños hipanohablantes (Vargas, 2020).

En relación con la implicancia teórica, los resultados supondrían derivaciones directas para la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables. Si bien se dispone de modelos que buscan explicar la relación entre los distintos precursores lingüísticos de la decodificación de palabras (e.g., Hoover y Gough, 1990; Nation, 2019), los mismos se han formulado con datos de poblaciones típicas –NSE y NE medio o medio-alto–. Por ello, es posible que no representen los procesos que acaecen en niños que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder al aprendizaje de la lectoescritura. En el presente trabajo, se hallan claras diferencias en todas las habilidades lingüísticas que intervendrían en el aprendizaje lector entre escolares de distintos entornos, motivo por el cual las interrelaciones entre tales habilidades y su influencia en la adquisición de la lectura y escritura merecen un análisis diferenciado.

Acerca del diseño metodológico y del instrumento de evaluación empleado, cabe destacar que las técnicas se seleccionaron en función de la edad de los participantes ya que se han desarrollado para preescolares. Al respecto, en el caso de las pruebas de conciencia fonológica que implican demandas auditivas, si bien se elaboraron en Estados Unidos, fueron diseñadas para niños de habla hispana y adaptadas con apoyo visual para que les resultaran más fáciles de resolver (Porta, 2008). Por último, la selección de habilidades lingüísticas por evaluar se efectuó con base en un modelo neuropsicolingüístico, propuesta original e innovadora para el diseño de una evaluación integral eficiente, ordenada y precisa. Asimismo, constituye el sustento teórico de una herramienta diagnóstica dado que facilita la obtención de un perfil neuropsicolingüístico a través de una exploración detallada de los componentes y procesos lingüísticos y de

las relaciones existentes entre las variables, a partir de las características únicas y las particularidades que presenta cada escolar. Su relevancia aplicada se centra en el desarrollo de instrumentos de evaluación necesarios para la implementación de un diagnóstico fiable y para la generación de programas integrales y estandarizados, que permitan el abordaje por niveles según las necesidades y/o demandas del perfil lingüístico del niño. Por esta vía, se puede efectuar un registro contrastable a nivel individual y/o de grupos controlados, posibilitando además el diseño de programas de enseñanza que atiendan a aspectos tanto evolutivos como contextuales (Aguilar Valera, 2019). Cabe destacar aquí el aporte empírico que ayuda a sostener este modelo teórico, ya que son escasos los estudios basados en el mismo.

Con respecto al impacto futuro del estudio y de acuerdo con el análisis efectuado, el trabajo minucioso con los instrumentos de evaluación conlleva una implicancia práctica: constituye una herramienta de detección de niños en riesgo prelector que orienta en la implementación de programas de intervención para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en forma oportuna.

Durante décadas, los investigadores han demostrado que el Jardín de Infantes y el primer grado son las principales etapas para una intervención lingüística efectiva (e.g., Ozernov-Palchik y Gaab, 2016; Torgesen 2000, 2002). Si no son atendidas a tiempo, las dificultades lingüísticas desalientan el aprendizaje de la lectura, se exacerban durante la escolaridad y tienen un impacto negativo a largo plazo en el desarrollo del vocabulario, la comprensión lectora y el desempeño académico. En contraste, la intervención temprana previene futuras dificultades lectoras y retrasos escolares (Scarborough, 2001; Snow et al., 1998). También permite atenuar las diferencias encontradas, mediante el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas, que capaciten a las familias para promover el desarrollo de estas habilidades en el hogar, y/o mediante programas de intervención específica en el ámbito escolar (por ejemplo, Dickinson y Caswell, 2007; Ehri et al., 2001).

Referencias bibliográficas

- Aguilar Valera, J. A. (2019). Aplicación del enfoque neuropsicolingüístico en la evaluación, el diagnóstico y la intervención de las patologías del lenguaje: Antecedentes históricos y fundamentos metodológicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 13(1), 84-98.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6934928.pdf>
- Andrés, M.L., Urquijo, S., Navarro, J., y García Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736010.pdf>
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psyche*, 21(1), 3-20.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Arrúe, J.E. (2012). *Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares* [Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4370/>
- Borzone, A.M., y Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18(1), 35-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18011326002.pdf>
- Borzone, A.M., Rosemberg, C., Diuk, B., y Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. Una propuesta de alfabetización intercultural *Lingüística en el aula*, 9, 7-28. <https://www.researchgate.net/profile/Celia-Rosemberg/publication/330090622>
- Buckingham, J., Beaman, R., y Wheldall, K. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years, *Educational Review*, 66(4), 428-446.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Buckingham, J., Beaman, R., y Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the school years, *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213.
<https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Cabell, S.Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B.K., y Pianta, R.C. (2013). Variación en la efectividad de las interacciones educativas en los entornos del aula preescolar y las actividades de aprendizaje. *Investigación Trimestral de la Primera Infancia*, 28(4), 820-830.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Canales Jara, Y., y Porta, M.E. (2018). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas de niños de 4 y 5 años de escuelas urbanas y urbano-marginales. *PsicoPedagógica*, 10(13), 117-151.
<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/111/104>
- Canales, Y., Porta, M.E., y Difabio, H. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 45(1).
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., y Tomblin, J.B. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))

- Catts, H.W., Herrera, S., Nielsen, D.C. y Bridges, M.S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576>
- Catts, H.W., y Kamhi, A.G. (Eds.). (1999). *Language and Reading Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Compton-Lilly, C.F., Rogers, R.L., y Lewis Ellison, T. (2020). Una metaetnografía de la alfabetización familiar: formas con metáforas y silencio. *Lectura trimestral de investigación*, 55(2), 271-289. <https://doi.org/10.1002/rrq.272>
- Dickinson, D., y Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Dickinson, D., y Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing.
- Diuk, B., Borzone, A.M., y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica UST*, 7(1), 33-49. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.110>
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217. <https://www.scielo.br/j/pee/a/56SLssvhWdG78rjnZ7pNm7n/?lang=es&format=pdf>
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., y Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning & Instruction*, 63, 101-218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D., y Dunn, L. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación hispanoamericana*. TEA Ediciones.
- Ehri, L.C., Nunes, S.E., Willows, D.M., Schuster, V.B., Yaghoub-Zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Galicia Moneda, I.X., Sánchez Velasco, A., Pavón Figueroa, S., y Peña Flores, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414002.pdf>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., y Colé, P. (2013). Comprensión de lectura en una gran cohorte de estudiantes franceses de primer grado de familias de bajo nivel socioeconómico: un estudio longitudinal de 7 meses. *PLoS ONE*, 8(11), e78608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078608>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS ONE*, 10(3), e0119581. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>

- Ghiglione, M.E., Arán Filippetti, V., Manucci, V., y Apaz, A. (2011). Programa de Intervención para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28(1), 17-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18022327002.pdf>
- Gil F.J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>
- Gutiérrez, K.D., y Rogoff, B. (2003). Formas culturales de aprender: Rasgos individuales o repertorios de práctica. *Investigador Educativo*, 32(5), 19-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799>
- INDEC (2018). *Indicadores de condiciones de vida de los hogares en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre 2018*. <https://www.indec.gob.ar/>
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, 23, 75-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007>
- Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illinois [L1] de Aptitudes Psicolingüísticas* (8ª ed.). TEA Ediciones.
- Korzeniowski, C.G., Cupani, M., Ison, M.S., y Difabio, H. (2017). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 474-494. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15152>
- López, L., Tabors, P., y Páez, M. (2002). *Phonological Awareness Test [L1]*. Harvard School of Education.
- López Silva, L.S., Camargo de Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Avila Cantillo, M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, 19, 2-20.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192002.pdf>
- Mancilla-Martinez, J., y Lesaux, N. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535-546.
<https://doi.org/10.1037/a0023655>
- Mancilla-Martinez, J., y Lesaux, N. (2017). Early Indicators of Later English Reading Comprehension Outcomes among Children from Spanish-Speaking Homes. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 428-448. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1320402>
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martin, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>

- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19404158.2019.1609272?needAccess=true>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2013). Entorno de alfabetización en el hogar y el inicio de la lectura y la ortografía. *Psicología educativa contemporánea*, 38(1), 40-50.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Ozernov-Palchik, O., y Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *dyslexia. WIREs Cognitive Science*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Educación.
- Plana, M.D., y Fumagalli, J.C. (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 30(1), 5-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18027808001.pdf>
- Porta, M.E. (2008). *Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Porta, M.E. (2014). Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 43-54. <https://doi.org/10.35362/rie640405>
- Porta, M.E. (2022). Towards a model of word reading acquisition in children from low-income backgrounds. *Journal of Early Literacy Childhood*, 0, 1-35.
<https://doi.org/10.1177/14687984221125983>
- Porta, M.E. (en prensa). Estimación del Riesgo de Presentar Dificultades Lectoras en Niños de Jardines de Infantes Urbano-Marginales. En D. Solares Pineda Neve, y K. Hess Zimmermann (Eds.), *Procesos de Aprendizaje y Conocimientos Provenientes de Contextos Escolares y Extraescolares*. Comunicación Científica.
- Porta, M.E., y Canales, Y. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial. En K. Hess Zimmermann, y L.J. Alarcón Neve (Eds.), *Desarrollo Lingüístico Tardío en Poblaciones Hispanohablantes* (pp. 21-49). Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/desarrollo-linguistico-tardio-en-poblaciones-hispanohablantes/>
- Porta, M.E., y Ramírez, G. (2019). Efectos de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de Jardín de Infantes en Lectura en Grado 1. *Revista de Orientación Educacional*, 33(64), 44-55.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/158124/CONICET_Digital_Nro.e346550_a-eb9d-4c0a-8bf4-1eef55f8b9e5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Porta, M.E., Ramírez, G., y Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Signos*, 54(106), 409-427.
<https://www.scielo.cl/pdf/signos/v54n106/0718-0934-signos-54-106-409.pdf>

- Romero Contreras, S., Arias, M., y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9284>
- Rosemberg, C.R., y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana: un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. Richaud, y J.E. Moreno (Eds.), *Investigaciones en Ciencias del Comportamiento: avances latinoamericanos* (pp. 517-541). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi". <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/117447>
- Rosemberg, C.R., Stein, A., y Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, 11, 1-28. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932011000100003&lng=es&tlng=
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Sénéchal, M., y LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Smulski, M., Hidalgo, C., y Lipina, S.J. (2015). Representaciones de la pobreza y la desigualdad infantil en la ciencia del desarrollo en Argentina. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 30,60-77. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i30.150>
- Stein, A., y Rosemberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista Irice*, 23, 9-22. <https://doi.org/10.35305/revistairice.v23i23.486>
- Snow, C., Burns, S., y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. National Academy Press.
- Snowling, M.J. (2000). *Dislexia*. Blackwell.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNICEF (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Asociación Civil Educación para Todos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003224.pdf>
- Urquijo, S., García Coni, A., y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

- Vargas, N.B. (2020). Dificultades en habilidades de alfabetización emergente en preescolares con trastorno específico del lenguaje. Revisión sistemática. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 17-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2202
- Wiig, E., Secord, W., y Semel, E., (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. The Psychological Corporation.
- Ziegler, J.C., y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Stella Maris Vázquez

Centro de Investigaciones en
Antropología Filosófica y Cultural

Aceptado: marzo 2022

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 currículum 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 y el fin de la educación: La cosmovisión

Resumen *En este trabajo se relaciona el tema de la unidad de la personalidad –función de la estructura de valores– expresada como cosmovisión, con el fin de la educación. Una condición fundamental para el logro de la cosmovisión es la integración de los contenidos curriculares. En la primera parte, se desarrolla el tema de la unidad de la personalidad, acudiendo en particular a su tratamiento en Joseph Nuttin y Philipp Lersch. En la segunda parte, se presenta una síntesis de los antecedentes históricos del concepto de cosmovisión y se expone en sus líneas esenciales el tratamiento del mismo concepto que hace el Cgo Etcheverry Boneo, en sus dos aspectos fundamentales: la secuencia subjetiva y los elementos objetivos de la cosmovisión. Por último, se aplican los elementos de esta elaboración teórica a la cuestión de la práctica pedagógica.*

Palabras Clave personalidad, cosmovisión, educación

Content integration and the end of education: The worldview

Abstract: *In this work, the theme of the unity of the personality –a function of the structure of values– expressed as a worldview, is related to the purpose of education. A fundamental condition for the achievement of the cosmovision is the integration of the curricular contents. In the first part, the subject of the unity of the personality is dealt with, going to its treatment in Josph Nuttin and Phillip Lersch. In the second part, a synthesis of the historical antecedents of the worldview concept is presented and the treatment of the same concept by the Cgo Etcheverry Boneo is exposed in its essential lines, in its two fundamental aspects: The subjective sequence and the objective elements of the worldview. Finally, the elements of this theoretical elaboration are applied to the question of pedagogical practice.*

Keywords: *personality, worldview, education*

Introducción

La persona se manifiesta, desde su modo de operar, como una unidad. Dicha unidad está dada desde el punto de partida, en sentido óntico, pues el hombre es, en su ser, una *sola* realidad, compuesta de cuerpo y alma; pero en el plano dinámico –que es el del actuar– es lícito afirmar que la unidad se va gestando y admite grados.

En este trabajo se trata de mostrar que la unidad de la personalidad es una función de la estructura de valores y se expresa como cosmovisión, vale decir como visión unitaria y articulada de la realidad social, natural y de la propia persona.

La personalidad como unidad dinámica

El concepto de “unidad dinámica” ha sido desarrollado –teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y morales– entre otros autores por Nuttin (1972) y Lersch (1962).

El primero elabora una tesis de la personalidad normal, en la que considera como central la tendencia a la realización de sí mismo, guiado por la imagen o yo ideal que es el resultado de conocimientos y valoraciones que mueven a actualizar algunas

potencialidades y a “atrofiar” otras, en la medida en que no responden a dicha imagen o yo ideal. El desarrollo constructivo va dando lugar a integraciones sucesivas de los niveles, dimensiones y necesidades de la persona. El autor destaca el valor de este concepto en la educación, al señalar que

La condición esencial de la eliminación positiva de una forma indeseable de necesidad es el desarrollo de otra forma de aspiración que poco a poco haga a la primera cada vez menos “satisfactoria”. (...) En el caso de la frustración pura y simple, hablamos de frustración “negativa”. En el otro caso, se trata de una frustración “positiva”, que es una forma de renunciamiento. Esta última no tiene sobre el psiquismo la misma repercusión que la frustración negativa. Mientras que la frustración negativa –la que no se vive en función de otro valor que se aspira a conquistar– parece conducir a la agresividad, la frustración positiva es una condición normal y constructiva en el desarrollo de la personalidad. Consecuencia necesaria del conflicto que fundamenta el dinamismo humano (...), la frustración positiva no es más que la opción a favor de un valor o en detrimento de otro. El hecho de que casi siempre la psicología no haga esta distinción entre frustración positiva y frustración negativa tiene como consecuencia que en el sistema educacional de ciertos países toda frustración se considere nociva. Este error acarrea graves consecuencias, que se manifiestan, entre otros aspectos, en el aumento de la delincuencia juvenil y la falta de esa cualidad esencial que se denomina “tolerancia a la frustración”. (Nuttin, 1972, p.156)

Lersch considera tres estratos de la personalidad (fondo vital, fondo endotímico y superestructura) que, por el actuar, se van integrando. Señala al respecto:

Existe, pues, como una especie de equilibrio integrativo entre el fondo endotímico y la estructura superior de la persona. Consiste en que ambos se hallan en una recíproca relación dinámica. (...) Esta relación totalitaria del fondo endotímico y de la estructura superior de la persona no siempre existe, según enseña la experiencia. Así como al hombre –a diferencia del animal– su existencia no sólo le es dada, sino encomendada, así le es planteado también el equilibrio integrativo entre el fondo endotímico y la estructura superior de la personalidad como premisa del hallazgo y realización de su “sí mismo”. El llevar a cabo esta tarea es, evidentemente, difícil. Indudablemente, se hallan en minoría los hombres en los que los impulsos y la

voluntad, la afectividad y la inteligencia, “la vivencia y el pensamiento”, el pathos y el logos, se hallan integrados funcionalmente y que –como indudablemente le ocurría a Ghoeete– además de su altísima, espiritualidad tienen raíces en el fecundo fondo de sus vivencias endotímicas. Si la relación natural e ideal entre el fondo endotímico y la estructura superior de la persona consiste en que en la persona se hallen integradas ambas capas en una unidad funcional, la experiencia indica que esta relación puede hallarse desplazada o perturbada en diferentes direcciones y en distintas formas. La relación variable entre fondo endotímico y superestructura personal se designa como “tectónica de la persona”. (Lersch, 1962, p.484)

Lersch presenta la integración o unidad de la personalidad a través del concepto de autenticidad (p.514 y ss.) del que hace una rica fenomenología.

Esta unidad dinámica refiere al plano psicológico y moral, es decir, a la mayor o menor coherencia que, en el actuar, se vaya manifestando, por ejemplo, entre lo que se juzga y lo que se elige o entre lo que se conoce y lo que se valora.

Las capacidades que el hombre desarrolla en su actuar, se van configurando de un modo o de otro según los *contenidos* a propósito de los cuales se actualizan y según el *modo* en que actúan a propósito de estos contenidos.

La filosofía, en particular la antropología filosófica, llama a esta actualización *hábito* y lo define como una cualidad adquirida, una disposición estable que inclina a obrar con facilidad y gusto respecto de determinados objetos y según un cierto modo. Señala Tomás de Aquino, siguiendo en esto a Aristóteles, que el término hábito deriva del verbo *haber* o tener y con ello, agreguemos, se está ya señalando la no identificación entre hábito y automatismo, pues por el hábito el que lo posee tiene y *se* tiene. De allí que el autor define:

El hábito es una disposición conforme con la cual un ser está bien o mal dispuesto ya en sí mismo ya en relación con otros (...) una disposición de lo perfecto a lo óptimo y cuando digo perfecto significa lo que está en conformidad con la naturaleza. (Suma Teológica)

Nótese la importancia de la relación entre hábito y naturaleza en sí y en vinculación con un planteo educativo, en el que, a partir de este concepto, podemos considerar el hábito como fin intermedio –u objetivo– del proceso educativo (Vázquez, 1981).

En el hábito se puede distinguir una especificación material –que implica la connaturalidad de las capacidades con respecto a determinados contenidos o dimensiones de la realidad, por ejemplo, la connaturalidad de la inteligencia con las propiedades cuantificables, en el caso del hábito matemático– y una especificación formal, que tiene relación con el *modo* según el cual la capacidad opera, con independencia relativa respecto del contenido del acto, sea, por ejemplo, el modo analítico o el modo sintético de proceder en los actos intelectuales.

Es evidente que esto importa en una perspectiva pedagógica, pues la acción, en esta perspectiva, tiene siempre la finalidad de favorecer este desarrollo, más allá de cómo se lo conciba y/o denomine.

Así, por ejemplo, algunos autores hablan de *procedimientos* y es evidente que estos refieren al modo de ejercicio de las capacidades, mientras que lo *conceptual* refiere al contenido, en principio de los actos de conocimiento. Estaríamos aquí en presencia de una distinción de dos aspectos que se dan simultáneamente en cada acto y en cada hábito: lo procedimental se refiere al aspecto formal del hábito, en tanto que lo conceptual es parte de lo material (es decir, del contenido) del acto o hábito.

A su vez, estos hábitos o disposiciones permanentes se van relacionando, en mayor o menor grado, y constituyen una suerte de *estructura orgánica* en el sujeto, que lo cualifica en sí y lo distingue de otros. Dicha estructura es, precisamente, la personalidad psicológico-moral, entendida como desarrollo recto de las capacidades del sujeto.

Uno de los criterios fundamentales en la selección de los contenidos de la educación y también de las metodologías y técnicas de enseñanza, es precisamente la medida en que estos permiten el desarrollo de cada una de las capacidades y su integración en una estructura orgánica.

Aquí tienen una función especial los llamados *contenidos transversales* (González Lucini, 1993, 1994; Yus Ramos, 1996) que se ordenan, precisamente, a esta finalidad de integrar conocimientos de diversos ámbitos disciplinares en torno a una temática de relevancia para el sujeto y para la sociedad, en la cual se hacen concretos determinados *valores* que suscitan *actitudes* vitales en las personas.

Génesis del concepto de cosmovisión

El concepto se remonta a los comienzos de la historia de la educación, pues esta siempre ha sido concebida como una acción orientada a lograr en el que se educa ese desarrollo personal integral que tiene como condición y como resultado –en relación dialéctica– la posesión de una cosmovisión (Jaeger, 1957). En lo que sigue sintetizo lo que he desarrollado en otro trabajo (Vázquez, 2005).

El término cosmovisión es introducido por una de las líneas de la filosofía alemana: el neocriticismo kantiano de la segunda mitad del siglo XIX, que dio origen, con la escuela de Marburgo, a una filosofía de los valores y de la cultura, que ha tenido particular importancia en el campo de la filosofía de la educación. Así, W. Windelband (1949) propone una filosofía centrada en los *valores* y distingue entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, una división que luego retomarán Dilthey y Rickert.

Dilthey ubica la Filosofía dentro de las Ciencias del Espíritu y la concibe como teoría de la concepción del mundo (*Weltanschauung*), distinguiendo tres tipos fundamentales de visiones del mundo (Dilthey, 1944): la naturalista-positivista (fundada en la categoría de *causa*), la idealista-objetiva (fundada en las categorías de *valor* y significado, que son las claves de la hermenéutica histórica y cultural) y la idealista de la libertad (cuya categoría es la de *finalidad*). Conceptúa la educación como *formación* y como tal “es el supremo fin práctico para el cual la reflexión filosófica puede dar la clave” (Dilthey, 1944, p.65), cuyo horizonte es histórico, pues cada época tiene su concepción del mundo

Dentro de esta línea del neocriticismo kantiano, el pensador que se ha ocupado más explícitamente de la concepción del mundo en relación con la educación ha sido August Messer (1867-1937), cuya posición ha sido definida como *realismo crítico*; a partir de su

intento de evitar los extremos del inmanentismo y del formalismo en el conocimiento. Si bien su pensamiento ha quedado dentro del idealismo, ha trazado un camino de acceso fenomenológico al conocimiento y, fundamentalmente, al acto de libertad.

Su obra más sistemática sobre el tema que nos ocupa se llama justamente *Educación y visión del mundo* (1953; traducida con el título *Filosofía y Educación*); comienza afirmando que “todo hombre serio y bien dotado aspira a obtener una concepción del mundo y de la vida [... entendiendo por tales] un conjunto de convicciones fundamentales y de amplia comprensión sobre la realidad y el valor y sentido de esta y, especialmente, sobre la vida y la acción humanas” (p.7).

En esa obra distingue entre *mundo conocido* y *mundo vivido*, de cuya relación, a su vez, surge la imagen del mundo.

Messer sostiene que “en la educación sólo puede orientarnos, en último término, una concepción del mundo que sea al mismo tiempo una concepción de los valores” (p.67).

La expresión *weltanschauung* no designa únicamente una *idea* sobre la realidad, sino el sistema de valores en relación con ella.

En la tarea educativa, la formación de una cosmovisión se relaciona en vínculo estrecho con la formación cultural, pues la obra de cultura realiza los valores y, a la vez, testimonia el valor universal de estos, en la medida en que “es capaz de animar y reunir a los hombres para su creación” (p.111).

En la educación para los valores es esencial la historia, que introduce a la comprensión de la cultura en general y, en especial, de la cultura actual; pero, la sola visión histórica “no puede decirnos jamás lo que debe ser” (p.119). Por eso, la determinación del fin de la educación requiere una fundamentación del valor y que este “se convierta en algo del corazón” (p.122).

Esta consideración de Messer se asocia con la tesis realista del conocimiento por connaturalidad, que implica una relación de conveniencia entre las orientaciones perfectivas de las dimensiones humanas y sus objetos propios.

En definitiva, para Messer el fin de la educación es la gestación de una cosmovisión, que tiene como base un conocimiento metafísico vital que lleve a la valoración y engendre así una auténtica personalidad moral. Es clave aquí cómo se conciba el objeto de ese conocimiento metafísico; por ello, hemos planteado el tema en un trabajo precedente (cfr. Vázquez, 2021), con la intención de mostrar líneas de acceso objetivo a la realidad, pues solo así el concepto de cosmovisión podrá ser adecuadamente fundamentado.

En la línea de la filosofía idealista-espiritualista, se ocupa de este tema también Eduard Spranger (1882-1963), discípulo de W. Dilthey, que ha tratado ampliamente el tema de la educación, en el contexto de su psicología comprensiva y de su filosofía de la cultura.

Spranger (1935) concibe la educación en intrínseco vínculo con la cultura de cada época y a esta como una totalidad que se conoce al comprender las recíprocas relaciones entre distintos ámbitos culturales.

Cada época tiene una *weltanschauung* y esta da forma a la educación, que es algo más que desarrollo intelectual, es *formación* y como tal implica una imagen del mundo tanto como una relación viva con este, es “equilibrio entre la fuerza ética, la inteligencia y el círculo de actividad” (Spranger, 1949, p.60).

De allí que haya una intrínseca relación entre formación, personalidad y valores; entre ideales educativos, valores objetivos y formas culturales: tanto una época, como una estructura subjetiva se organizan y definen por el valor predominante, aquel que moviliza a la persona, que organiza y permite comprender una persona y/o una época. Y esta organización es precisamente una *weltanschauung*. Su captación implica ver las conexiones de sentido y la unidad estructural.

El planteo puede relacionarse, a nuestro juicio, con las propuestas contemporáneas de la metodología interdisciplinaria (Navarro, 2018; Sagó Montoya y Silva, 2003, entre otros) y con la determinación de ejes transversales (Fernández et al., 2008; Tobón, 2013).

En la concepción de Spranger, el fin último de la educación es gestar una cosmovisión ordenada a la configuración ético-espiritual del educando.

Cosmovisión cristiana y fin de la educación

La presentación hecha en el punto anterior ha permitido advertir que el concepto de cosmovisión es acuñado en el seno de la filosofía alemana de los valores, que une íntimamente filosofía y educación. En esa tradición, la visión del mundo depende de la concepción de la época, con lo cual no logra superar el relativismo historicista.

En nuestra propuesta, esa superación se logra por el doble fundamento de un conocimiento de la estructura esencial del ser del hombre, a partir de la descripción de su obrar y de la estructura esencial de lo real (Vázquez, 2021). De ese modo se hace posible, también, plantear la posibilidad de una visión del mundo con elementos comunes más allá de un determinado horizonte histórico-cultural.

En lo que sigue tomamos como hilo conductor el tratamiento que de este tema hace el Cgo. Luis María Etcheverry Boneo quien, partiendo de las conceptualizaciones básicas de la filosofía alemana de los valores, distingue en la cosmovisión elementos objetivos y pasos o secuencia subjetiva.

Secuencia subjetiva de una cosmovisión

Este aspecto refiere a los momentos de gestación de la cosmovisión en los sujetos. Señala el autor que una cosmovisión “es, ante todo, un conocimiento múltiple, sobre todo intelectual, aunque no exclusivamente. En segundo lugar, es una valoración, no sólo teórica, sino práctica. Y en tercer lugar es una toma de posición vital” (Etcheverry Boneo, 1968, p.1).

¿Por qué comenzar por el conocimiento? Porque el hombre se define por su dimensión espiritual: intelecto y voluntad libre; y dentro de ella es el actuar del intelecto el momento *previo* que fundamenta toda posibilidad de querer algo y permite que el querer –tanto volitivo, cuanto sensible– se vaya especificando, es decir, tomando tal o cual configuración. Si bien la persona se define por el ejercicio de la voluntad libre, la formación de la inteligencia va a permitir *autonomía*, no dependencia del juicio de los demás, del ambiente, sino más bien firme adhesión a la realidad tal como la inteligencia límpida, abierta, la va mostrando.

Se habla de un conocimiento múltiple dado que implica en su punto de partida una percepción objetiva de la realidad, que permita el paso a la aprehensión intelectual, que debe ser integral, nota que tiene lugar cuando:

a) Se da la presentación de *todos los aspectos* de un determinado contenido y la relación de esos aspectos entre sí, relación de los aspectos inmediatos y también de la ordenación de esos contenidos a su fundamento último (de naturaleza metafísico-teológica). El educando debe ir aprendiendo a *distinguir y relacionar* aspectos y esto supone necesariamente un *criterio* en el docente y, a la par, permite que dicho criterio se vaya desarrollando en el que se educa.

b) En segundo lugar, dichos contenidos deben tener relación con la vida del educando, y no solo entre sí. Es necesario mostrar esa relación para que se dé la repercusión – motivación– que permite *valorar*. Se ve que este paso no se logra si el primero no está bien dado.

Ese nexo con lo inmediatamente vivido no acaece necesariamente en cada contenido, sino más probablemente luego de un tema global, puesto que la *relación con la vida* no siempre forma parte de la experiencia inmediata; se trata de un sentido más total en el cual se incluye la exigencia de abrir al sujeto a otras posibilidades más allá de las dadas inmediatamente.

Finalmente, para que un conocimiento sea integral, debe ir generándose un pasaje del plano del conocimiento vulgar al científico y de este al filosófico-teológico. Este último es el paso inmediatamente anterior a la integración de lo conocido con lo vivido, en la medida en que el sujeto ve las implicaciones existenciales de lo que con su intelecto capta cada vez de modo más unitario.

De aquí que la cosmovisión es definida, también por Etcheverry Boneo, como “la imagen complexiva del conjunto de realidades que importan a una persona (...) y que determinan en ésta una estructura psico-ética” (1969, clase 11). Se constituye con elementos tanto personales (la estructura biopsíquica, la historia personal, la propia cultura, la serie de opciones, etc.) cuanto supra-personales (costumbres, valores y, en

definitiva, el ideal asumido como fin de la propia vida, que es el configurante último de la personalidad).

El autor llama *estructura psicoética* al organismo interior de valores que configuran la personalidad (para el desarrollo de este concepto, cfr. Rava, 1999).

En cuanto al primer paso del conocimiento integral, se supone ya en la escuela cierto conocimiento vulgar y el educador comienza por iniciar al sujeto en el conocimiento científico, un paso que debe ser dado con *adecuación* a las distintas edades, pero también con *seriedad* (en cuanto a la profundidad con que el docente debe dominar los distintos contenidos, su interrelación y fundamentación en principios científico-positivos, filosóficos y teológicos) para que puedan darse los pasos ulteriores que son de profundización por parte del alumno. Ello supone que el que enseña debe tener un conocimiento sistemático, preciso y una elemental –según los niveles escolares– actualización: en qué está hoy esa disciplina, cómo incide sobre ella el resto del quehacer cultural, qué aportes o eventuales problemas puede traer esa situación para la formación integral.

El segundo paso del conocimiento integral –el pasaje al plano filosófico– implica una visión metafísica de lo real¹, es decir, ver cada realidad desde su fuente primera y por eso en sus mutuas relaciones. En el plano filosófico, el conocimiento integral supone hacer ver que *todo está relacionado*, es decir que las cosas por ser finitas y por provenir de una Causa *Una* son semejantes (análogas), solidarias entre sí, con una finalidad inscripta en su ser: todo es *para algo* y de un modo muy especial lo es el hombre. Por eso, hemos referido a un trabajo previo (Vázquez, 2021) en el que señalamos las líneas de acceso a un conocimiento metafísico de la estructura participada de los entes finitos.

Lo que en la didáctica contemporánea se ha llamado globalización o correlación de contenidos (cfr., por ejemplo, Medina, 2009), tiene, pues, una profunda razón metafísica:

¹ Visión necesaria para todo educador, y muy especialmente para el que enseña Ciencias positivas o Matemática, pero también en Historia, Lengua, etc., para que no se pierda de vista el carácter instrumental de los contenidos: al servicio del desarrollo recto del alumno.

todas las cosas son participación del Ser Absoluto, lo muestran en su ser y atributos, son capaces de participarlo y sugieren al hombre un modo de obrar apto para alcanzar el fin último de su propia vida, a la vez que el pleno desarrollo de la realidad. El conocer así debe ayudar al educando a descubrir su misión singular.

Cuando un conocimiento cumple con estas condiciones, puede decirse que es teórico-práctico, es decir que permite, a partir de lo conocido, hacer un juicio práctico o de *conveniencia* acerca del propio actuar. Ese juicio antecede inmediatamente y fundamenta la *valoración*. Se entiende por valoración el proceso subjetivo –no en el sentido de arbitrario, no objetivo, sino en el sentido de su relación con la propia estructura personal adquirida– por el cual lo conocido afecta y puede mover a actuar en determinado sentido. Y allí se está ya en el tercer momento de la cosmovisión: “(...) la toma de posición vital, la actitud, activa o pasiva, que afecta a una o varias dimensiones de la persona, en virtud de lo cual ésta es y actúa de un determinado modo” (Etcheverry Boneo, 1969, p.1).

La valoración es práctica cuando es capaz de crear en el sujeto un *organismo* de coordinaciones y subordinaciones, un hábito electivo, es decir una inclinación estable de la voluntad y, por participación, de los apetitos sensibles.

De allí que el autor que sigo define a la cosmovisión como “la forma o conjunto de hábitos que estructuran el modo de ser y de actuar de una persona” (p.1).

La cosmovisión en sentido genérico y aún sociológico, por una parte, caracteriza a una época, a una sociedad, y en este sentido se puede decir que es un rasgo común a los miembros de una determinada cultura. Pero, por otra parte cada hombre, en la medida en que es más autoconsciente y más dueño de su obrar, va gestando una propia cosmovisión, cuyo elemento formal –en el sentido de especificador– es siempre una *jerarquía de valores vivida*, que pueda ser inferida a partir de ponderar qué elementos o situaciones del entorno son capaces de mover a actuar a cada persona.

Esta cosmovisión, como posesión subjetiva, se constituye en fin concreto de la educación, lo que requiere el paso de lo sociológico a la determinación filosófico-teológica de los elementos *objetivos* de la cosmovisión.

Los elementos que integran la cosmovisión en sentido subjetivo, no necesariamente son todos conscientes; pueden haber entrado a formar parte de la estructura personal por diversas vías –estética, emotiva– y desde allí mover a juicios de valor y a actitudes en uno u otro sentido. Desde el punto de vista pedagógico, uno de los objetivos centrales es que todos los elementos que integran la cosmovisión se tornen cada vez más conscientes y libres y más susceptibles de ser fundamentados por el sujeto de esa cosmovisión.

Educación implica hacer posible que la persona gesticione una estructura de hábitos formales y materiales, en el orden intelectual, afectivo y volitivo, acordes, por una parte, con el orden recto de su naturaleza y de la realidad natural y sobrenatural, y, por otra, con sus propias características singulares (Vázquez, 1981).

Elementos objetivos de una cosmovisión

En cuanto a los aspectos objetivos de la cosmovisión, esta implica un ver, apreciar y actuar respecto de las relaciones últimas de significado y sentido de los grandes órdenes de lo real: la relación de la propia persona con los demás hombres, con la naturaleza infrahumana y el mundo de la cultura, con Dios y a la vez la relación –en cuanto conocida y vivida– de cada uno de esos órdenes entre sí.

Etcheverry Boneo (1945) distingue tres categorías de elementos objetivos integrantes de una cosmovisión:

- a) El Ideal: puede ser un valor o un conjunto de valores que tienen una posición suprema y así definen un perfil (de una persona, grupo social o época). Puede ser una realidad actual o no existente, trascendente o inmanente al sujeto o a la cultura.
- b) El sujeto.
- c) La realidad exterior al sujeto, tanto natural como sociocultural.

La concepción que se tenga de estos tres elementos y de sus relaciones recíprocas, origina una dinámica en el conocer, el valorar y el actuar, que permite definir diversos tipos de cosmovisiones, tanto personales cuanto históricas.

El autor, asumiendo los datos del conocimiento metafísico y su orgánica relación con la Revelación Cristiana, plantea su concepción de la visión *cristiana* del mundo como fin concreto de la educación. Si en toda visión del mundo el eje central es la jerarquía de valores, en la visión cristiana del mundo esa jerarquía tiene como centro a Dios revelado en Jesucristo, desde donde se configuran los elementos objetivos antes citados:

El Ideal: es el fin último, de toda realidad y del hombre, Dios que se manifiesta ya naturalmente como creador y al que la inteligencia llega a través de sus “huellas” en los seres creados, es decir, la participación de sus atributos y más formalmente a través del conocimiento de la misma naturaleza humana como *imagen* –y no ya vestigio– del Ser de Dios. Esa manifestación natural de Dios por participación en las cosas creadas es llamada también *gloria* objetiva. Pero solo el hombre puede conocerla y, por medio de su actuar libre, reconocerla y llevarla a plenitud. Así, al hombre, como ser espiritual, cabe la tarea de dar gloria subjetiva (o formal): reconocimiento y alabanza de Dios (Fox, 1909). Pero, por la Revelación de la Encarnación, Dios no solo muestra un camino, una imagen, sino que, al asumir la naturaleza humana, al venir al mundo, Jesucristo nos acerca a Dios, nos lo revela tal cual es en su vida íntima trinitaria, y así a través de la humanidad de Jesucristo Místico ahora en la Iglesia y físico también en la Eucaristía, Dios ya no se nos muestra mediatamente sino inmediatamente.

Con la venida de Dios al mundo en Jesucristo, ya Dios no es solo el Creador, que se da a conocer en sus creaturas, sino que participa al hombre de su misma *vida*, por la Gracia –participación sobrenatural– que habilita para conocer, querer, decidir y actuar como El mismo hace. De este modo el Ideal se hace concreto, alcanzable: es, para el hombre, vivir su vida a ejemplo de Jesucristo y con la fuerza que El mismo le da por la Gracia.

El punto de partida, entonces, para la gestación de una visión cristiana del mundo como fin concreto de la educación es ayudar a conocer y vivir el Ideal concreto: ordenar la propia vida y operación en Jesucristo y por El “hacer en cada momento” –explicaba Etcheverry Boneo– “lo que Jesucristo haría en mi lugar” y esto respecto del mundo natural y social y de la propia persona.

La misma concepción del sujeto se transforma, ya no es solo ser corpóreo-espiritual, es imagen e hijo de Dios, hermano de Jesucristo y en El, hermano de los demás hermanos, no es solo naturaleza, sino sobrenaturaleza, sanado y llevado por la Gracia, llamado a ser Santo, lo que hace concreto el fin inmanente de la educación: reproducir en sí a Jesucristo, gestar en sí su fisonomía psicológico-moral sobrenatural, desde las virtudes teologales. Se transforma su mirada sobre el mundo natural, que ya no es solo vestigio, sino que puede constituirse en realidad *sacramental* (Archideo, 1997), o sea, en vehículo transeúnte de Gracias actuales que hablen al hombre de la vida íntima, trinitaria de Dios y lo muevan a obrar sobrenaturalmente y a cultivar esa naturaleza –a hacer cultura de tal modo que ella sea medio de glorificación y camino para que también otros hombres lleguen a su fin sobrenatural.

La visión cristiana del mundo es, entonces, una visión desde la vida trinitaria que permite ver en lo temporal la relación con lo eterno y orientar hacia allí todas las realidades naturales, culturales y las relaciones sociales.

Educar para una visión cristiana del mundo

Una educación cristiana integral será, en consecuencia, la que ordene toda la acción pedagógica como acción *sacramental* que permita al que se educa,

Caminar por el tiempo hacia la eternidad. En un tiempo donde tiene que vivir construyendo una cultura y una civilización que lo habilite del mejor modo –del óptimo– para cumplir todas las exigencias de su actual vivir en el tiempo y del vivir de las generaciones futuras, y a la vez lo habilite para su paso fundamental hacia la eternidad. (Archideo, 1997, pp. 35-36)

Las recíprocas relaciones entre estos tres elementos fundamentales de la visión cristiana del mundo configuran el punto de partida para una educación integral, cuyo fin concreto es promover, en primer lugar, el recto conocimiento natural de esas realidades y sus relaciones y, sobre esa base, la formalidad radicalmente nueva que adquieren a la luz de la verdad revelada.

De ese conocimiento se seguirá una valoración que llevará a actuar, tanto en el orden de la propia configuración personal, cuanto en el quehacer social y cultura, teniendo en cuenta el doble fin natural-sobrenatural de toda realidad.

Visión del mundo y tarea pedagógica

Planteado el fin concreto de la educación como cosmovisión, caben varios niveles de consideración: a) Lo institucional: Toda la vida institucional escolar, en sus dimensiones internas y en su relación con el medio sociocultural debe ser re-pensada a la luz de esta finalidad, porque en definitiva el sujeto que se educa va recibiendo casi por “ósmosis” un modo de ver, considerar, valorar y actuar en relación con los elementos objetivos ya citados. b) El nivel curricular: El currículum institucional debe ser pensado en una *unidad*, a partir de ciertos ejes fundamentales que permitan establecer relaciones de coordinación y jerarquización entre las áreas curriculares, en primer lugar, y luego dentro de cada área y de cada disciplina, de tal modo que se vaya gestando una *visión* unitaria científico-filosófico- teológica de las realidades de distinto orden que van siendo objeto de conocimiento y, a la vez, se dé la posibilidad de que esa visión se articule y cobre vida en la experiencia cotidiana. Esos ejes deberían estar constituidos por los llamados temas transversales, en la medida en que en ellos confluyen el resto de las temáticas curriculares, dando a estas una unidad y posibilidad de referencia inmediata con los intereses vitales de los estudiantes. c) El nivel metodológico: El objetivo fundamental que se busca –en el enfoque presentado– es ir logrando en los alumnos un hábito sintético. por el cual, a propósito de las diversas temáticas curriculares, estos vayan siendo progresivamente más capaces, por una parte, de distinguir y relacionar aspectos y, por otra, y como consecuencia de ese ver integrado, puedan pasar, cada vez más connaturalmente del conocer valorativo, jerarquizado (que implique ya una capacidad de juzgar con criterios de valor), al compromiso vital.

Conclusiones

La tesis que sostenemos es que la unidad de la personalidad es una función de la estructura de valores y se expresa como cosmovisión, vale decir como visión unitaria y articulada de la realidad social, natural y de la propia persona

El concepto de *unidad dinámica* ha sido desarrollado –teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y morales–, entre otros autores, por Joseph Nuttin y Phillip Lersch. El primero elabora una tesis de la personalidad normal, en la que considera como central la tendencia a la realización de sí mismo, guiada por la imagen o yo ideal que es el resultado de conocimientos y valoraciones que mueven a actualizar algunas potencialidades y a atrofiar otras, en la medida en que no responden a dicha imagen o yo ideal. El desarrollo constructivo va dando lugar a integraciones sucesivas de los niveles, dimensiones y necesidades de la persona. El autor destaca el valor de este concepto en la educación.

Lersch (1962) considera tres estratos de la personalidad (fondo vital, fondo endotímico y superestructura) que, por el actuar, se van integrando. Esta unidad dinámica refiere al plano psicológico y moral, es decir, a la mayor o menor coherencia que, en el actuar, se vaya manifestando, por ejemplo, entre lo que se juzga y lo que se elige o entre lo que se conoce y lo que se valora.

De allí que hemos tratado de mostrar la relación entre el hábito, los objetos propios de cada capacidad y la gestación de la cosmovisión que, en tanto estructuración de la subjetividad, constituye la personalidad de cada sujeto, como estructura adquirida de hábitos que se estructuran en torno de valores –finés valiosos–. Por eso, se señala que uno de los criterios fundamentales en la selección de los contenidos de la educación y también de las metodologías y técnicas de enseñanza, es precisamente la medida en que estos permiten el *desarrollo* de cada una de las capacidades y su *integración* en una estructura orgánica.

Se hace una presentación sintética del recorrido histórico del concepto de cosmovisión, acuñado en el seno de la filosofía alemana de los valores; se intenta mostrar una vía de

superación del historicismo con base en el doble fundamento de un conocimiento de la estructura esencial del ser del hombre, a partir de la descripción de su obrar, y de la estructura esencial de lo real.

El segundo paso es la presentación de una visión alternativa de la noción de cosmovisión, integrada con los datos de la Revelación Cristiana. El autor que hemos seguido para la exposición justifica la intrínseca relación entre la cosmovisión cristiana y la fisonomía ético- sobrenatural como núcleo de la personalidad, que es considerada como el fin existencial de la educación.

En el aspecto pedagógico, la metodología de enseñanza más adecuada es de carácter interdisciplinario, ya que esta permite poner en juego simultáneamente varias disciplinas curriculares a propósito de una situación o hecho concreto y complejo, para cuya comprensión se requiera la interacción de diversos ángulos de inteligibilidad.

La justificación de esta metodología está dada objetivamente por la estructura de lo real y subjetivamente porque el sujeto es *uno* y el fin concreto de la educación es –como se dijo– gestar una cosmovisión, es decir, una visión cognoscitivo-valorativa de la realidad natural, sociopolítica y cultural, que le permita una jerarquía de valores vivida y un actuar consecuente.

Si el primer momento de esta cosmovisión, el momento cognoscitivo, es de índole interdisciplinario, ello permite salvar el aparente dilema del enciclopedismo o formalismo.

Cada realidad debe verse en su complejidad concreta y a la vez a la luz de lo universal – esencia, principios, valores– que realiza en mayor o menor grado.

La metodología interdisciplinaria favorece el proceso de aprendizaje integral y, consecuentemente, la gestación de una cosmovisión.

Referencias bibliográficas

- Archideo, L. (1997). *Visión cristiana del mundo y educación. Bases para la fundamentación de una teoría educativa cristiana*. CIAFIC Ediciones.
- Dilthey, W. (1944). *Teoría de la concepción del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Etcheverry Boneo, L.M (1968). *Visión del mundo y Educación*, Conferencia para docentes. Pro-manuscrito
- Etcheverry Boneo, L.M. (1945). *Historia y Filosofía de la cultura*. Pro-manuscrito
- Etcheverry Boneo, L.M. (1969). *Conocimiento, juicio, valoración y acción*. Pro-manuscrito.
- Fernández, O., Lúquez, P., Ocando Medina, J., y Liendo, Z. (2008). Eje transversal. Valores en la educación básica: Teoría y praxis. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 12(40), 63-70. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35604008.pdf>
- Fox, J. (1909). Glory. En *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 6 (pp. 585-586). Robert Appleton Company. <http://www.ourladyisgod.com/images/eBooks/Original-Catholic-Encyclopedia-Volume-06.pdf>
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Anaya.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Anaya.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Scientia.
- Messer, A. (1953). *Filosofía y Educación* (trad. por J. Xirau). Losada.
- Medina, A. (2009). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. Medina, y S. Mata (Coords.), *Didáctica General* (2ª ed., pp. 295-319). Pearson.
- Mora, F (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Navarro, V. (2018). Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66. <https://doi.org/10.35362/rie7813227>
- Nuttin, J. (1972). *El psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*. Eudeba.
- Rava, C. (1999). *Elementi per una fisionomia psico-etica-spirituale* (3ª ed.). Asociación de Servidoras.
- Sagó Montoya, M., y Silva, A. (2003). Una metodología interdisciplinaria para interrelacionar los contenidos de las asignaturas del departamento por área de formación, en la Secundaria Básica. *EduSol*, 3(5), 36-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126873>
- Spranger, E. (1935). Las ciencias del espíritu y la escuela. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*.
- Spranger, E. (1949). *Cultura y Educación*. Parte temática. Espasa-Calpe.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE.
- Tomás de Aquino (1954). *Suma teológica*. BAC.
- Vázquez, S.M. (1981). *Objetivos Educativos*. CIAFIC Ediciones.

Vázquez, S.M. (2005). Raíces filosóficas del concepto de cosmovisión. *Revista Logos*, XXIII(99), 73-85.

Vázquez, S.M. (2021). La integración de contenidos escolares. *PsicoPedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, 12(15-16), 6-40.

<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/128/120>

Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Graó.

Windelband, W. (1949). *Preludios filosóficos*. Santiago Rueda.

Axiología y sentido del trabajo del educador desde la logoterapia y el análisis existencial

María Elisa Di Marco

Centro de Investigaciones Cuyo

Aceptado: febrero 2022

Datos de la autora:

María Elisa Di Marco es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; Profesora en el nivel superior; miembro de proyectos de investigación de la UNCuyo y del Centro de Investigaciones Cuyo.

Dirección de correo electrónico:
mariaelisadimarco85@gmail.com

Resumen Como dice Frankl (1987/1984), lo más profundo en el hombre es el deseo de sentido. En tal dirección, el presente trabajo tiene como finalidad abordar, desde una metodología teórico-hermenéutica, una interpretación acerca de los valores y del sentido del trabajo para el educador en el marco de la Logoterapia y el Análisis Existencial. Para ello se presenta, en primer lugar, el concepto de voluntad de sentido; en segundo lugar, la concepción de valores en Víctor Emir Frankl; en tercer lugar, su clasificación de los valores; en cuarto lugar, la necesidad de educar en la acción de valorar; y, en quinto lugar, el sentido del trabajo para el educador. Desde estos planteos, se indaga en los valores como favorecedores de la realización de la voluntad de sentido y en la función del educador como guía y ayuda, "catalizador", de la acción valorativa orientada a la autoconfiguración del alumno. Asimismo, se derivan algunas ideas referidas al sentido del trabajo para el educador y su realización personal.

Palabras Clave valores, logoterapia, educación, conciencia, voluntad de sentido

Axiology and meaning of work of the educator from logotherapy and existential analysis

Abstract: As Frankl (1987/1984) says, the deepest part of the man is the desire for meaning. In that regard, the present work aims to approach, from a theoretical-hermeneutic methodology, an interpretation about the values and about the meaning of work for the teacher in the framework of Logotherapy and Existential Analysis. To do so, in first place, the concept of will to make sense is presented; second, Frankl's conception of values; thirdly, his classification of values; fourth, the need to educate in the action of valuing; and, fifth, the sense of work for the teacher. From these approaches, we investigate the values as favoring the realization of the will of meaning and the role of the teacher as guide and assistance, "catalyst", of the valuation action aimed at student's self-configuration. In addition, some ideas regarding the meaning of work for the teacher and his personal fulfillment are derived.

Keywords: values, logotherapy, education, conscience, will of meaning

Introducción

Después del Psicoanálisis, teoría que enfatizó la voluntad de placer, y de la psicología individual adleriana que se focalizó en la voluntad de poder, emerge una tercera posición que podría considerarse superadora, ya que la voluntad de sentido engloba, de algún modo, a las de placer y poder (Gottfried, 2019c). Como dice Frankl (1987/1984), "lo más profundo del hombre no es el deseo de poder ni el deseo de placer, sino el deseo de sentido" (p. 10). Este nuevo paradigma psicológico se destaca, entre otras razones, por lo que Frankl denominó "voluntad de sentido" (*Der Willw Zum Sinn*): "la voluntad de sentido es una motivación *sui generis*, que ni puede reducirse a otras necesidades ni puede derivarse de ellas" (Frankl, 2003/1977, p. 17). Para el autor, la motivación básica es la orientación fundamental hacia el sentido, encontrar y descubrir un porqué y para qué vivir. En efecto, el significado de la educación consiste en incitar la voluntad de sentido, en formar la capacidad de valorar y de elegir (Bruzzzone, 2008a).

La voluntad de sentido –en términos de Gottfried (2019c)– “quiere decir que el hombre está dirigido hacia algo objetivo (valores) que no es de ninguna manera fruto de la elección responsable del hombre sino que es algo que lo espera” (p. 25). Asimismo, estos valores lo interrogan en cada una de las situaciones y “a partir del momento en que el hombre da su respuesta es libre porque es responsable, ya que al consumir su respuesta se consume su libertad” (Gottfried, 2019c, p. 25). La Logoterapia y el Análisis Existencial parten de comprender que la vida plena de sentido depende del descubrimiento y puesta en obra de valores, como afirma Längle (1993). En el caso del educador, los valores de creación son los que entran en juego en los que se interroga sobre el sentido de su profesión.

La educación en el marco de la Logoterapia y el Análisis Existencial es un tema que promete nuevos desafíos con respecto a los valores y el sentido educativo. En efecto, diversos autores se han encargado, tanto en el contexto nacional como internacional, de abordar la relación de la Logoterapia y el Análisis Existencial con el campo pedagógico (Bruzzzone, 2002, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2011, 2012a, 2012b, 2014, 2015, 2017; Del Río, 2013, 2018, 2019; Del Río y Muñoz Bueno, 2019; Gottfried, 2017a, 2017b, 2018, 2019a, 2019b; Gottfried y Fozzatti, 2016, entre tantos otros). No obstante, se observa una especie de espacio gris que quedaría sin resolver, nos referimos precisamente a los posibles aportes que podrían brindar la Logoterapia y el Análisis Existencial respecto del sentido del trabajo del educador. Para ello, se precisa previamente considerar qué es la educación desde la perspectiva de Viktor Frankl, cuál es la función del educador y qué relación posee con los valores.

En tal dirección, este estudio tiene como objetivo mostrar y desarrollar la vinculación entre los valores desde la propuesta de la Logoterapia y el Análisis Existencial y el sentido del trabajo educativo. Para tal fin, se emplea una metodología hermenéutico-interpretativa; como sostiene García Amilburu (2008), la hermenéutica es la técnica y el arte de la interpretación textual. En tal sentido, texto es aquello que un autor expresa en forma escrita, ya sea una obra manuscrita o impresa. Los enunciados que integran el escrito están constituidos por un conjunto de signos o palabras que comunican un

contenido que necesita ser interpretado (Bicocca, 2008). De este modo, se intenta realizar una lectura cuidadosa y analítica de los diversos escritos sobre la temática para interpretar las categorías analizadas y los supuestos teóricos subyacentes.

Partimos del problema acerca de si puede establecerse la conexión de la tercera escuela vienesa de Viktor Frankl con una teoría que intente dilucidar el sentido del trabajo de quien se dedica a la educación. Es así que se aborda, en primer lugar, la voluntad de sentido; en segundo lugar, la concepción de valores en Frankl; en tercer lugar, la clasificación de los valores según Frankl; en cuarto lugar, la necesidad de educar en la acción de valorar; y, en quinto lugar, el sentido del trabajo del educador.

A modo de conclusión, se arriba a algunos puntos relevantes de tal interpretación, como la visión de Frankl con respecto a los valores y la comprensión del sentido del trabajo educativo en el marco de los mismos, dentro de los valores de creación. A su vez, se perfilan dos categorías a partir de las cuales se puede profundizar el sentido del trabajo del educador en posteriores investigaciones.

Más allá del placer y el poder... La voluntad de sentido

El sentido es de carácter personal, se reviste de subjetividad dado que implica una apreciación intransferible: “Este sentido es único y específico, en cuanto es uno mismo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra el hombre un significado que satisfaga su voluntad de sentido” (Frankl, 2015/1946, p. 85). Dicho sentido “es personal e intransferible, es único e irrepetible para cada ser humano, no se crea sino que se descubre, no se puede imponer aunque sí se pueden mostrar opciones de sentido” (Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012, p. 66).

Logos, que significa espíritu y sentido (Frankl, 2003/1977), dice relación con la dimensión noética:

Bajo la palabra espíritu hay que entender la dimensión de los fenómenos específicamente humanos (...).

Habría que localizar dentro de la dimensión específicamente humana, entre otros, los fenómenos de la autotranscendencia de la existencia al Logos. De hecho, la existencia humana tiende siempre más allá de sí misma, tiende siempre hacia un sentido.
(Frankl, 2003/1977, p. 66)

La existencia humana busca el cumplimiento de este sentido, lo que en Frankl dio lugar a lo que denominó, como ya dijimos antes, “voluntad de sentido” (Frankl, 1990/1987, 1992/1950, 2002/1982, 2003/1977, 2015/1946). “De acuerdo con la logoterapia, la primera fuerza motivadora del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su vida. Por eso aludo a la *voluntad de sentido*” (Frankl, 2015/1946, p. 85)¹. La búsqueda del sentido de la vida es una fuerza primaria, es un afán de encontrar sentido a la propia existencia.

Por su parte, la frustración de la voluntad de sentido es lo que Frankl conceptualizó como “frustración existencial” (Frankl, 2003/1977, 2015/1946, entre otras) o vacío existencial (Frankl, 2003/1977). Ambos conceptos –voluntad de sentido y vacío existencial– son medulares en la propuesta frankliana y han sido profundizados a lo largo de la teoría logoterapéutica.

La concepción de valores en Víctor Emir Frankl

Ya en su época, Frankl (2002/1982) criticaba los reduccionismos en el tema de los valores que se veían como inhibiciones homeostáticas en el proceso entendido como estímulo-respuesta o los valores vistos como meros mecanismos de defensa. Enfatizaba, asimismo, que la pérdida de las tradiciones también afectaba, por cierto, a los valores. En *El hombre doliente: fundamentos psicológicos de la psicoterapia* (1987/1984), el autor menciona que se descubre el sentido de la vida mediante la realización de los valores.

Los valores “son ciertas categorías universales sobre el sentido, no inherentes a situaciones únicas y peculiares, sino típicas, recurrentes y que caracterizan la condición humana” (Frankl, 1987/1984, pp. 15-16). Sentido y valor constituyen aquí las dos caras de una moneda, dado que el sentido se realiza por medio de los valores y estos ayudan

¹ El destacado en cursiva corresponde al original del autor.

a alcanzar el sentido. Por su parte, como asegura Frankl (1987/1984), el sentido no se otorga, sino que se encuentra. En la medida en que el hombre realiza los valores se encuentra el sentido, de aquí ciertamente su importancia. Esta realización de valores llena de plenitud la vida de la persona, por responder a los interrogantes que presenta la misma con respecto al sentido de la vida y su realización concreta.

Sin lugar a dudas, la teoría de Frankl tiende a valorar la vida, como se puede ver en sus distintas obras: ...*A pesar de todo, decir sí a la vida* (2016/1946), *El hombre en busca de sentido* (2015/1946), entre otras. Sin embargo, ese valorar no solo se refiere a la vida “como valor” en términos generales, sino a la realización específica que se da en la vida de los hombres. Frankl (2002/1982), citando a Rolf H. von Eckartsberg, asevera: “Una voluntad básica de sentido debe ser admitida como un importante valormotivo [valor-motivo]. Los individuos aspiran a una realización de valores, al logro de una vida llena de sentido” (p. 15). Como también afirma Frankl (2002/1982): “No podemos enseñar valores, debemos vivir valores” (p. 22). Esas vivencias llenan de sentido la vida de los hombres y son elementos indispensables para sanear el vacío existencial: “La concepción de los valores y su realización constituyen la clave para que el hombre pueda descubrir sentido y adjudicarle significados a cada situación que la vida le presenta” (Gottfried, 2019d, p. 219).

El estudio de los valores, según los entiende Frankl, halla antecedentes importantes en el conocido Max Scheler. Su libro *Der formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* de 1913 –traducido al español como *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* en 1941– fue de gran influencia. Como asegura Marques Miguez (2013), la dimensión espiritual del ser y la ética de los valores en Scheler constituyó un antecedente de relevancia de la teoría frankliana. La antropología centrada en la persona como ser espiritual, como unidad orgánico-espiritual que se halla abierta al mundo es, de algún modo, una herencia de Scheler en el pensamiento de Frankl.

Por su parte, Bruzzone (2011) alude a las tres dimensiones antropológicas que Frankl contempla, dimensiones que manifiestan la unidad en una totalidad antropológica tomada de Scheler. Como decía el mismo Frankl (1979): “sólo si se habla de dimensiones

están garantizadas tanto la unidad como la totalidad del hombre” (p. 13). En efecto, el planteo del autor “pretende superar las limitaciones de los reduccionismos” (Noblejas de la Flor, 2013, p. 63), ya que la antropología dimensional apunta a una visión integrada del hombre cuya totalidad comprende tres dimensiones fundamentales: 1) la física, biológica o somática; 2) la psíquica o bien anímica; y 3) la noética, espiritual o noológica. Estas tres dimensiones comprenden la visión antropológica de Frankl: “Tres son las dimensiones propias del hombre: la somática, la psíquica y la espiritual, esta última puede llamarse también noética” (Frankl, 1955, p. 154). La dimensión noética es la que comprende el sentido, dimensión propia del ser humano. Estas dimensiones son el fundamento, la visión de hombre que se sostiene por debajo de la búsqueda de los valores.

En efecto: “Sentidos y valores son ‘razones’ que mueven a los hombres a actuar de un modo u otro. Es precisamente este mundo de sentidos y valores, como [los] motivadores posibles del hombre” (Frankl, 2002/1982, p. 114). Esto es, los valores atraen al hombre, lo implican, lo llaman a su realización personal, a su realización integral y ante la propuesta del valor surge la libertad, la posibilidad de apropiarlo o de no hacerlo. Para ello, conviene tener en cuenta que: “Ciertamente los fenómenos humanos siempre están ordenados y dirigidos hacia un objeto intencional; y sentido y valores son objetos intencionales de esa clase. Sentido y valores son el logos hacia el que la misma psique se autotranscende” (Frankl, 2002/1982, p. 114). Hacer referencia a los valores sin haber encontrado un sentido es, como señala Gottfried (2019c), un sinsentido.

Ahora bien, en la concepción de Frankl, respecto del valor podríamos preguntarnos, ¿es objetivo o subjetivo?, ¿a qué podría aplicarse? En palabras de Längle (1993), el concepto “se aplica aquí para toda cualidad de 'bueno' de algo experimentado de un modo inmediato y personal por un sujeto” (p. 2). Profundizando un poco más: “Los valores son objetos, contenidos espirituales, que mueven al hombre afectivamente, suscitan emociones. A cada valor percibido corresponde un sentimiento” (Längle, 1993, p. 3). Los valores comprometen la intencionalidad personal del sujeto que tiende al objeto exterior. “Nos afectan, antes de que hagamos algo con ellos” (Längle, 1993, p. 3).

Para Frankl, los valores son “significados universales” (Bruzzzone, 2011) y son transmitidos por la tradición. Sin embargo, “la desaparición de las tradiciones no afecta al sentido, sino a los valores” (Frankl, 1987/1984, p. 15), mientras que su posesión de algún modo, como afirma Bruzzzone (2011) siguiendo a Frankl (2010/1969), puede aliviar la búsqueda del significado, porque en situaciones típicas el hombre puede evitar la toma de decisiones.

Por su parte, “los valores son subjetivizados en la medida en que ya no pueden ser independientes del sujeto y son relativizados en la medida en que ya no pueden ser válidos de manera ilimitada” (Frankl, 2018/1967, p. 155). Es por eso que vienen a llenar y a satisfacer la vivencia propia del hombre: “Sólo es valor para una persona lo que, de una u otra forma, puede apoderarse de ella” (Längle, 1993, p. 3) porque, precisamente, es afectada por ese valor. La persona tiende a los valores y, asimismo, estos la transforman. Los valores reclaman una relación con la persona y en esa relación se produce la vivencia del valor del objeto: “No hay vivencia del valor donde falta relación” (Längle, 1993, p. 4). En esta relación la afectividad se halla sumergida y, por lo tanto, no es ajena. Los valores son, en consecuencia, aquellos que plenifican la existencia una vez entrados en relación con el sujeto.

Ahora bien, en el descubrimiento del sentido y la realización de los valores se pone en juego la autotranscendencia:

(...) significa que de hecho el ser humano apunta y está dirigido siempre a algo distinto de sí mismo, o mejor dicho, a algo o a alguien distinto de uno mismo, concretamente a valores que hay que realizar o a otros seres humanos a los que hay que salir al encuentro amorosamente. (Frankl, 2002/1982, p. 178)

Los valores ayudan a la realización plena de la vida. En esta dirección, son siempre relativos a la persona, ya que cada una realizará los que plenifiquen su existencia concreta y singular, inigualable a ninguna otra.

Para Frankl (2018/1967) el hombre no es arrastrado por los instintos, sino por lo que tiene valor. Según afirma Längle (1993):

Sin la percepción de valores no se puede tomar ninguna decisión. Si ser hombre es, como lo dice Jaspers, “ser capaz de decidir”, entonces los valores son la base de la existencia humana. La captación de valores es el escalón previo y necesario para la configuración de la vida a través de las decisiones y de las acciones elegidas. (p. 1)

Es, en consecuencia, la realización de los valores un imperativo para la vida plena del hombre, para encontrar su sentido y su realización personal. Mediante esta relación con los valores el hombre va cumpliendo la voluntad de sentido.

La clasificación de los valores según Frankl

Los valores son clasificados por Frankl (1987/1984) en tres categorías: 1) valores creativos, 2) valores vivenciales, y 3) valores de actitud. Así refiere Frankl:

Como hemos sugerido, el análisis fenomenológico de la experiencia axiológica del hombre de la calle permite destilar una axiología, que se caracteriza por una tricotomía. Hay tres categorías de valores: “valores creativos”, “valores vivenciales” y “valores de actitudes”. Es interesante señalar que esta tricotomía se vio confirmada mediante análisis factorial con un material de 1.340 personas; es más: se pudo confirmar también por el mismo método la jerarquía que existe entre las tres categorías axiológicas: los valores de actitudes están por encima de los valores creativos y los valores vivenciales. (p. 17)

En ...*A pesar de todo, decir sí a la vida* (2016/1946), también Frankl nos presenta estos valores como caminos para la búsqueda de sentido, como una propuesta inclusiva:

La propuesta de la logoterapia es inclusiva porque incluye lo excluido, la dimensión espiritual; integrativa porque integra lo biológico, lo psicológico, lo social y lo espiritual; interactiva porque lo considera dinámicamente, como “ser siendo”; existencial, desde el sentido en la vida y en los valores de creación, vivenciales y actitudinales, como caminos para el sentido. (p. 7)

Los valores de creación y vivenciales fueron conceptualizados por Frankl como dos ámbitos universalmente compartidos de experiencia del significado, representan dos tipologías a las cuales se puede reconducir la experiencia del significado de la vida (Bruzzzone, 2011).

La importancia de estos valores radica en ser una especie de impulsores de sentido:

Damos sentido a la vida trabajando, pero también amando y, finalmente, sufriendo. Pues, en la forma en que un ser humano toma postura ante la limitación de sus posibilidades de vida en lo referente a su actuar y a su amar, en la forma en que se comporta ante esa limitación y asume sobre sí su sufrimiento ante esa limitación tomando la cruz sobre sí, incluso en todo ello puede ese ser humano realizar valores. (Frankl, 2016/1946, p. 28)

La experiencia del significado de la vida se puede reconducir en dos tipologías de valores, una que versa en dar y, otra, en recibir: “el primero consiste en llevar a cabo una acción o crear una obra; el segundo supone experimentar algo o encontrarse con alguien; en otras palabras, el sentido puede hallarse no solo en el trabajo sino también en el amor” (Frankl, 2018/1967, p. 104).

Los valores de actitud responden a la posición del hombre respecto de lo inevitable. Así:

La capacidad de sufrimiento no es, en definitiva, otra cosa que la capacidad de realizar lo que yo llamo valores de actitud. En efecto no es sólo la creación (correspondiente a la capacidad de trabajo) la que puede dar sentido a la existencia (caso en el que hablo de realización de valores creadores), ni es sólo la vivencia, el encuentro y el amor (correspondientes a la capacidad de placer o bienestar) lo que puede hacer que la vida tenga sentido, sino también el sufrimiento. Más aún, en este último caso no se trata sólo de una posibilidad cualquiera, sino de la posibilidad de realizar el valor supremo, de la ocasión de cumplir el más profundo de los sentidos. (Frankl, 2003/1977, p. 55)

Implica, entonces, tomar una posición frente al dolor. Sin embargo, en esta categorización de los valores, mencionada antes, puede establecerse uno de ellos con cierta superioridad:

Los valores actitudinales se revelan como superiores frente a los valores experienciales y creativos en la medida en que el sentido del sufrimiento supera dimensionalmente al sentido del trabajo y al sentido del amor. Queremos partir de que el homo sapiens se puede clasificar en homo faber que llena el sentido de su existencia produciendo, en homo amans que llena su vida de sentido viviendo, encontrándose y amando y en homo patiens que, llamado a la capacidad de soportar, arranca un sentido incluso al sufrimiento. (Frankl, 2018/1967, p. 177)

La concepción frankliana de los valores integra los tres grandes ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano: lo que se da o entrega (como el trabajo), lo que se recibe y contempla (como una buena lectura) y lo que no se puede cambiar, pero se puede aceptar, encontrando un valor de actitud ante las situaciones límites (como el sufrimiento).

Educación en la acción de valorar

La educación juega, sin lugar a dudas, un papel importante en la búsqueda y realización de estos valores, porque educar en la acción de valorar es todo un desafío en nuestro tiempo.

La educación no es una tarea fácil. Es sabido que muchos de los niños y adolescentes encuentran la vida con un sin-sabor, lo que Frankl llamaba hace pocas décadas atrás como frustración existencial (2003/1977, 2015/1946). El vacío existencial es el “gran drama” del mundo contemporáneo, pues, muchos hombres no encuentran sentido a su vida y no se ven realizados en sus vivencias. Aún más, no pueden percibir el valor que podrían realizar en las distintas situaciones de sus vidas; en efecto:

En nuestra época la educación no debe limitarse a impartir el saber, sino que ha de favorecer la depuración de la conciencia moral, de suerte que el hombre se sensibilice

lo suficiente para poder captar el postulado inherente a cada situación. (Frankl, 1987/1984, p. 16)

Cada situación trae consigo la posibilidad de apropiarse de determinados valores, para lo cual la persona debe hallarse con cierta disposición interior para asumirlos. La tarea educativa, desde esta perspectiva, apunta al cambio: “Los valores –y en esto reside su capital importancia para el hombre– **producen en el hombre una transformación:** con ellos entra en su vida un trozo de mundo, que se convierte en realidad de su mundo” (Längle, 1993, p. 3)².

La educación debe favorecer el contacto con el valor, la tarea de su descubrimiento y vivencia. Al respecto, el *IV Congreso Mexicano de Logoterapia* se denominó “La Logoterapia es más que una terapia: hacia una propuesta educativa”. En este sentido, Bruzzone (2011) refiere al docente como *logoeducador* como orientador en la búsqueda de sentido. Esto es, si bien la Logoterapia se aborda en su aspecto clínico, desde una dimensión más amplia se puede hablar de la logoeducación, dado que el cuidado educativo se efectúa “en el contexto más amplio de la cotidianeidad y en relación con situaciones ‘normales’ de la existencia” (Bruzzone, 2011, p. 174). Aquí entra de lleno el aspecto preventivo en materia de salud, en la que la logoeducación colabora en la capacidad de decidir y orientar la existencia personal concreta.

Por su parte, la percepción de los valores, según se ha demostrado, no es intelectual, sino emocional (Längle, 1993), es decir, la experiencia del sentido y los valores no es *lógica*, sino *afectiva*, como diría Bruzzone (2012b). Desde esta perspectiva, no solo el logoterapeuta sino también el educador pueden ofrecer su ayuda en el encaminamiento hacia los valores. Como refiere Bruzzone (2011):

Después de haber diagnosticado las enfermedades de nuestra época, Frankl ha tratado de indicar el camino de la cura. La cura que él propone –el retorno a los recursos de la conciencia personal– no es ni única, y ni siquiera nueva; pero la novedad radica

² Las negritas corresponden al original del autor.

en el hecho de que él le encomienda a la educación, en el sentido más amplio, la responsabilidad de reconducir al hombre a los recursos de su conciencia y de ayudarlo a perfeccionarlos. (p. 132)

No solo los *logoterapeutas*, sino también los *logoeducadores* pueden colaborar con la misión de lo que Frankl llamó “afinar la conciencia” (Frankl, 1999/1974). El logoeducador tiene la función de ayudar a adquirir conciencia de sí mismo, confianza en sus propias capacidades, favoreciendo el umbral de la elección.

Aquí entra en juego la educación en la libertad y la responsabilidad, elementos imprescindibles; como afirma Frankl (1987/1984):

En cualquier caso, la educación debe ser hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ser capaz de elegir. Vivimos en una affluent society, recibimos avalanchas de estímulos de los medios de comunicación social y vivimos en la era de la píldora. Si no queremos anegarnos en el oleaje de todos estos estímulos, en una promiscuidad total, debemos aprender a distinguir lo que es esencial y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad y lo que no vale la pena. (p. 16)

Una verdadera educación pone en contacto al estudiante con aquello que tiene el potencial de lograr una vida plena; está llamada a cooperar con la autoformación de la persona, así la logoterapia se define como la “educación para la responsabilidad” (Frankl, 1987/1984). En esta dirección, la tarea pedagógica es, básicamente, una ayuda en la búsqueda de la realización interior, la búsqueda del sentido que se le ofrece al hombre.

La misión del educador desde esta perspectiva se define por la colaboración en la captación y la apreciación de valores que plenifican la existencia, en la “afinación de la conciencia” para descubrir y realizar las oportunidades de valor que nos ofrece la vida.

En efecto, el *para qué* “es lo que Frankl llama *sentido* y que, fenomenológicamente, atrae una persona porque es percibido por ella como un *valor*” (Bruzzzone, 2012b, p. 109)³.

Dentro del imperativo del educador de “afinar la conciencia”, Bruzzzone (2011) refiere a la importancia de “saber pensar” (p. 177), para lo cual es necesario saber preguntarse y atender al diálogo socrático. La función educativa del diálogo socrático no es distinta de la del terapeuta, dado que en ambos casos se ayuda al otro a salir de sí mismo, a crecer más allá de sus límites en busca del sentido (Bruzzzone, 2011). Este diálogo es una herramienta valiosa y eminentemente educativa. Con el método dialógico se comprende no solo lo que es, sino lo que la persona puede llegar a ser (Bruzzzone, 2003) en función de desplegar todo su potencial interior.

En la pregunta se vislumbran otras posibilidades, el educador efectúa por su intermedio la guía, mostrando otros caminos que deben ser elegidos por la persona en pos de la realización de valores y la búsqueda de sentido. De este modo, extrae lo mejor de cada uno para su plenificación. En esta línea, educar proviene de *educere* que significa “extraer”, “sacar”, tarea propia del educador: sacar lo mejor del educando y colaborar en la búsqueda de sentido por medio de la realización de valores. Es así como la función principal del logoterapeuta es la de ser un “catalizador”, es decir, una guía de la voluntad de sentido (Bruzzzone, 2008a).

En tal dirección, en el encuentro personal “el factor humano” es el primer criterio formativo (Bruzzzone, 2011), el contacto con el educador, o mejor el logoeeducador, como causa ejemplar de su realización personal motiva al educando. Por su parte, la persona del educador es quien sabe soñar a los demás como no son aún. Como decía Bruzzzone (2017), lo que importa es que los estudiantes aprendan la acción de valorar. Esta tarea no es sencilla, ya que deben asumir las propias riendas de su vida, sus elecciones y responder responsablemente por las mismas, tarea que no puede ser suplida por nadie, aunque sí –ciertamente– orientada.

³ Las cursivas corresponden al original del autor.

De aquí se desprende la relevancia de “afinar la conciencia” (Bruzzone, 2011). La concepción de conciencia de Frankl se expone en su libro *La presencia ignorada de Dios* (1999/1974), en el que refiere que la conciencia es propia del hombre como ser que decide. En efecto, la conciencia “revela al ser humano aquella posibilidad única y necesaria que puede realizarse en determinada situación específica. Esa conciencia es definida como el ‘órgano del sentido’, pues capta el sentido presente en cada situación” (Marques Miguez, 2013, p. 100). Es una especie de intuición acerca de lo que debe hacer el hombre a fin de capacitarse para responder éticamente.

La educación se entiende, desde esta perspectiva, como educación en la libertad y en la responsabilidad; el afinamiento de la conciencia permite responder con altura a las exigencias que se presentan en cada situación.

En definitiva, educar desde la Logoterapia y Análisis Existencial conlleva el trabajo en la responsabilidad. En tal sentido: “Educar para la responsabilidad, entonces, se identifica con apelar a la ‘voluntad de sentido’. Es papel de la educación invocar las fuerzas morales del educando, situarlo existencialmente para colaborar en su propio proceso de transformación, o de autoconfiguración” (Marques Miguez, 2013, p. 134). Para Bruzzone (2008a):

El significado de la educación consiste entonces en azuzar continuamente la voluntad de sentido, en suscitar las preguntas existenciales de fondo evitando caer en la radicalidad, y sobre todo en formar la capacidad de valorar y de elegir, siendo la decisión la llave de acceso a una existencia auténtica y con sentido. (p. 33)

El hombre se halla en potencia de lo que llega a ser, de la realización de las posibilidades de sentido que la vida le interroga, lo que demanda la vivencia de una vida realmente auténtica. El concepto de “autoconfiguración” es aquí sustituyente de “formación” (Marques Miguez, 2013). Como dice Frankl (1987/1984): “El hombre ‘se’ decide; como ser decisivo que es, el hombre no se limita a decidir algo, sino que se decide a sí mismo. Toda decisión es autodecisión, y la autodecisión es autoconfiguración” (p. 194).

La autoconfiguración es la finalidad educativa propuesta que parte del imperativo de la búsqueda de sentido. En esa búsqueda se da la realización personal en contacto con los valores. Mediante elecciones libres se tiende a los valores y se plenifica la existencia en las distintas situaciones que la vida presenta a las que el hombre debe responder con responsabilidad.

El sentido del trabajo para el educador

No solo podemos referir al sentido de la educación en Frankl que, como vimos, se halla relacionado con la educación en la libertad y en la responsabilidad. Desde otro lugar, se torna indispensable pensar el sentido que otorga a la educación la persona que ejerce la tarea de la enseñanza.

Las situaciones que presenta la actividad laboral no son ajenas al imperativo de la realización del sentido. En este ámbito, también la persona está llamada a la búsqueda de sentido. Desde la teoría frankliana se han identificado los valores de creación como relacionales en función de la actividad laboral.

El sentido de la vida puede entenderse como sentido *en* la vida y como sentido *de* la vida (Martínez Ortiz, 2003; Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012). Según especifica Guttman (1999), el sentido en la vida es el sentido situacional, corresponde al sentido del momento, al de la situación concreta. En otras palabras: “Es el sentido que se halla oculto en cada experiencia que tiene el ser humano en el presente” (Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012, p. 66), es una percepción cognitivo-afectiva de valores que proponen actuar de un modo u otro ante la vida o una situación particular (Martínez Ortiz, 2007, 2009; Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012).

El sentido del trabajo está orientado, en esta dirección, al sentido de la vida; no se desenvuelve de modo aislado. En cada situación particular estamos llamados a realizar valores; por esto, el trabajo es un ámbito privilegiado, dado que en él encontramos numerosas oportunidades para realizar el “sentido situacional”, para captar las situaciones de valor. Como dice Lukas (2001): “El trabajo es un campo de realización potencial de valores creativos con una fuerte relación con la comunidad” (p. 28).

Por lo general, se asocia al trabajo con los valores creativos que hacen referencia al “dar”, producir, entregar algo de sí de alguna manera. No obstante, no se puede disociar este ámbito de los valores vivenciales porque, cuando uno se desenvuelve en esta área (a veces, de elección personal), puede disfrutar o gozar. La adversidad, por su parte, muchas veces pone a prueba los valores de actitud frente a las dificultades laborales.

Los valores de creación se vinculan con el descubrimiento del sentido del trabajo, ya que hace referencia a lo que se “da” al mundo:

(...) tal vez sea el trabajo el área humana en donde más tiempo pasa el hombre, crece y se prepara para su vida laboral y obtiene gran parte de su realización personal dentro de ella; por lo general de esta área dependen desarrollos importantes de otras áreas de la vida, la educación de los hijos, la manutención de la familia, la mejora de la calidad de vida, en fin, es un camino pleno de sentido para el ser humano, a este tipo de valores se les llama valores de creación. (Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012, p. 68)

El trabajo educativo se torna del todo particular por la nobleza de su tarea. En efecto, la colaboración en la autoconfiguración de personas posee una relevancia tal que, al desconocer la importancia de esta labor, queda de algún modo empobrecida o truncada.

El sentido de la educación, a nuestro entender, indaga las profundidades de las ideas, propósitos y metas, valoraciones y vivencias personales que el educador sostiene en torno a la tarea educativa-situacional. El sentido de la educación se pone en juego no solo en la interioridad, sino en las acciones cotidianas de la labor docente, lo que se ha llamado “arte educativo”, porque la educación puede teorizarse, pero es en sí misma una realización *in situ*.

Podemos preguntarnos: ¿qué sucede cuando no se encuentra sentido a la labor educativa, cuando se ha perdido el goce en la actividad laboral?, ¿qué vivencia el educador que ya no encuentra motivación en su tarea?, ¿qué pasa cuando ese sentido *en la vida* se halla dañado?, ¿podría hablarse entonces de “frustración existencial laboral”? Al último respecto, sostiene Gotfried (2016):

*El hombre que no vive para buscar y descubrir el sentido en la realización de los valores, incrementa la probabilidad de caer en una patología psicológica denominada **frustración existencial** (Frankl, 1990), cuyos síntomas son la angustia, la vaciedad del tiempo, la abulia, la apatía y la falta de objetivos. (p. 50)⁴*

Muchos son los docentes que experimentan cansancio y desazón en su tarea. La educación actual es caracterizada por algunos autores como transida de acedia. “Cuando el fin deja de serlo, y se juzga como algo ilusorio, entonces toda la actividad se resiente y pierde sentido (...) ya no siente el gozo de educar, y se ve embargado por una pesada tristeza: ‘¿Por qué seguir educando?’.” (Martínez García, 2014, p. 30).

Esta puede ser la gran pregunta de algunos docentes que transitan cotidianamente la escuela. Actualmente, el *para qué se educa* es un interrogante problemático que nos sitúa en un terreno crítico. En relación con el Nivel Medio, afirma Vázquez (2010): “Distintas perspectivas comparten hoy la percepción de que la escuela secundaria es un ámbito escasamente interesante o amigable; un espacio-tiempo difuso e incierto (...) donde su tránsito parece haber perdido sentido” (p. 88).

Esta incertidumbre acerca del sentido pone en cuestión las valoraciones que los educadores asumen o perciben. La pregunta se vuelve más profunda aún al indagar si la educación en sí misma asume un sentido para ellos y cómo se presenta este “sentido situacional”. *Sentido* es “lo que determina la dirección a una meta o fin (*telos*)” (Tirado San Juan, 2014, p. 210), es decir, la razón que otorga valía –en nuestro caso– a la tarea educativa.

Como señala Lukas (2001):

Es cierto que no todos los oficios garantizan un espacio de actuación creativo, pero casi todos ofrecen sus propias oportunidades. Se trata de las oportunidades de

⁴ El destacado en negrita corresponde al original del autor.

llenarlo y de imprimirle un signo personal. Trabajar es convertir la existencia sustancial en funcional. (p. 28)

Esa funcionalidad hace que alguien pueda sentirse útil. Ese “dar” que se entrega en la labor cotidiana es valorado y percibido como plenificador. Es aquí donde los valores creativos entran en juego e interactúan con los valores vivenciales, con el gozo y la satisfacción que brotan de la labor. La falta del sentido del trabajo puede asemejarse en cierto modo al sentimiento de la persona desempleada que, según Lukas (2001), se siente inútil y, por ello, puede reaccionar de modo depresivo. En efecto, la pérdida del sentido del trabajo invita al ser humano a huir de su proyecto de vida y a abandonar la lucha por vivir (Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012).

Podrían ser oportunas algunas preguntas para descubrir cómo vivencian el sentido quienes se dedica a la labor educativa, tales como:

1. ¿Cómo es generalmente mi tiempo en el aula?, ¿es penoso y deseo que pase pronto o es agradable y ameno?
2. Mi trabajo en la escuela, ¿es rutinario o lo percibo siempre como renovado?
3. En la labor escolar, ¿me limito a intentar comprender y alcanzar las metas que plantean desde el sistema educativo o tengo metas personales que motivan mi tarea?
4. Mi trabajo docente, ¿carece de sentido o efectivamente tiene un sentido para mí?
5. Respecto de mis metas educativas, ¿no logro progresar y me siento desanimado o he progresado?
6. Mi vida en relación con el ámbito escolar, ¿la siento constantemente vacía o plena?

Estos, entre tantos otros interrogantes, podrían facilitar la comprensión del sentido del trabajo del educador y la autotrascendencia en el desarrollo de su tarea. Ciertamente, el sentido del trabajo está acompañado de otras áreas de sentido y está dirigido por un sentido mayor al cual se ordena de algún modo, esto es, el sentido de la vida (Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012).

A partir de estas consideraciones, se podrían elaborar dos categorías propias que, desde los aportes de Frankl, indaguen lo que venimos interpretando:

1. *Sentido del trabajo docente*: esta categoría consiste en referir el trabajo docente a algún sentido específico, al sentimiento de plenitud de la persona en el ejercicio de su profesión; además, se asocia con la formación profesional, con el sentimiento de autovaloración de la persona en dicha tarea y la búsqueda de un ideal. Por ello, se vincula con la capacidad de establecer metas propias-personales, progresar en los propósitos educativos, trascender las razones materiales de la profesión, sentirse competente para seguir ejerciendo la docencia y pensar el futuro en orden a la tarea pedagógica.
2. *Frustración laboral docente*: remite al sentimiento de abatimiento constante en la labor docente, a la confusión que generan las continuas reformas educativas, al hastío y desgaste laboral, al deseo de otra salida laboral y al desconcierto en la enseñanza en cuanto a la búsqueda de metas y fines.

Conclusión

Afirma Frankl (1987/1984): “Lo que el hombre busca realmente o, al menos, originariamente, es el cumplimiento del sentido y la realización de valores, en una palabra, su plenitud existencial” (p. 22). El logoeducador tiene la tarea de hacer que el alumno adquiera consciencia de sí mismo, de sus propias capacidades, de su responsabilidad, dejando que sea él quien decida el camino por seguir y pueda, de algún modo, caminar en pos de la autoconfiguración.

La educación, desde la perspectiva que propone Viktor E. Frankl, está fuertemente centrada en la libertad y la responsabilidad. La conciencia, como órgano de sentido, cumple la función de orientar su búsqueda, de “catalizar”; de aquí se desprende la idea de “afinar la conciencia” (Frankl, 1999/1974) como tarea eminentemente educativa, que va más allá de los límites de lo terapéutico. En efecto, la logoeducación cumple con una

función preventiva que favorece la búsqueda del sentido más allá de la necesidad meramente curativa.

El tema de los valores y la educación, como vimos, no es un tema menor en el marco de la escuela frankliana. Los valores conectan a la persona con los objetos que, como vías conducentes de sentido, plenifican la existencia. El sentido de la tarea del educador cobra importancia desde su accionar, esto es, como colaborador, ayuda y guía en la acción de enseñar a ejercer la libertad y la responsabilidad.

Según se señaló, no solamente podemos plantear la finalidad pedagógica desde la intencionalidad que propone Frankl como educación para la responsabilidad (1987/1984), sino que podemos preguntarnos cómo percibe el educador el sentido de su tarea educativa, para lo cual dimos paso a dos conceptos fundamentales: *Sentido del trabajo docente* y *Frustración laboral docente*.

Ambos conceptos vienen a concretizar lo que hemos referido como sentido *en* la vida (Guttmann, 1999; Martínez Ortiz, 2003; Martínez Ortiz y Jaimes-Osma, 2012), en cuanto “sentido situacional” que favorece la captación y la realización de los valores en determinadas situaciones como autor de los valores de creación, propios del ámbito laboral, de vivencia y de actitud.

En posibles líneas de investigación podría abordarse el sentido del trabajo del educador observado mediante un instrumento comprensivo que integre los interrogantes planteados y profundice las categorías que aquí quedan delineadas en una aproximación.

Referencias bibliográficas

- Bicocca, M. (2008). Elementos a considerar en la metodología de la investigación filosófica. *Intus Legere Filosofía*, 2(1).
- Bruzzzone, D. (2002). El hombre "se" decide. Afinar la conciencia: elementos para una educación orientada al sentido. *LOGO (teoría terapia actitud)*, XVIII(35), 3-20.
- Bruzzzone, D. (2003). Il metodo dialogico da Socrate a Frankl. Sulla natura educativa del processo logoterapeutico. *Ricerca Di Senso*, 1(1), 7-43.

- Bruzzone, D. (2006). Protagonismo existencial y responsabilidad educativa. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 10, 55-75.
http://logoterapia.net/uploads/10_bruzzone_2006_responsabilidadeducativa.pdf
- Bruzzone, D. (2007). Logoterapia como cura educativa de la existencia. Razones de su permanente actualidad. *LOGO (teoría terapia actitud)*, XXI(39), 18-22.
- Bruzzone, D. (2008a). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. LAG.
- Bruzzone, D. (2008b). Del logo-terapeuta al logo-educador. Por qué la logoterapia no es sólo terapia. *Revista mexicana de logoterapia*, 20, 28-48.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. San Pablo.
- Bruzzone, D. (2012a). Duelo, búsqueda de sentido y cuidado pedagógico: Hacia una logoeducación. En Asociación V. E. Frankl (Coord.), *Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida* (pp. 27-67). Sello Editorial.
- Bruzzone, D. (2012b). Lo profundo y las alturas. Persona y valores entre la fenomenología y el análisis existencial. *Nous*, 16, 103-115.
- Bruzzone, D. (2014). La pérdida de la diferencia: sentido y sinsentido en la relación entre generaciones. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 18, 57-69.
http://www.logoterapia.net/uploads/18_bruzzone_2014_sentidoentregeneraciones.pdf
- Bruzzone, D. (2015). *Hacerse persona. Un enfoque fenomenológico*. LAG.
- Bruzzone, D. (2017). Educar la esperanza. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 21, 63-77. <https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/118861>
- Del Río, G. (2013). *En busca del sentido en el aula con Viktor Frankl*. San Pablo.
- Del Río, G. (2018). *Biblioterapia y educación*. Bonum.
- Del Río, G. (2019a). *De la cultura del bien-estar a la cultura del bien-ser*. Bonum.
- Del Río, G., y Muñoz Bueno, F. (2019b). *TQM. Tutoría centrada en la persona desde la Logoterapia*. ARKABAS.
- Frankl, V. E. (1955). Logos y existencia en psicoterapia. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica de Europa y América Latina*, 2, 153-162.
- Frankl, V. E. (1979). Diagnosi ditioronziale e terapia differenziale dell'angoscia. *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, 4, 12-21.
- Frankl, V. E. (1987/1984). *El hombre doliente: fundamentos psicológicos de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. E. (1990/1987). *Teoría y terapia de las neurosis*. Herder.
- Frankl, V. E. (1992/1950). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. E. (1999/1974). *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y Religión*. Herder.
- Frankl, V. E. (2002/1982). *La Voluntad de Sentido*. Herder.
- Frankl, V. (2003/1977). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la logoterapia*. Herder.
- Frankl, V. E. (2010/1969). *Senso e valori per l' esistenza*. Città Nuova.
- Frankl, V. E. (2015/1946). *El hombre en busca de sentido* (3ª ed.). Herder.

- Frankl, V. E. (2016/1946). *...A pesar de todo, decir sí a la vida. Tres conferencias y un esbozo autobiográfico*. Plataforma editorial.
- Frankl, V. E. (2018/1967). *Logoterapia y análisis existencial* (2ª ed.). Herder.
- García Amilburu, M. (2008). La cultura como texto. Hermenéutica y educación. En E. Ortega (Ed.), *Cultura, hermenéutica y educación* (pp. 105-117). Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes-CEINCE.
- Gottfried, A. E. (2016). Adaptación argentina del PIL Test (Test de Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick. *Revista de Psicología*, 12(23), 49-65.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6140>
- Gottfried, A. E. (2017a). El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos Pedagógicos*, 15(29), 85-112.
- Gottfried, A. E. (2017b). Los efectos del asesoramiento juvenil propuesto por Viktor Frankl en alumnos de 15 a 18 años de la ciudad de Mendoza, Argentina. [Ponencia]. V Congreso Colombiano, 18 al 20 de mayo de 2017, SAPS, Bogotá, Colombia.
- Gottfried, A. E. (2018). *Análisis Existencial y Logoterapia aplicados a niños y adolescentes. Psicopatología infanto-juvenil y técnicas de intervención psicoterapéuticas*. GLE-Argentina.
- Gottfried, A. E. (2019a). *Desarrollo psicofísico y espiritual de la sexualidad en el niño y el adolescente* (4ª ed.). Edición de autor.
- Gottfried, A. E. (2019b). *Hijos difíciles... padres astutos: consejos prácticos para madres y padres* (2ª ed.). Edición de autor.
- Gottfried, A. E. (2019c). *Manual del test de sentido en la vida. Evaluación cuantitativa e interpretación cualitativa del PIL Test (Purpose in Life Test) de Crumbaugh y Maholick*. Edición del autor.
- Gottfried, A. E. (2019d). *La dinámica espiritual en la Axiología de Max Scheler y en la Logoterapia de Viktor Frankl*. Edición del autor.
- Gottfried, A. E., y Fozzatti, M. J. (2016). El sentido de vida en jóvenes de 18 a 25 años concurrentes a centros educativos de nivel secundario (2015, Mendoza, Argentina). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 62(3), 171-179.
- Guttmann, D. (1999). *Logoterapia para profesionales*. DDB.
- Längle A. (1993). Análisis existencial personal ("Wertberührung", trad. N. A. Espinosa). En: A. Längle (Hg.), *Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge* (pp. 133-160). GLE.
<https://www.laengle.info/userfile/doc/AEP-Buenos-Aires-ponencia-1990.pdf>
- Lukas, E. (2001). *Paz vital, plenitud y placer de vivir. Los valores de la logoterapia*. Paidós.
- Marques Miguez, E. (2013). *Persona, logos y educación en la perspectiva antropológica de Viktor Frankl*. San Pablo.
- Martínez García, E. (2014). La pedagogía de Santo Tomás ante una educación sin maestros. *Revista TEMAS*, 3(8), 29-37. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i8.740>
- Martínez Ortiz, E. (2003). *Logoterapia: una alternativa ante la frustración existencial y las adicciones* (2ª ed.). CAA.
- Martínez, Ortiz E. (2007). *Psicoterapia y sentido de vida: psicología clínica de orientación logoterapéutica* (2ª ed.). Herder.

- Martínez, Ortiz E. (2009). *Buscando el sentido de la vida. Manual del facilitador*. CAA.
- Martínez Ortiz, E. M., y Jaimes-Osma, J. E. (2012). Validación de la prueba "Sentido del Trabajo" en población colombiana. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 64-86.
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21323171005.pdf>
- Noblejas de la Flor, M. Á. (2013). Visión antropológica y del mundo en la psicoterapia centrada en el sentido. En E. Martínez Ortiz (Comp.), *Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico* (pp. 63-85). Manual moderno.
- Scheler, M. (1941/1913). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Revista de Occidente.
- Tirado San Juan, V. M. (2014). Hacia una pedagogía del sentido. En M. Aroztegi Esnaola (Ed.), *Palabra, sacramento y derecho* (pp. 207- 226). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Vázquez, S. A. (2010). La educación secundaria. De la crisis de sentido al desafío de la reconfiguración. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Memoria Académica*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5567/ev.5567.pdf

Ana Marquez Terraza

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas – Universidad
Nacional de San Luis

Aceptado: junio 2022

Datos de la autora:

Ana Marquez Terraza es Licenciada en Psicología, Docente e investigadora de la Universidad de Congreso y de la Universidad Nacional de San Luis y Coordinadora de Trabajo Final de la carrera de Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Becaria doctoral de CONICET.

Dirección de correo electrónico:
terrazama@gmail.com

Resumen *La calidad de vida subjetiva, como una de las dimensiones de la calidad de vida, es un concepto que en los últimos años ha sido ampliamente utilizado, pero que carece de un concepto definido. En muchas ocasiones este concepto es utilizado de manera incorrecta, confundiéndolo con otros constructos, o reduciéndolo a una de sus dimensiones. En este trabajo se realizó una exploración teórica, abordando sus diferentes conceptualizaciones y características, así como su relación con otros términos como felicidad, satisfacción con la vida, bienestar subjetivo y bienestar psicológico. Se concluye que las definiciones más completas de calidad de vida subjetiva son aquellas que la equiparan con el bienestar subjetivo, comprendido por la satisfacción personal, el afecto y el desarrollo personal, contemplando los diferentes dominios de la vida de una persona. Se busca aportar una definición de calidad de vida subjetiva, que resume las contribuciones teóricas más destacadas al concepto.*

Palabras Clave calidad de vida subjetiva, satisfacción con la vida, bienestar psicológico, bienestar subjetivo

On the definition of subjective quality of life

Abstract: Subjective quality of life, as one of the dimensions of quality of life, is a concept that has been widely used in recent years, but lacks a defined concept. On many occasions this concept is wrongly used, confusing it with other constructs, being reduced to only one of its dimensions. In this work, a theoretical exploration made, addressing its different conceptualizations and characteristics, as well as its relationship with other terms such as happiness, life satisfaction, subjective well-being and psychological well-being. It is concluded that the most complete definitions of subjective quality of life are those that equate it with subjective well-being, comprised of personal satisfaction, affection, and personal development, contemplating the different domains of a person's life. It concludes by providing a definition of subjective quality of life, which summarizes the most outstanding theoretical contributions to the concept.

Keywords: subjective quality of life, satisfaction with life, psychological well-being, subjective well-being

Introducción

La calidad de vida es un concepto que tiene importantes aplicaciones tanto en el ámbito académico como en la sociedad en general (Santacreu Ivars, 2015). En los últimos años, la dimensión subjetiva de la calidad de vida ha ido ganando importancia en tanto se ha posicionado como mejor predictora de la calidad de vida general que aspectos objetivos, como los bienes materiales, o los ingresos (Marcial Romero et al., 2016; Somarriba Arechavala & Pena Traperro, 2009).

La producción científica sobre la calidad de vida ha ido en aumento en los últimos años (Celemin et al., 2015). Además, ha comenzado a ser considerada, por parte de los gobiernos, para la evaluación de la aplicación de políticas públicas y de los servicios prestados (Arita Watanabe, 2005). Sin embargo, a pesar de su creciente valor, existe una gran imprecisión a la hora de definir lo que se entiende por calidad de vida subjetiva. Se encuentra que la mayor parte de los estudios no precisa un concepto del término y que, en otras ocasiones, se utiliza arbitrariamente como sinónimo de otros conceptos

(Cummins, 2000). En este trabajo se hará un rastreo del concepto, partiendo desde la calidad de vida general, y se explorarán los términos asociados a la calidad de vida subjetiva. Se intentará precisar cuáles son los elementos teóricos que conforman este constructo y sus principales características.

La calidad de vida

La calidad de vida es un término ampliamente usado tanto en ámbitos académicos como no académicos. Esto se debe a lo inherente que resulta el concepto al desarrollo de la vida humana. Se puede especular que desde el inicio de su existencia, o por lo menos de su experiencia consciente, el hombre ha procurado vivir una buena vida (Espinosa Ortiz, 2014).

En la actualidad, esta es una tendencia que continúa y es capitalizada, por ejemplo, en el discurso de los políticos, ya que prometen mejoras en la calidad de vida de las personas (Santacreu Ivars, 2015). Las políticas públicas, en general, tienen como fin último mejorar los niveles de calidad de vida de la población. Este concepto, por lo tanto, servirá a los fines de evaluar las necesidades de la población, sus niveles de satisfacción. También, permite guiar el desarrollo de servicios y políticas públicas, así como valorar sus resultados (Salas Zapata & Garzón Duque, 2013). De esta manera, el concepto se vuelve la base desde la cual se asumen y justifican las acciones políticas, económicas y sociales (Rojas et al., 2012).

En el ámbito académico, la calidad de vida ha brindado la posibilidad de concebir de manera integral a los individuos gracias a su carácter multidimensional (Monardes Seemann et al., 2011). Ayuda a los investigadores a no sesgar su mirada sobre el ser humano, reduciéndola al aspecto físico, psicológico, social, ambiental, sino que invita a contemplar el interjuego de estas dimensiones; por ello, puede brindar resultados más complejos y valiosos. Así mismo, desde la línea de la psicología positiva se señala que el concepto ha permitido una nueva mirada teórica que desplaza el análisis desde las carencias hacia las potencialidades (Tonon, 2010). Entre los usos prácticos del concepto, se menciona: medición de resultados de programas de salud, diseño de proyectos para

promover una vida saludable en la población general, así como educación y prevención para poblaciones específicas (Urzúa et al., 2018).

Sin embargo, un rasgo que caracteriza a las producciones, trabajos y propuestas en torno a este concepto es la falta de acuerdo existente a la hora de definir lo que se entiende por calidad de vida. Haciendo una búsqueda rápida, se puede encontrar que el término ha sido empleado en diferentes ámbitos, con significaciones diversas e incluso contradictorias entre sí. Esto se debe a que se convirtió en un término de moda y, dada su naturaleza polivalente, se facilitó que pudiera ser utilizado con diferentes acepciones en función de la conveniencia de quien lo enunciara. El término pasó a ser utilizado de manera ingenua, desconociendo la complejidad que lo caracteriza (Bautista-Rodríguez, 2017; Celemin et al., 2015).

En el mundo académico, las definiciones dadas al constructo calidad de vida también son abundantes. Encontramos, por ejemplo, que ha sido definida como la satisfacción de las necesidades humanas en un grado óptimo (Alguacil Gómez, 2000). Otros autores hablan de una evaluación acerca del grado de bienestar y satisfacción con los diferentes ámbitos de la vida cotidiana (Urzúa et al., 2018) o una evaluación acerca de lo deseable que es su vida, teniendo en cuenta componentes externos tales como el medio ambiente o los recursos económicos (Tonon, 2008). Otros autores limitan el concepto a las condiciones objetivas en que una persona lleva su vida, comparándolas con las de otros (Espinosa Ortiz, 2014) o, por el contrario, lo limitan al mundo subjetivo, expresando que son las percepciones, satisfacciones y representaciones sociales que los sujetos se forman con relación al entorno y la dinámica social en la que se encuentran inmersos (Casas Aznar, 1996).

Las definiciones sobre calidad de vida son tan variadas que, incluso, resultó necesario clasificarlas. Según Urzúa y Caqueo-Úrizar (2012), quienes retoman el trabajo de autores anteriores y lo amplían, existen cinco tipos diferentes de definiciones de calidad de vida: las que contemplan factores solo objetivos o solo subjetivos; en tercer lugar, las que engloban ambos tipos de factores; en cuarto lugar, las que a los dos factores suman como variable intermediaria los valores personales; y, finalmente, las que proponen como

variable mediadora la evaluación cognitiva que el sujeto realiza sobre las dimensiones subjetivas y objetivas.

El orden sugerido en esta clasificación no es aleatorio; responde a la evolución histórica del concepto. En un principio, la calidad de vida fue ligada a las condiciones materiales y económicas de la existencia. Es a fines de la década del 60 y durante la década del 70 el período en que comienza a incorporarse medidas subjetivas, que contemplan sentimientos personales como la felicidad o la satisfacción. Se traslada el acento desde los indicadores sociales, como el nivel de renta o la zona de residencia, a aspectos más personales como la percepción que el sujeto tiene sobre su vida y sobre las condiciones materiales en las que se desarrolla (Bautista-Rodríguez, 2017).

La calidad de vida subjetiva

Se considera que solo aquellas definiciones que comprendan ambos tipos de factores, objetivos y subjetivos (dentro de los cuales también es ubicada la evaluación cognitiva), pueden abordar de manera correcta el carácter multidimensional de la calidad de vida, poniendo especial énfasis en la interacción entre estos factores (Alber et al., 2004). Sin embargo, si bien los autores señalan que las definiciones más completas deben contemplar factores tanto objetivos como subjetivos, existe una tendencia en las líneas de investigación a hacer énfasis en el segundo grupo de factores. En el último tiempo se ha registrado un aumento de las investigaciones que se centran en la satisfacción, o en la evaluación que hacen los sujetos de su propia vida (Celemin et al., 2015).

La creciente importancia otorgada a la dimensión subjetiva puede radicar, en parte, a la capacidad de estas variables de predecir la calidad de vida de las personas. Se ha demostrado, por ejemplo, que la felicidad tiene mayor peso en la determinación de la calidad de vida que la renta de una persona (Somarriba Arechavala & Pena Trapero, 2009) o que la percepción de la dificultad de llegar a fin de mes presenta una correlación más fuerte con este constructo que el ingreso real (Sánchez-Sellero & García-Carro, 2019). En otras investigaciones se resalta que la puntuación en la dimensión subjetiva de la

calidad de vida explica mejor la distribución de los hogares según el índice sintético de calidad de vida que los aspectos económicos (Marcial Romero et al., 2016).

El interés por el aspecto subjetivo de la calidad de vida trasciende el ámbito académico. Desde el gobierno también han empezado a interesarse en esta dimensión, debido a que los cambios orientados a fomentar el desarrollo de los países no siempre repercuten en una mejora en la percepción de las personas sobre sus condiciones de vida. Es decir, si bien se hacen mejoras económicas y materiales, no siempre resultan en una mayor satisfacción de las personas, debido a que no se cubren las expectativas de la población (Arita Watanabe, 2005). Las mediciones que se realizaban de variables socioeconómicas no coincidían con la percepción de los ciudadanos (Sánchez-Sellero & García-Carro, 2019). Además, centrarse exclusivamente en indicadores económicos, para evaluar la calidad de vida, se ha considerado un despropósito en tanto no garantiza el bienestar de las personas, y responde a un modelo de desarrollo que hoy se encuentra en crisis por entrar en contradicción con los intereses medioambientales (Ruiz Sánchez, 2019).

Sin embargo, se debe aclarar que los factores económicos dejan de tener importancia cuando algunas condiciones básicas, como la vivienda y la alimentación, están aseguradas. En poblaciones que viven situaciones de carencia, ubicadas en estratos socioeconómicos bajos, las variables económicas tienen un peso importante en la calidad de vida e, incluso, en sus aspectos subjetivos, como la satisfacción con la vida y la felicidad sentida (Cummins, 2000; Romano et al., 2005).

Dada la gran importancia que adquiere la dimensión subjetiva de la calidad de vida, cabe preguntarse a qué se hace referencia cuando hablamos de esta dimensión. ¿Qué entienden los autores por calidad de vida subjetiva? En consonancia con la indeterminación conceptual de la calidad de vida, la dimensión subjetiva ha corrido con la misma suerte. No se tiene un concepto claro de la misma y es frecuentemente confundida con otros términos. Algunos autores la definen como la forma en que los individuos se sienten y evalúan sus formas de participación e integración en la sociedad (Somarriba Arechavala & Pena Trapero, 2009). Otros, como lo bueno de la vida para cada persona (Celemin et al., 2015). También es definida como la satisfacción con diferentes

ámbitos de la vida (Cummins & Cahill, 2000) o como la valoración global que las personas hacen sobre su calidad de vida, basándose en criterios propios (López, 2007).

Tonon (2010) aporta a esta construcción, señalando que la calidad de vida en sí misma debe ser considerada como subjetiva, ya que refleja, desde un punto de vista individual, el bienestar sentido por cada sujeto y da cuenta de su funcionamiento en la vida. Al respecto, además, afirma que se trata de un concepto experiencial y evaluativo, dado que presenta un juicio sin la pretensión de vincularlo con factores objetivos. Y apunta que, a la vez, este juicio es dinámico y significativo para cada persona.

Como se puede ver, las diferentes definiciones expuestas aluden, con más o menos elementos, a una valoración realizada por el propio sujeto acerca de su vida. Si bien existe un cierto consenso a la hora de conceptualizar la calidad de vida subjetiva, la confusión surge cuando se intenta ponerla en diálogo con otros conceptos de índole psicológica. Los límites entre la calidad de vida y otros conceptos como la satisfacción personal, la felicidad o el bienestar psicológico, muchas veces se difuminan; otras veces terminan por borrarse completamente.

La calidad de vida subjetiva como satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida ha sido definida como sinónimo de la satisfacción personal. En este sentido, se propone que consiste en la valoración que realiza el individuo sobre su calidad de vida. Se contemplan dentro de este constructo la percepción, opinión, satisfacción y expectativas de las personas (Cardona & Agudelo, 2007).

La satisfacción vital también es entendida como una visión global que tienen los individuos acerca de su propia vida. Tonon (2008) señala que suele evaluarse a partir de preguntas que indagan acerca de la satisfacción del individuo con su vida en general, o de la satisfacción con dominios específicos, que sumados arrojan una puntuación de la satisfacción general.

Cummins y Cahill (2000), en cambio, diferencian la calidad de vida subjetiva de la satisfacción vital. Estos autores argumentan que la satisfacción con la vida es una valoración en respuesta a la vida como un todo, como una única *gestalt*. En cambio, la

calidad de vida subjetiva sería la suma de la satisfacción en varios ámbitos de vida. Además, mencionan que ambos términos forman parte de un concepto mayor que es el bienestar psicológico subjetivo. Estos autores son los únicos que dan identidad propia a la calidad de vida, sin equipararla o plantearla como sinónimo de otro constructo, aunque la ubican como una dimensión de un concepto mayor, que no es el de calidad de vida, lo que resulta confuso.

Cabe destacar que, en un recorrido teórico de los conceptos asociados a la calidad de vida realizado por Aedo y su equipo (2020), se da cuenta de que la satisfacción con la vida ha sido definida de una manera diferente. Bhardwaj y Wilkening (1977) la conceptualizaron como un juicio sobre el control y la autorrealización que surge de la comparación entre lo que se ha logrado y lo que se desea. Esta evaluación sería multidimensional y abarcaría ámbitos como la familia, la salud, el trabajo, los ingresos, entre otras.

La calidad de vida subjetiva como felicidad

Es importante mencionar que no existen autores que definan la calidad de vida subjetiva desde la felicidad o que equiparen ambos términos. No obstante, es frecuente que investigaciones que se proponen evaluar la calidad de vida, utilicen instrumentos que miden la felicidad.

Existen conceptos de felicidad que pueden dar lugar a esta confusión. Por ejemplo, Veenhoven (2001) la define como el grado en que se evalúa positivamente la calidad de vida en su conjunto. Este concepto es muy similar al de satisfacción con la vida, que sí ha sido propuesto como sinónimo de calidad de vida.

No se dispone de una definición acabada de felicidad. Esto se debe en parte a debates filosóficos y paradigmas sociales contradictorios, que vinculan a la felicidad con dos posturas que podrían considerarse como irreconciliables. Por un lado, la felicidad de tipo dionisiaca, consistente en la satisfacción de las necesidades y la procuración del mayor placer posible; por otro lado, la felicidad de tipo apolíneo, consistente en vivir una vida simple, tranquila, buscando un equilibrio interior. Estas concepciones coexisten en las

sociedades y, en general, prima una sobre la otra dependiendo del paradigma social (Margot, 2007).

En Psicología, según Moyano Díaz et al. (2018), la felicidad en general es definida desde una perspectiva hedónica, más cercana a la postura dionisiaca. Es así que la felicidad suele ser definida como la “presencia e intensidad de emociones y sentimientos positivos” (Moyano Díaz et al., 2018, p. 38).

La calidad de vida como bienestar psicológico

El bienestar psicológico será propuesto por García-Viniegras (2010) como el componente subjetivo de la calidad de vida, es decir, como la calidad de vida subjetiva. Esta autora define el bienestar psicológico como el resultado, relativamente estable, del balance entre las expectativas, la proyección de futuro que hace una persona y la valoración que hace de sus logros en el presente. Es un concepto que implica una valoración subjetiva, con base en las expectativas individuales, acerca de las condiciones objetivas de vida de la persona. Agrega que los logros son evaluados en diferentes áreas de la vida, que resultan significativas para cada persona, como las relaciones sociales, la familia, la salud, el trabajo, entre otras. El concepto hace hincapié en la dimensión temporal y ambiental. En lo temporal, debido a que implica una valoración de futuro a partir de los logros obtenidos en el pasado y presente. En lo ambiental, en tanto es el entorno micro- y macro-social el que brinda las oportunidades para la realización personal, para el logro de las metas a futuro.

No se puede dejar de advertir que la dimensión de bienestar psicológico, según la autora, es similar a la definición de satisfacción vital aportada por Bhardwaj y Wilkening en 1977. Si bien es algo notorio, esta tendencia a utilizar una misma definición para conceptos diferentes se repetirá, como se verá a continuación.

El bienestar psicológico también se ha considerado como sinónimo de bienestar subjetivo. Cummins y Cahill (2000), como se mencionó, hablaban de bienestar psicológico subjetivo. Sin embargo, otros lo diferencian. Monardes Seemann et al. (2011) señalan que el bienestar subjetivo se relaciona con el bienestar psicológico, pero no son

lo mismo. Mientras que el bienestar psicológico es caracterizado por estos autores como un concepto unidimensional, que evalúa de manera global la vida de una persona, sin referencias a las condiciones externas (muy parecido al concepto de satisfacción personal), el bienestar subjetivo es definido como un constructo bidimensional, que implica un componente de valoración cognitiva y un componente de valoración afectiva.

La calidad de vida subjetiva como bienestar subjetivo

Existe una tendencia a identificar la calidad de vida con el bienestar, aunque algunos autores han argumentado en contra de esta confusión, señalando que el bienestar abarca factores objetivos, mientras que la calidad de vida apunta a valoraciones subjetivas (Somarriba Arechavala & Pena Trapero, 2009; Urzúa M & Caqueo-Úrizar, 2012). Sin embargo, si tomamos en cuenta los conceptos de calidad de vida que abarcan ambas dimensiones (objetivas y subjetivas) y las propuestas de otros autores que diferencian entre el bienestar objetivo y subjetivo, esta diferenciación entre bienestar y calidad de vida deja de tener sentido.

De esta manera, la dimensión objetiva de la calidad de vida sería identificada con el bienestar objetivo (alimentación, vivienda, ingresos, etc.) y la calidad de vida subjetiva sería identificada con el bienestar subjetivo. Este modelo es el más abarcador, dado que incluye como dimensiones del bienestar subjetivo un componente cognitivo, que haría referencia a la satisfacción personal o satisfacción con la vida, y un componente afectivo, que en algunos casos es identificado con la felicidad, en otros casos con el afecto positivo y negativo, como componentes independientes (Aedo et al., 2020; Celemin et al., 2015; Monardes Seemann et al., 2011).

Sin embargo, como señalan Monardes Seemann y su equipo (2011), el bienestar subjetivo solo puede ser identificado con la calidad de vida subjetiva si tiene en cuenta las diferentes dimensiones de la vida de un individuo. Una de las características principales del concepto de calidad de vida es su multidimensionalidad. Si la calidad de vida subjetiva no puede ser evaluada en los diferentes dominios que componen la vida de una persona, entonces esta medición sería infructuosa. No tendría aplicación práctica en

tanto no brindaría información acerca de con qué áreas las personas se encuentran satisfechas, en cuáles perciben necesidades, y cómo es posible intervenir.

En este sentido, Romano et al. (2005) ya habían señalado que el bienestar subjetivo entendido como la suma de los componentes afectivos y de valoración de la satisfacción con la vida, debe ser evaluado en los diferentes dominios y dimensiones de la vida, y también como un todo. Los autores señalan que, si bien estos constructos pueden ser evaluados de manera independiente, sus componentes correlacionan de manera significativa.

Otro aporte al concepto de bienestar subjetivo fue realizado por Steptoe et al. (2015), basados en la propuesta de Kahner y colaboradores (2003). Los autores propusieron que, además de medir el bienestar hedónico, vinculado con la afectividad, los sentimientos y emociones positivas y la felicidad dionisiaca, se debería medir la felicidad eudemónica. Es así como se agregó al constructo de bienestar la indagación por el sentido de vida. En consonancia con esta propuesta, Shah & Marks (2004) también incluyeron como dimensión de la calidad de vida el desarrollo personal. Esta dimensión incluiría el compromiso con la vida, la autonomía y el sentido de vida.

Esta resultará la concepción más completa de calidad de vida subjetiva, desarrollada hasta el momento. Se puede ver un resumen de las diferentes propuestas teóricas expuestas en la tabla n° 1. (cf. Tabla 1)

Tabla 1.
Concepciones de la calidad de vida subjetiva desde diferentes autores

Tipología	Concepto	Autor
Calidad de vida subjetiva	Suma de la satisfacción en varios ámbitos de vida. (Dimensión del bienestar subjetivo)	Cummins y Cahill, 2000
Calidad de vida subjetiva como satisfacción personal	Juicio sobre el control y la autorrealización que surge de la comparación entre lo que se ha logrado y lo que se desea. Valoración que realiza el individuo sobre su calidad de vida. Visión global que tienen los individuos acerca de su propia vida.	Bhardwaj y Wilkening, 1977. Cardona y Agudelo, 2007. Tonon, 2008.
Calidad de vida como bienestar psicológico	Balance entre la proyección de futuro que hace una persona y la valoración que hace de sus logros en el presente.	García Viniegras, 2010.
Calidad de vida como bienestar subjetivo	Suma de un componente cognitivo, referido a la satisfacción con la vida, y un componente afectivo, referido a la felicidad o al afecto positivo y negativo. Teniendo en cuenta los diferentes dominios de la vida. Suma de la satisfacción con la vida, la afectividad y el sentido de vida.	Aedo et al., 2020; Celemin et al., 2015; Monardes Seemann et al., 2011; Romano et al., 2005. Steptoe et al., 2015; Kahner et al., 2003.

Fuente: elaboración propia.

Los dominios de la calidad de vida subjetiva

Se ha constatado que existe acuerdo en el hecho de que la calidad de vida subjetiva es un juicio o valoración de carácter cognitivo y emocional que se hace sobre los diferentes dominios de la vida de un individuo. Surge entonces el interés por determinar cuáles son los dominios de la vida de los sujetos que deben ser contemplados a la hora de evaluar su calidad de vida subjetiva.

Cummins y Cahill (2000), a partir de la investigación empírica y teórica, determinaron que los ámbitos que se deberían contemplar son ocho: el bienestar material, la productividad, la salud, la intimidad, el bienestar emocional, la seguridad, la comunidad y el bienestar espiritual. Sánchez-Sellero & García-Carro (2019), en cambio, con un enfoque más social, consideran que los dominios que se deben explorar son la residencia, la educación, la gobernanza pública y la vida en general. La Organización Mundial de la Salud, en el instrumento desarrollado para evaluar la percepción sobre la calidad de vida

de las personas, contempla la dimensión ambiental, social, psicológica y física de la misma (World Health Organization, 1996).

Celemin et al. (2015) señalan que los dominios que se consideran al evaluar la calidad de vida deben depender de la cultura. Esto se debe, según los autores, a que culturas diferentes valorarán dominios diferentes. Por ello, sostienen que la calidad de vida no podría ser una categoría universal, debido a que se encuentra cultural y territorialmente definida.

Incluso se puede ir más allá, señalando que no todos los sujetos que comparten una misma cultura valorarán como importantes los mismos dominios. Cada persona valora de manera diferencial qué lugar ocupan las relaciones afectivas, el trabajo, el dinero, la vivienda, en sus vidas (García-Viniegras, 2010). Incluso estas prioridades pueden ir cambiando a lo largo de la vida y, llegados a determinada etapa, se pueden empezar a considerar como significativos aspectos de la vida que antes no eran tenidos en cuenta.

Conclusiones

La calidad de vida subjetiva es un concepto que ha demostrado su valor práctico. Se posiciona como un indicador confiable, con buen poder explicativo, que sirve como alternativa o complemento a indicadores económicos, que actualmente entran en conflicto con los nuevos paradigmas de desarrollo.

Sin embargo, se ha podido constatar que, a nivel teórico, la definición de calidad de vida carece de precisión. Las formulaciones conceptuales que se han analizado no alcanzan a comprender la complejidad del constructo. Además, en la bibliografía sobre el tema abundan las confusiones teóricas, así como el uso arbitrario de sinónimos.

Luego de la exploración realizada, se puede destacar que aquellas definiciones que resultan más completas, son las que equiparan la calidad de vida subjetiva con el bienestar subjetivo. En estas definiciones se integran generalmente la satisfacción vital como componente de evaluación cognitiva y la felicidad o el afecto positivo y negativo como componente de valoración afectiva. Además, otros autores agregan el desarrollo

personal, o el sentido de vida, como componente afectivo eudemónico, en contraposición con el componente hedónico que representa la felicidad, o el afecto positivo.

Además, se destaca que, al igual que el concepto de calidad de vida general, la calidad de vida subjetiva no debe ser evaluada exclusivamente como un todo, sino que debe contemplar los dominios de la existencia de las personas. En este sentido, algunos autores definen cuáles son las dimensiones que deberían ser contempladas, mientras que otros destacan que las mismas deberían variar en función de la cultura o, incluso, de la persona. Esto demuestra la importancia de la evaluación mixta de la calidad de vida subjetiva, dado que mientras los datos cuantitativos colaborarán a fortalecer los modelos planteados, los datos cualitativos permitirán explorar la verdadera dimensión subjetiva de la calidad de vida, la visión particular de aquello que para cada persona hace valiosa la vida.

Para finalizar, se quiere hacer hincapié en la necesidad de trabajar los conceptos de manera crítica. El constructo de calidad de vida subjetiva ha sido utilizado muchas veces de modo impreciso al confundirlo con otros términos o al reducirlo a una de sus dimensiones. Por ello, no siempre se ha podido aprovechar sus verdaderas potencialidades en los trabajos realizados. En pos de contribuir a la mejor comprensión del concepto, se concluye este trabajo con la construcción de una definición que recoge los aspectos más significativos detectados en la exploración bibliográfica. Se propone como definición de calidad de vida subjetiva la siguiente: La evaluación cognitiva y la valoración afectiva que las personas hacen de sus condiciones de vida actuales, en diferentes dominios, que resultan significativos para ellas, así como de sus perspectivas de desarrollo personal a futuro.

Referencias bibliográficas

- Aedo, J., Oñate, E., Jaime, M., & Salazar, C. (2020). Capital social y bienestar subjetivo: Un estudio del rol de la participación en organizaciones sociales en la satisfacción con la vida y felicidad en ciudades chilenas. *Revista de análisis económico*, 35(1), 55-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-88702020000100055>
- Alber, J., Delhey, J., Wolfgang, K., & Nauenburg, R. (2004). *Quality of life in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <https://policycommons.net/artifacts/1843737/quality-of-life-in-europe/2587536/>
- Alguacil Gómez. (2000). Calidad de vida y modelo de ciudad. *Boletín CF+S*, 15. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n15/ajalg.html>
- Arita Watanabe, B. Y. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología*, 14, 73-79. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1221>
- Bautista-Rodríguez, L. M. (2017). La calidad de vida como concepto. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 5-8. <https://doi.org/10.22463/17949831.803>
- Bhardwaj, L., & Wilkening, E. (1977). The prediction of perceived well-being. *Social Indicators Research*, 4(1), 421-439. <https://www.jstor.org/stable/27521840>
- Cardona, D., & Agudelo, H. B. (2007). Satisfacción Personal como Componente de la Calidad de Vida de los Adultos de Medellín. *Revista de Salud Pública*, 9(4), 541-549. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/96536>
- Casas Aznar, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. PPU.
- Celemin, J. P., Mikkelsen, C. A., & Velázquez, G. Á. (2015). La calidad de vida desde una perspectiva geográfica: Integración de indicadores objetivos y subjetivos. *Revista Universitaria de Geografía*, 24(1), 63-84. http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-426520150001100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Cummins, R. A. (2000). Objective and Subjective Quality of Life: An Interactive Model. *Social Indicators Research*, 52(1), 55-72. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007027822521>
- Cummins, R. A., & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9(2), 185-198. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/07811dc6c422334ce36a09ff5cd6fe71>
- Espinosa Ortiz, F. E. (2014). Aproximación teórica al concepto de calidad de vida. Entre las condiciones objetivas externas y la evaluación subjetiva de los individuos. *Antropología Experimental*, 14, 331-345. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1801>
- García-Viniegras, C. R. V. (2010). El bienestar psicológico: Dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(2), Article 2. <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19260>
- Kahner, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (2003). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.

- López, M. J. (2007). *La calidad de vida subjetiva y su relación con las experiencias recreativas en los espacios naturales*. VIII Jornadas Nacionales y II Simposio Internacional de Investigación Acción en Turismo, Posadas. <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/805/>
- Marcial Romero, N., Peña Olvera, B. V., Escobedo Garrido, J. S., & Macías López, A. (2016). Elementos objetivos y subjetivos en la calidad de vida de hogares rurales en Yehualtepec, Puebla. *Estudios sociales*, 26(48), 277-303. <https://www.ciad.mx/estudiosociales/index.php/es/article/view/370>
- Margot, J.-P. (2007). La felicidad. *Praxis Filosófica*, 25, 55-79. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i25.3112>
- Monardes Seemann, C., González Gil, F., & Soto-Pérez, F. (2011). Calidad de vida: Concepto, características y aplicación del constructo. *Sujeto, subjetividad y cultura*, 2, 68-86. https://www.researchgate.net/publication/235989330_Calidad_de_vida_conceptos_caracteristicas_y_aplicacion_del_constructo
- Moyano Díaz, E., Dinamarca, D., Mendoza-Llanos, R., & Palomo-Vélez, G. (2018). Escala de Felicidad para Adultos (EFPA). *Terapia psicológica*, 36(1), 37-49. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000300033>
- Rojas, M., Méndez, R., & Rodríguez, Á. (2012). Subjetividad en la evaluación de la calidad de vida en contextos urbanos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 212-235. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/394>
- Romano, S., García, N., Arita, B. Y., & Félix, M. del R. (2005). Indicadores objetivos y subjetivos de la calidad de vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 93-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210106>
- Ruiz Sánchez, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 107-126. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/551>
- Salas Zapata, C., & Garzón Duque, M. O. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *Revista CES Salud Pública*, 4(1), 36-46. https://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/2751
- Sánchez-Sellero, M.-C., & García-Carro, B. (2019). Sentir o tener. Indicadores subjetivos y económicos de la calidad de vida en Europa (UE-28). *Revista de Economía Mundial*, 53, 157-178. <https://doi.org/10.33776/rem.v0i53.4023>
- Santacreu Ivars, M. (2015). *Calidad de vida en la vejez. Contrastación transcultural de un modelo multidimensional, objetivo-subjetivo: España - México* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=48686>
- Shah, N., & Marks, N. (2004). *A well-being manifesto for a flourishing society*. Nef.
- Somarriba Arechavala, N., & Pena Trapero, J. B. (2009). La medición de la calidad de vida en Europa, el papel de la información subjetiva. *Estudios de economía aplicada*, 27(2), 373-396. <https://doi.org/10.25115/eea.v27i2.4922>
- Stephoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Lancet (London, England)*, 385(9968), 640-648. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61489-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0)
- Tonon, G. (2008). Investigar la calidad de vida en Argentina. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 141-150. <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.422>

- Tonon, G. (2010). Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 10, 73-82. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.389>
- Urzúa M, A., & Caqueo-Úrizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>
- Urzúa, A., Caqueo-Úrizar, A., & Beyle, C. (2018). Procesos Cognitivos Vinculados Al autoreporte de la Calidad De Vida: El efecto de la comparación en población adulta. *Interciencia*, 43(5), 351-357. <https://www.interciencia.net/volumen-43/volumen-43-numero-05/>
- Veenhoven, R. (2001). Calidad de vida y felicidad: No es exactamente lo mismo. En G. de Girolamo (Ed.), *Calidad de Vida y Felicidad* (pp. 67-95). Centro Scientifico Editore.
- World Health Organization. (1996). *WHOQOL-BREF. Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment*. Programme on Mental Health. https://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf?ua=1

Psico Pedagógica