

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
Comités Editoriales.....	3
Editorial	6
Hábitos y preferencias de lectura en educación superior. Factores condicionantes a la hora de estudiar.....	9
La competencia para aprender en la universidad argentina.....	38
Desafíos y perspectivas de la profesión docente en Argentina: Desprestigio social, bajos salarios y Sistemas de Incentivos	57
Wikipedia como recurso para la enseñanza de la Historia en educación secundaria	75
Principios filosóficos fundamentales y enseñanza de las Ciencias naturales en el nivel secundario	102
Personajes mitológicos grecolatinos recreados por la escritora mendocina Naïr Fernández Díaz	131
Sección Especial.....	151
Actividad inmersiva. Modelo neuro-tecno-pedagógico de Gustavo Elorza Feldborg.....	152
La experiencia religiosa (Pithod, 2011), publicado en Mendoza por SSyCC Ediciones	161



Comités Editoriales

Editorials Boards

Fundador/Founder

+Abelardo Pithod

Dirección/Direction

Hilda E. Difabio de Anglat

Editor/Editor

Cristián David Expósito

Secretaría/Secretariat

Roxana Graciela Marsollier

Comité Científico Asesor Nacional

National Scientific Advisory Board

Guadalupe Álvarez (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/CONICET)

Santiago Argüello (CONICET)

María Laura de la Barrera (Universidad Nacional de Río Cuarto)

María Elisa Di Marco (Centro de Investigaciones Cuyo)

Elbia Haydée Difabio (UNCUYO)

María Paula Espeche (Centro de Investigaciones Cuyo/CONICET)

Marisa Carina Fazio (UNCUYO)

Jorge García Carbajo (Centro de Investigaciones Cuyo)

Ma Alejandra Grzona (UNCUYO)

Celina Korzeñowski (Centro de Investigaciones Cuyo/CONICET)

María Elsa Porta (CONICET)

Roxana Marsollier (Centro de Investigaciones Cuyo /CONICET)

Ida Lucía Morchio (UNCUYO)

María Lilian Mujica (Universidad Nacional de San Juan)

Néstor Roselli (CONICET)

Ana Teresa Rovella (Universidad Nacional de San Luis)

Stella Maris Vázquez (CONICET)

Marisa Beatriz Villalba (Universidad de Mendoza)

Comité Científico Asesor Internacional
Internacional Scientific Advisory Board

Laura García-Ravidá (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Lilia González Velázquez (UNACH, México)
Calixto Gutiérrez-Braojos (Universidad de Granada, España)
José Reinado Martínez-Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)
Lisette Poggioli Bello (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela)
Aquilino Polaino Lorente (Universidad Complutense, Madrid)
Enrique Rojas (Universidad de Extremadura, España)
Oscar Sabaj Meruane (Universidad de La Serena, Chile)
Enrique Salvador López (Universidad Panamericana, México)
María Begoña Tellería Sosa (Universidad de los Andes, Venezuela)
Jan Vermunt (Oxford University)
Luisa Villar López (TEREPAI Educativo, Venezuela)

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

Indexing and Database Services that include the journal:

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. Tesoro 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)

Editorial

6

En un momento en que el campo de la investigación educativa se encuentra en constante evolución, es un privilegio presentar el contenido de este número de nuestra revista. Cada uno de los artículos seleccionados para esta edición ofrece una perspectiva única sobre diversos aspectos del ámbito educativo, reflejando el compromiso y la dedicación de nuestros investigadores por abordar y comprender los desafíos contemporáneos en el aprendizaje y la enseñanza.

El artículo de Enrique Facundo Ruiz Blanco, Virginia Melonari, Noelia Abaca y Mauro Ramón, “Hábitos y preferencias de lectura en educación superior: Factores condicionantes a la hora de estudiar”, destaca los hallazgos preliminares de un estudio exhaustivo sobre los hábitos de lectura y la incorporación de la tecnología en dichos hábitos entre los estudiantes de la Universidad del Aconcagua. El análisis de una muestra de 1.062 estudiantes revela que las preferencias por formatos de lectura, tanto impresos como digitales, pueden variar según la tarea académica. Estos resultados proporcionan una base sólida para comprender cómo los estudiantes manejan sus recursos de lectura y adaptan sus prácticas a las demandas educativas, ofreciendo así valiosos conocimientos sobre la intersección entre tecnología y aprendizaje.

María del Carmen Aguilar-Rivera, Mariana Cecilia Facciola, Graciela Teresa Monterroso, Gisela Delfino y Cynthia Frascaroli, en su artículo “La competencia para aprender en la universidad argentina”, abordan la validación en el contexto argentino de la escala Competencia para Aprender de la Universidad de Deusto-Bilba. Con una muestra de 940 estudiantes, la investigación confirma la validez del modelo original al demostrar una estructura factorial consistente. Por otra parte, proporciona una visión crítica sobre cómo los estudiantes argentinos gestionan su aprendizaje. Este trabajo es

esencial para evaluar y fortalecer las competencias necesarias para el éxito académico en la educación superior.

En “Desafíos y perspectivas de la profesión docente en Argentina: Desprestigio social, bajos salarios y Sistemas de Incentivos”, Cristián Expósito examina los desafíos que enfrenta la profesión docente en Argentina. Este artículo pone de relieve la influencia negativa de los bajos salarios, las condiciones laborales precarias y el desprestigio social en la atracción de nuevos talentos hacia la docencia. A través de un análisis teórico y la revisión de reformas en otros países, ofrece recomendaciones para mejorar las condiciones laborales de los educadores y fortalecer la calidad educativa. Este análisis es crucial para entender cómo las políticas y percepciones afectan la profesión y para promover una educación de excelencia en la región.

En “Wikipedia como recurso para la enseñanza de la Historia en educación secundaria”, Andrés Esteban Cuello y Guadalupe Alvarez exploran las posibilidades educativas de Wikipedia en la enseñanza de la Historia. La investigación-acción llevada a cabo en la Escuela Secundaria N°8 de Villa de Mayo revela que, desde un enfoque pedagógico adecuado, Wikipedia puede convertirse en una herramienta poderosa para el aprendizaje crítico y la alfabetización digital. Este estudio evidencia la importancia de integrar recursos digitales en el aula para enriquecer el proceso educativo y fomentar una mayor participación y reflexión de los estudiantes.

El artículo “Principios filosóficos fundamentales y enseñanza de las Ciencias naturales en el nivel secundario”, de Magalí Carrieri, Valeria Monroig, Silvia Núnes de Grosso y Fanny Vaz, investiga la aplicación de principios metafísicos en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Mediante el diálogo socrático y el método experimental inductivo, demuestra que la incorporación de principios filosóficos puede mejorar, en los estudiantes, la capacidad de pensamiento riguroso y la apertura para pensar desde dichos principios. La investigación ofrece una perspectiva innovadora sobre cómo la filosofía puede enriquecer la enseñanza de las ciencias y promover un enfoque más profundo del conocimiento.

En nuestra sección especial, Patricia Velaz reflexiona sobre el “Modelo neuro-tecnopedagógico de Gustavo Elorza Feldborg”. Este modelo integra avances en neurociencia con pedagogías y tecnologías emergentes, centrando la innovación educativa en la persona del estudiante. La autora argumenta que este enfoque ofrece un potencial significativo para transformar la educación, destacando la necesidad de una renovación que considere el despliegue armónico de todas las dimensiones del educando. La propuesta didáctica presentada es un recordatorio de la importancia de alinear las prácticas pedagógicas y sus fundamentos filosófico-antropológicos con los avances científicos y tecnológicos para lograr un impacto efectivo en el aprendizaje.

Finalmente, en la nueva sección “Reflexiones con el Dr. Pithod”, Hilda Difabio de Anglat examina el libro “La experiencia religiosa” del Dr. Abelardo Pithod. Este análisis profundiza en la declinación contemporánea de la religiosidad y en la creciente desacralización. La obra se presenta como un recurso valioso para comprender la conexión entre espiritualidad y experiencia personal, subrayando la importancia de preservar la dimensión sagrada en un mundo en cambio.

Este número de nuestra revista es un testimonio de la riqueza y diversidad de la investigación educativa actual. Cada artículo ofrece un aporte significativo al entendimiento de los desafíos y oportunidades en la educación, que invita a explorar estos temas con un espíritu crítico y reflexivo. Agradecemos a todos los autores por sus valiosas contribuciones y a nuestros lectores por su continuo apoyo e interés en el avance del conocimiento educativo.

Dr. Cristián Expósito (Ed.)

Enrique Facundo Ruiz Blanco
Universidad del Aconcagua

Virginia Melonari
Universidad del Aconcagua

Noelia Abaca
Universidad del Aconcagua

Mauro Ramón
Universidad del Aconcagua

Aceptado: noviembre 2023

Datos de los autores:

[Cf. página 37](#)

Hábitos y preferencias de lectura en educación superior. Factores condicionantes a la hora de estudiar

Resumen

El presente artículo muestra los primeros hallazgos obtenidos en el marco del proyecto de investigación bianual 2023-2024 denominado “Hábitos de lectura y aceptación tecnológica en los estudiantes de la Universidad del Aconcagua”. El propósito de este proyecto es explorar, relevar y analizar los hábitos de lectura y el grado de aceptación tecnológica de la comunidad estudiantil de esta universidad. La muestra involucró a 1.062 estudiantes de las carreras de pregrado, grado y posgrado de todas las unidades académicas durante el ciclo lectivo 2023. Se examinaron los recursos bibliográficos utilizados por los estudiantes, tanto impresos como digitales. Entre los hallazgos se destacan algunas discrepancias entre los formatos favoritos y los empleados con mayor frecuencia. Los resultados sugieren que los alumnos alternan distintos formatos, dependiendo de la tarea que desean completar, ya sea buscar información, tomar apuntes o estudiar.

Palabras Clave Hábitos de lectura, Soporte impreso, Soporte digital, Estudio, Universidad

Financiamiento

Este trabajo está financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA) como proyecto bianual.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los siguientes investigadores por sus invaluables aportes a este proyecto: Ladislao Salmerón, Jan-Louis Kruger, Lidia Altamura y Zuzana Petrova.

Agradecemos asimismo el apoyo de toda la comunidad educativa de esta institución, especialmente a los directores de carrera y docentes que colaboraron con nosotros en la recolección de datos, sin cuya colaboración este trabajo no hubiera sido posible.

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

Ruiz Blanco, E. F., Melonari, V., Abaca, N. y Ramón, M. (2023). Hábitos y preferencias de lectura en educación superior. Factores condicionantes a la hora de estudiar.

Psicopedagógica 14(18), 9-37

Reading habits and preferences in university students: conditioning factors when studying

Abstract: *This article presents the preliminary results from a 2023-2024 research project entitled “Reading Habits and Technological Acceptance among Students of Aconcagua University.” The purpose of this project is to explore, survey, and analyze Aconcagua university students’ reading habits and their level of technological acceptance. The participants comprised 1.062 students enrolled in undergraduate, bachelor and postgraduate programs during 2023. Students’ use of different printed and digital course materials was analyzed. The findings suggest some discrepancies between students’ preference and their actual usage for printed or digital materials. The participants were found to alternate between these formats depending on the task they want to complete, whether it is searching for information, taking notes, or studying.*

Keywords: *Reading Habits, Printed Format, Digital Format, University Students.*

Introducción

En un contexto amplio, se observa un cambio en los hábitos de consumo de información, en consonancia con el avance de tecnologías digitales por la disponibilidad generalizada de grandes volúmenes de datos y de acceso masivo a dispositivos móviles. En el ámbito educativo este fenómeno se evidencia como una alternancia irregular entre la lectura de material impreso y de los recursos digitales. Este cambio parece señalar un desplazamiento del libro en papel hacia libros y apuntes fotocopiados y, más recientemente, hacia el mismo material de cátedra, ahora digitalizado en archivos PDF (Morduchowicz, 2013, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

Habitamos espacios híbridos en los cuales pasamos de la lectura en pantalla a la lectura en papel, sin solución de continuidad. ¿Qué rol juega el soporte sobre nuestra capacidad de comprensión lectora? ¿Tienen las prestaciones de cada medio algún efecto sobre cómo leemos, comprendemos o recordamos? Tal como señalan Wolf y Stoodley (2018), la sociedad necesita confrontar lo que afecta en el circuito de lectura experta, las

habilidades que no se están desarrollando y lo que podemos hacer al respecto. Entendemos que la pantalla, por un lado, o el papel, por otro, promueven diferentes maneras de procesar la información, con sus ventajas y desventajas inherentes; lo importante es tratar de utilizar uno u otro medio para el beneficio del lector, según el propósito que lo motive.

La transición del libro papel a digital también se ve afectado por otros aspectos relacionados con la aceptación tecnológica. De hecho, se observa cómo las nuevas generaciones desarrollan nuevas formas de interactuar con sus pares y construyen identidades, tanto físicas como virtuales. Estos jóvenes se enfrentan a propuestas tecnológicas cuyo manejo instrumental a menudo desconocen, generando un panorama en el que tienen más preguntas que respuestas. Además, se ven sometidos a una presión social para manejarse con solvencia en el uso de tecnologías, incluso si no han recibido formación para hacerlo (Morduchowicz, 2021d).

En Argentina, el 95% de los adolescentes tiene acceso a Internet, el 40% cuenta con conexión en sus hogares y el 60% restante accede a la red en otros lugares. La vida social de los jóvenes se desenvuelve entre dos esferas: la virtual, mediante vínculos en el ciberespacio, y la presencial, en sus relaciones cara a cara, considerando ambas como igualmente reales. De ese modo, transitan sin distinguir claramente las fronteras entre ambos universos, entrando y saliendo de ellos de forma constante (Morduchowicz, 2021c).

Asimismo, los intercambios virtuales no debilitan ni reemplazan las formas tradicionales de encuentro y sociabilidad, sino que las refuerzan. De este modo, no sorprende que los hábitos de consumo de información y de construcción de conocimientos alternen entre el mundo físico y el virtual. Los libros tanto impresos como electrónicos tienen un valor documental equivalente para los estudiantes universitarios y para quienes ingresarán en los próximos años (Morduchowicz, 2021c).

De acuerdo con Martos García (2009), la cultura académica clásica siempre ha privilegiado el texto impreso. No ha sido sino más recientemente que la cultura

posletrada ha abierto la puerta a otros tipos de alfabetismos con una nueva mirada, reconciliadora y ecléctica. Los docentes se ven hoy en la necesidad de integrar materiales de estudio en formato impreso y digital en un intento de sacar provecho de las ventajas de cada uno.

Estamos en una etapa de transición en lo que respecta a los hábitos de lectura que tienden a integrar los libros impresos y digitales. Como regla general, las nuevas tecnologías se suman a las anteriores, en vez de desplazarlas (McLuhan y Zingrone, 1998). Si pensamos en los medios literarios como tecnologías, estos extienden las capacidades de las personas. En efecto, un libro -independientemente de su formato- ensancha o amplifica la memoria. Sobre esta línea de base, los textos en soporte digital suman a los impresos el potencial de buscar información de forma automatizada, de vincular con fuentes externas a través de enlaces, de consultar contenido multimedia y mucho más. De ahí que los lectores no quieran renunciar ni a la practicidad del libro impreso ni a los procesos automatizados con contenido multimedial de los digitales.

La preferencia por la lectura en uno u otro formato entre los estudiantes está atravesada por varios factores, incluidas las diferencias generacionales, las características lingüísticas, los aspectos cognitivos y la evolución de las prácticas de lectura en la era digital. La naturaleza cambiante de las prácticas de lectura en respuesta a las nuevas tecnologías subraya la importancia de adaptar los enfoques educativos para dar cabida a las habilidades de lectura de distintos formatos textuales (Stok, 2018).

Si bien parece haber una tendencia a valerse del formato impreso, no todos los indicadores apuntan en esta dirección. Algunos estudios sostienen que cuando los estudiantes adquieren cierto grado de habilidad técnica, hay poca diferencia en los resultados de comprensión entre quienes leían en la pantalla o en papel (Çaşior, 2019; Bresó-Grancha et al., 2023)

Por su parte, Umaña y Aguilar (2022) señalan que la preferencia por la lectura de material impreso o digital, como por la modalidad de enseñanza (presencial o a distancia), presenta variaciones respecto de la disciplina de la carrera que estudian.

Adicionalmente, Gómez y Vallecillo (2021) destacan que los estudiantes optan por la lectura fragmentada, rápida, fácil y con imágenes, para la selección de la información, descartando detalles e información extra. Esta predilección por material digital puede explicar la inclinación su lectura. Por su parte, Kobayashi (2017) postula que quienes eligen carreras a distancia presentan una clara predilección por la lectura en pantalla.

Las investigaciones que comparan la lectura en papel con la lectura en pantallas todavía muestran discrepancias. Coincidimos con Hou, Rashid y Lee, (2017) en que parte del problema se debe a la imposibilidad de llevar a cabo diseños metodológicos experimentales. En algunos casos se aplican dispositivos para aislar los fenómenos bajo estudio en condiciones controladas con el propósito de determinar el impacto de los medios impresos y digitales. Sin embargo, al estudiar entramados culturales, esto queda fuera de toda discusión.

Más allá de los hábitos lectores, también hay que dimensionar las posibles consecuencias de una débil alfabetización informacional en el contexto de la sociedad del conocimiento. Si los hábitos de lectura de los estudiantes no están articulados a un cuestionamiento crítico de la fiabilidad de la información, podría ocurrir que estos opten por consultar fuentes poco confiables o incluso falsas. Varios autores han documentado casos que rayan en lo absurdo, como el famoso bulo de Internet del *Pulpo arborícola del noroeste del Pacífico*, una especie ficticia que sirvió para demostrar en 1998 cómo la información falsa disponible en la web puede infiltrarse en el ámbito académico.

En aquel entonces se les pidió que elaboraran un trabajo escolar sobre una especie de cefalópodos que nacían en el mar, pero que pronto trepaban la copa de los árboles para comer y desarrollar su ciclo de vida. A tal efecto, se dispuso un sitio web con información sobre este ser imaginario. Increíble como pueda parecer, no fueron capaces de determinar que la información era falsa y, efectivamente, estudiaron dicha especie. Desde entonces, los casos de uso de fuentes sin validez científica en el ámbito escolar y social han ido en aumento (Rosa, 2017; Palmer, 2015).

Por lo expuesto, resulta de gran interés comprender cómo se relacionan los hábitos de lectura del estudiante de educación superior con las estrategias de estudio.

Marco Teórico

En un contexto general, los hábitos de lectura han cambiado conforme el avance de las tecnologías como Internet, la web y el acceso masivo a dispositivos móviles. En el ámbito educativo, es perceptible cierta tendencia de migración del consumo de información del material impreso hacia los recursos digitales, evidenciándose una disminución del uso del libro en formato papel (Morduchowicz, 2013, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Esta tendencia es especialmente relevante en la educación superior, en la que se espera que los estudiantes prefieran el formato digital sobre el impreso debido a sus grandes ventajas cognitivas, económicas, ecológicas y de portabilidad, entre otras (Cordón García, 2018).

Sin embargo, otros estudios relacionados con las tendencias en las prácticas de lecturas (Mangen, 2008; Hillesund, 2010; Ackerman y Goldsmith, 2011; De Castro Daza y Niño Gutiérrez, 2014; Stok, 2018) han demostrado que prefieren recurrir a textos impresos como material de estudio. Algunas de las posibles causas tienen que ver con la familiaridad del formato impreso, la tradición académica y el uso que hacen de la tecnología.

Si bien la lectura en medios digitales es una práctica muy extendida en la sociedad de la información, los estudiantes universitarios prefieren el medio impreso para llevar a cabo lecturas profundas o con propósitos académicos. Este fenómeno podría atribuirse, en primer lugar, a las prácticas educativas implementadas en las instituciones y a la influencia de la cultura universitaria que ha estado tradicionalmente arraigada en el uso del texto impreso.

En este sentido, De Castro Daza y Niño Gutiérrez (2014) explican que el predominio de la lectura de libros en papel y la escritura de apuntes de clases son el resultado de las prácticas implementadas en las instituciones. Asimismo, Stok (2018) respalda esta idea

al sugerir que la familiaridad de la lectura en papel se debe a la influencia de la tradición escolar. Esto implica que los estudiantes se sienten más cómodos y habituados con el formato impreso, ya que se les ha proporcionado durante su trayecto escolar.

Por otra parte, Mangen et al. (2013) indagaron sobre diferentes niveles de lectura comprensiva de textos narrativo-expositivos en pantalla o en papel. Dichos autores afirman que la comprensión lectora es mejor cuando leen textos impresos que cuando se valen de la pantalla. Denominaron a este fenómeno *efecto de inferioridad de las pantallas*.

De manera simétrica, una investigación llevada a cabo por Ackerman y Goldsmith (2011) señala que los lectores tienden a realizar una lectura más superficial en formato digital. De acuerdo con sus postulados, durante la lectura en pantalla el estudiante saltea fragmentos de texto y muestra menor capacidad para recordar y sintetizar la información. Llamaron a este fenómeno *hipótesis de la superficialidad* (Carr, 2010). Además, confirman que los sujetos perciben que los medios impresos resultan más adecuados para el aprendizaje profundo, mientras que los electrónicos son más apropiados para la lectura rápida y superficial de textos breves como noticias y correos electrónicos.

Los documentos digitales son desplegados rápidamente en cualquier dispositivo digital y se recorren más ágilmente que sus contrapartes impresas. A esto se le suma la posibilidad de automatizar búsquedas y de acceder desde enlaces a fragmentos en otras partes del texto o fuera de él. Por esta razón, se ha postulado que la lectura digital tiende a ser superficial, discontinua y fragmentada debido a las estrategias de lectura como el *browsing*, el *scanning* y el *skimming* (Mangen, 2008; Hillesund, 2010).

Según Cassany et al. (1994) el *skimming*, o vistazo, implica una lectura rápida, superficial y no lineal, mediante el cual los lectores obtienen una visión global del texto y captan las ideas principales. Este tipo de estrategia permite conocer de qué se trata el texto. Además, añaden que el *skimming* posibilita explorar el formato del texto (márgenes, pie de página, etc.), su diseño gráfico (tipografía, presentación, etc.) y los paratextos (títulos, subtítulos y apartados de capítulos).

El *scanning*, por su parte, supone una lectura más atenta y lineal: el lector se desplaza visualmente de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en busca de palabras clave o frases que estén relacionadas con el objetivo de lectura. Es decir, mediante esta estrategia se encuentra información específica sin leer todo el texto en detalle como, por ejemplo, identificar el nombre de un personaje (Cassany et al., 1994).

Por último, el *browsing* se refiere a un enfoque más exploratorio; los lectores navegan las páginas web de manera no lineal por su naturaleza interactiva e hipertextual (Carmel et al., 1992; Fu y Pirolli, 2007). La estrategia incluye diferentes tipos de búsquedas:

- a) Dirigida: El lector tiene un objetivo específico en mente y está buscando información que se relacione directamente con ese objetivo. Sabe lo que está buscando y se enfoca en encontrarlo.
- b) De propósito general: El lector se dedica a actividades de navegación que implican la consulta de fuentes con una alta probabilidad de contener elementos de interés. El objetivo es más general y abierto: explorar una gama más amplia de información que pueda ser útil o interesante.
- c) De serendipia¹: Se caracteriza por la exploración puramente aleatoria sin un objetivo específico en mente. El lector se dedica a la navegación, encontrando información o recursos que le resultan interesantes o inesperados. Puede no tener un objetivo predefinido dentro del dominio del contenido que se está navegando, se basa en descubrimientos fortuitos (Cove y Walsh, 1988).

Ahora bien, el otro factor para tener en cuenta es que las estrategias de lectura están vinculadas con los hábitos de estudio y rendimiento académico en los estudiantes universitarios (Panchu et al., 2016). Cuando el estudiante cuenta con estrategias de lectura bien desarrolladas, consigue alcanzar aprendizajes significativos y lograr mejores rendimientos académicos que quienes no han desarrollado hábitos lectores.

¹ (DLE) Adaptación del inglés *serendipity* y este de *Serendip*, hoy Sri Lanka, en alusión a la fábula oriental *The Three Princes of Serendip*, *Los tres príncipes de Serendip*. Hallazgo valioso que se produce de manera accidental y casual.

Verplanken y Aarts (1999) definen *hábito* como “secuencias aprendidas de actos que se han convertido en respuestas automáticas a señales específicas y que son funcionales para obtener ciertas metas o estados finales” (p. 104). Más recientemente, Verplanken y Orbell (2003) han señalado que un hábito se describe mejor como un constructo unidimensional utilizable como una medida compuesta para evaluar el hábito de lectura y abarca varios aspectos que caracterizan el comportamiento habitual. Para Schmidt y Retelsdorf (2016), el hábito de lectura es incluso un marcador de identidad, ya que no solo forma parte del comportamiento, también refleja un sentido de identidad o estilo personal.

Los estudiantes con hábitos de lectura consolidados suelen leer libros electrónicos, artículos de revistas y sitios web educativos, a los que les dedican entre 30 minutos a 3 horas. Los propósitos de lectura académica suelen tener como eje principal desde la adquisición de conocimientos, la memorización de información y la resolución de trabajos prácticos hasta la innovación, el desarrollo personal y la motivación. Asimismo, acostumbran a emplear múltiples estrategias de lectura, a saber: tomar notas, citar y referenciar, seleccionar y resumir, comparar los textos, encontrar pistas del contexto, ampliar el vocabulario y memorizar para los exámenes (Utami et al., 2022).

Por último, si tienen hábitos de lectura correctos son selectivos con el consumo de información. De acuerdo con un estudio de Loayza-Maturrano (2022), son lectores conscientes que investigan sobre los libros antes de adquirirlos y que tienden a elegir sus textos siempre que necesiten información sobre un tema que les interese.

En 2020, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe con el auspicio de la UNESCO (Cerlalc-Unesco) publicó un compendio de investigaciones realizadas en el marco de la Evolución de la Lectura en la Era de la Digitalización acerca de la lectura en papel y digital. Esta iniciativa reunió cerca de doscientos académicos y científicos expertos en los campos de alfabetización y lectura que, en las últimas dos décadas, llevaron a cabo estudios empíricos sobre cómo los lectores comprenden o recuerdan el contenido al servirse de materiales impresos y su contraparte digital (Cerlalc, 2020).

Entre los descubrimientos más interesantes, se observa que el soporte no es neutral; es decir, la elección de cada soporte -impreso o digital- afecta las formas de lectura y, a su vez, puede influir en la cognición, comprensión y retención de la información (Ossa, 2020). En este sentido, el informe sostiene que los lectores manejan diferentes estrategias según lean en pantalla o impreso. El soporte digital propicia ciertas prácticas de lectura como el *scanning*, *skimming* y *browsing* que tienden a promover una lectura superficial, rápida y fragmentaria y que “podrían estar socavando nuestra capacidad para hacer lecturas concentradas, profundas y de largo aliento” (Ossa, 2020, p. 5).

Asimismo, los lectores tienen la capacidad de desarrollar estrategias adaptativas en respuesta a contextos disímiles de lectura, tales como el tipo de texto, el entorno o el objetivo. A su vez, la eficacia de estas estrategias depende de otros factores cognitivos, metacognitivos y motivacionales (Liao et al., 2023).

Al leer en pantalla, el lector puede estar menos comprometido con el contenido del texto, ya que solo se enfoca en la información general y no profundiza en la comprensión o reflexión sobre el material leído. Esta falta de compromiso y de atención puede deberse a la naturaleza dinámica de los dispositivos digitales, como la posibilidad de navegar entre hipervínculos, de desplazarse rápidamente por el texto o de recibir notificaciones, lo que puede distraer al lector y dificultar la aplicación de estrategias metacognitivas. En cambio, al leer en formato papel se tiende a emplear otras estrategias, tales como tomar apuntes y subrayar; en un nivel léxico-semántico, identificar el significado de las palabras, promoviendo una comprensión y un procesamiento de la información más eficaz y efectivo en el texto impreso (Liao et al., 2023).

Resultados

El presente estudio se realizó en la Universidad del Aconcagua, situada en Mendoza, Argentina. A sus efectos, se trabajó a partir del paradigma interpretativo (Hernández Sampieri et al., 2018) y con el enfoque metodológico de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2014). Dado que el equipo de investigación tiene conocimiento

del fenómeno bajo investigación a través de una sólida experiencia previa de participación en educación a distancia, se determinó que el enfoque constructivista sería el más apropiado. Esta metodología reconoce el hecho de que “somos parte del mundo que estudiamos, de los datos que recopilamos y de los análisis que producimos” (Charmaz, 2014, p. 17), aceptando que el conocimiento se cimenta desde interacciones humanas que permiten elaborar una representación interpretativa del mundo social, más que una réplica exacta de él.

En la primera fase del proyecto se encuestó a los estudiantes de la Universidad del Aconcagua según un muestreo probabilístico. Desde el 6 de julio hasta el 25 de octubre de 2023, se encuestaron a estudiantes de las carreras de pregrado, grado y posgrado de todas las unidades académicas de la institución. En una primera instancia se envió un enlace a la encuesta implementada en Formulario de *Google* para todos los estudiantes de las carreras a distancia; luego, se coordinó con el resto de las carreras presenciales una visita a cada cohorte de cada carrera para entregarles un código QR hacia el mismo formulario. En ambos casos se explicó la naturaleza del estudio, el carácter confidencial de la información y la utilización de los datos.

Un total de 1.066 estudiantes contestaron dicha encuesta. De estas respuestas, se eliminaron 4 debido a errores manifiestos y quedaron 1.062 resultados para analizar. Si bien el cuestionario aborda varios aspectos para caracterizar al encuestado, como edad, género autopercebido y otros, en este artículo presentaremos de manera focalizada los resultados de dos grandes categorías: qué soporte utilizan para estudiar y cuál prefieren.

La primera pregunta de interés fue: ¿Qué formatos de libros utilizás para estudiar? Marcá todos los que corresponda. Las respuestas posibles eran:

- Libro y artículos en papel
- Fotocopias (libros, apuntes, etc.)
- PDF descargados de la Web
- Libro electrónico (eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley)
- Artículos científicos en formato digital

- Otros

Los resultados para esta pregunta se detallan a continuación y se tendrá en cuenta que cada respuesta es independiente de las demás.

20

Tabla 1

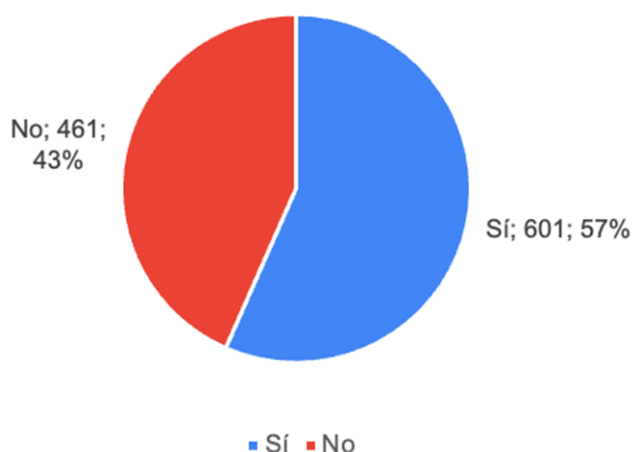
Uso de libro y artículos en soporte papel para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023.

Libro y artículos en papel	f _i	f _r	f _r %
Sí	601	0,566	57%
No	461	0,434	43%
Total	1.062	1	100%

Del total de respuestas consideradas en la muestra, 601 estudiantes señalan utilizar libros y artículos en soporte papel, lo que corresponde a una proporción del 0,566 y representa el 57% de los encuestados.

Figura 1

Distribución de uso de libros y artículos en soporte papel para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores absolutos y porcentuales.



Nota. Uso de fotocopias (libros, apuntes, etc.) en soporte papel para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023.

Tabla 2

Uso de libros, apuntes y otros materiales fotocopiados.

Fotocopias (libros, apuntes, etc.)	fi	fr	fr%
Sí	689	0,649	65%
No	373	0,351	35%
Total	1.062	1	100%

Del total de respuestas consideradas en la muestra, 689 señalan servirse de fotocopias en soporte papel, lo que corresponde a una proporción del 0,649 y representa el 65% de los encuestados. Este resultado es independiente del uso de libros o artículos en formato papel y de otros medios digitales (Cf. Tabla 2).

Figura 2

Distribución de uso de fotocopias para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores absolutos y porcentuales.

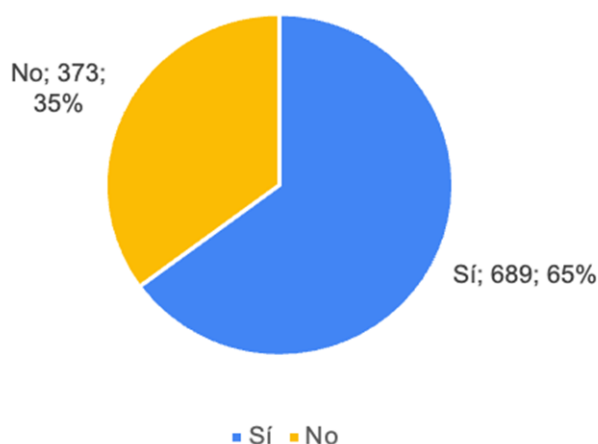


Tabla 3

Archivos PDF descargados de la Web por estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023.

PDF descargados de la Web	fi	fr	fr%
Sí	831	0,782	78%
No	231	0,218	22%
Total	1.062	1	100%

Del total de respuestas consideradas en la muestra, 831 estudiantes señalan utilizar PDF descargados de la *Web*, lo que corresponde a una proporción del 0,782 y representa el 78% de los encuestados. Se tendrá en cuenta que este valor supera al uso de formatos en papel (Cf. Tabla 3).

Figura 3

Distribución de uso de PDF descargados en la Web para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores absolutos y porcentuales.

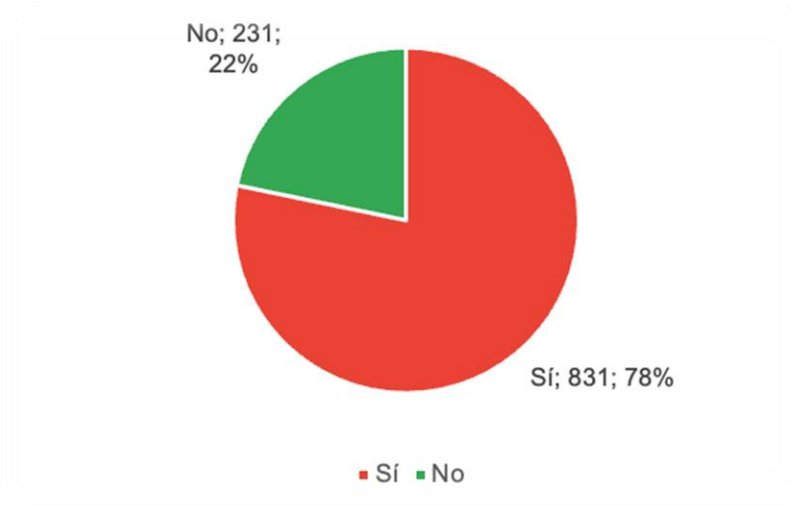


Tabla 4

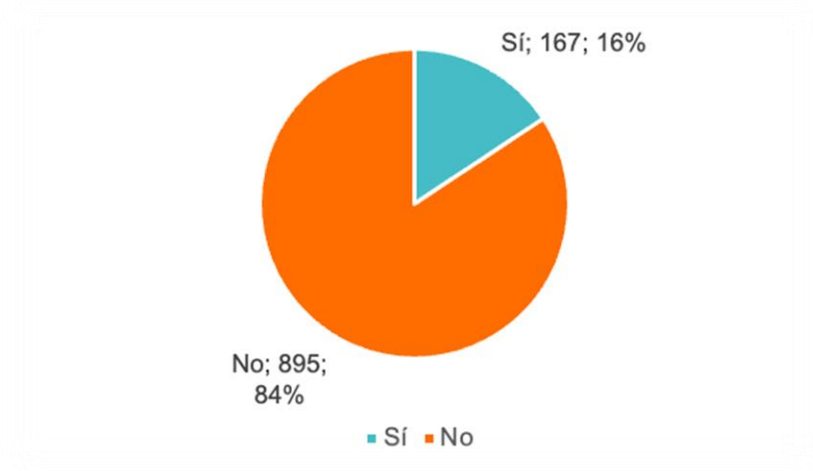
Uso de libros electrónicos (disponible a través de plataformas como eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley) para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023.

Libro electrónico (eLibro...)	fi	fr	fr%
Sí	167	0,157	16%
No	895	0,843	84%
Total	1.062	1	100%

Del total de respuestas consideradas en la muestra, solo 167 señalan acceder a libros electrónicos con DRM, lo que corresponde a una proporción del 0,157 y representa el 16% de los encuestados. El acceso a este material está restringido a usuarios registrados, por lo que solo está disponible a través de las plataformas de sus respectivos proveedores (Cf. Tabla 4).

Figura 4

Libro electrónico (eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley)



Distribución de uso de Libro electrónico (disponible a través de plataformas como eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley) para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores absolutos y porcentuales. Puede apreciarse que solo una mayoría utiliza este soporte digital.

Tabla 5

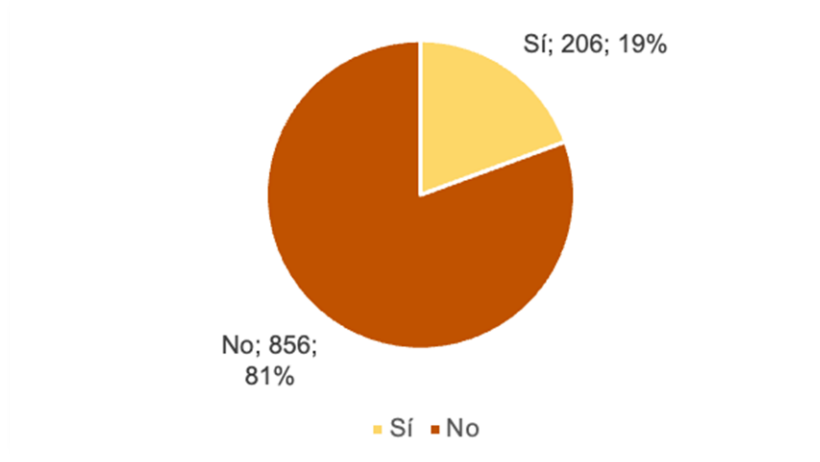
Uso de Artículos científicos en formato digital para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023.

Artículos científicos en formato digital	fi	fr	fr%
Sí	206	0,194	19%
No	856	0,806	81%
Total	1.062	1	100%

Del total de respuestas consideradas en la muestra, 206 estudiantes señalan leer artículos científicos en formato digital, lo que corresponde a una proporción del 0,194 y representa el 19% de los encuestados. El acceso a los artículos se cumple a través del portal de Biblioteca Central para los repositorios de bases de datos científicas. En la mayoría de los casos se trata de material de acceso abierto, por lo que no requiere clave. En los demás casos, la clave es provista por la universidad.

Figura 5

Distribución de uso de Artículos científicos en formato digital para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores absolutos y porcentuales.



Ahora bien, para indagar acerca del uso, se solicitó que indicaran cuál de los soportes anteriores era el *favorito*. Esto es, aquel soporte que, por cualquier razón, prefieren para estudiar. Las respuestas posibles eran:

- Libro y artículos en papel
- Fotocopias (libros, apuntes, etc.)
- PDF descargados de la Web
- Libro electrónico (eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley)
- Artículos científicos en formato digital
- Otros

A continuación, se les consultó sobre el formato favorito.

Tabla 6

Soportes que prefieren los estudiantes de la Universidad del Aconcagua a la hora de estudiar

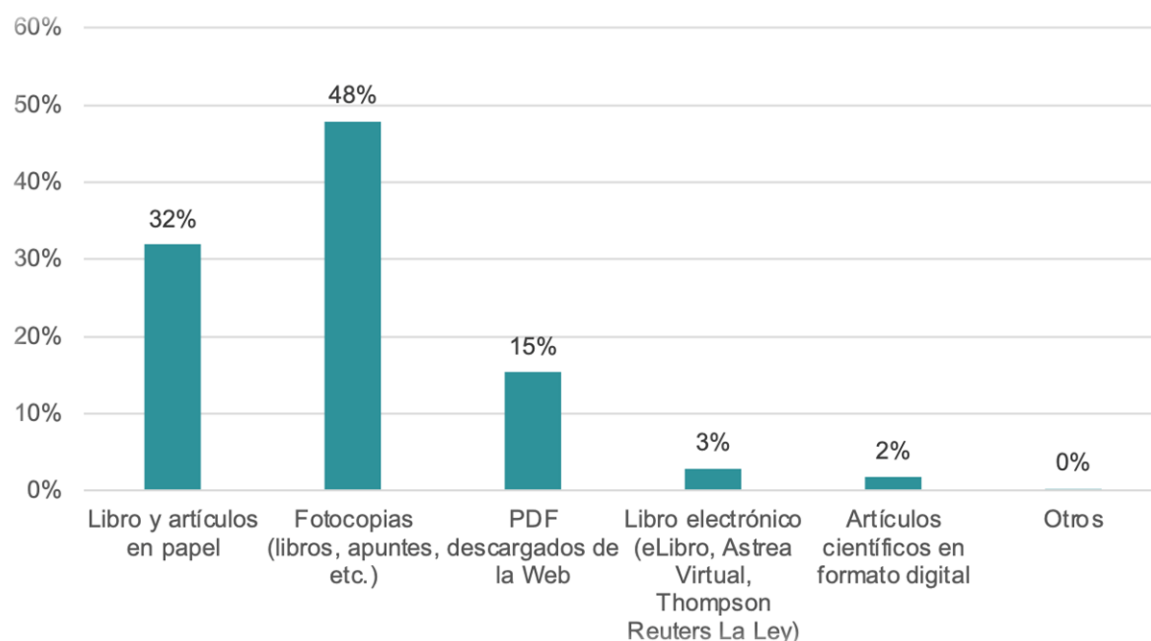
25

De los formatos anteriores, ¿cuál es tu favorito?	fi	fr	fr%
Libro y artículos en papel	339	0,319	32%
Fotocopias (libros, apuntes, etc.)	508	0,478	48%
PDF descargados de la Web	163	0,153	15%
Libro electrónico (eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley)	30	0,028	3%
Artículos científicos en formato digital	19	0,018	2%
Otros	3	0,003	0%
Total	1.062	1	100%

Del total de encuestados, y considerando que debían elegir una única opción, 339 alumnos prefieren leer libros y artículos en papel para estudiar, lo que corresponde a una proporción del 0,319 y representa un 32% de la muestra. Luego, la mayoría, 508 del total, estudia por fotocopias, lo que corresponde a una proporción de 0,478 y representa un 48% de la muestra. Le siguen 163 que prefieren PDF descargados de la web, lo que corresponde a una proporción de 0,153 y representa un 15% de la muestra. Por último, le siguen en valores marginales libros electrónicos (30), artículos científicos en formato digital (19) y otros (3) que, sumados, alcanzan 52 casos, lo que corresponde a una proporción de 0,049 y representa solo un 5%, muy por debajo de cualquiera de los anteriores.

Figura 6

Distribución por preferencia del tipo de soporte del material de lectura para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores porcentuales.



En este gráfico se muestra el formato que cada estudiante de la Universidad del Aconcagua eligió como el preferido para estudiar en 2023. Los valores se han redondeado.

A continuación, se consultó acerca de cuáles eran los formatos más utilizados. Aquí, los valores divergen.

Tabla 7

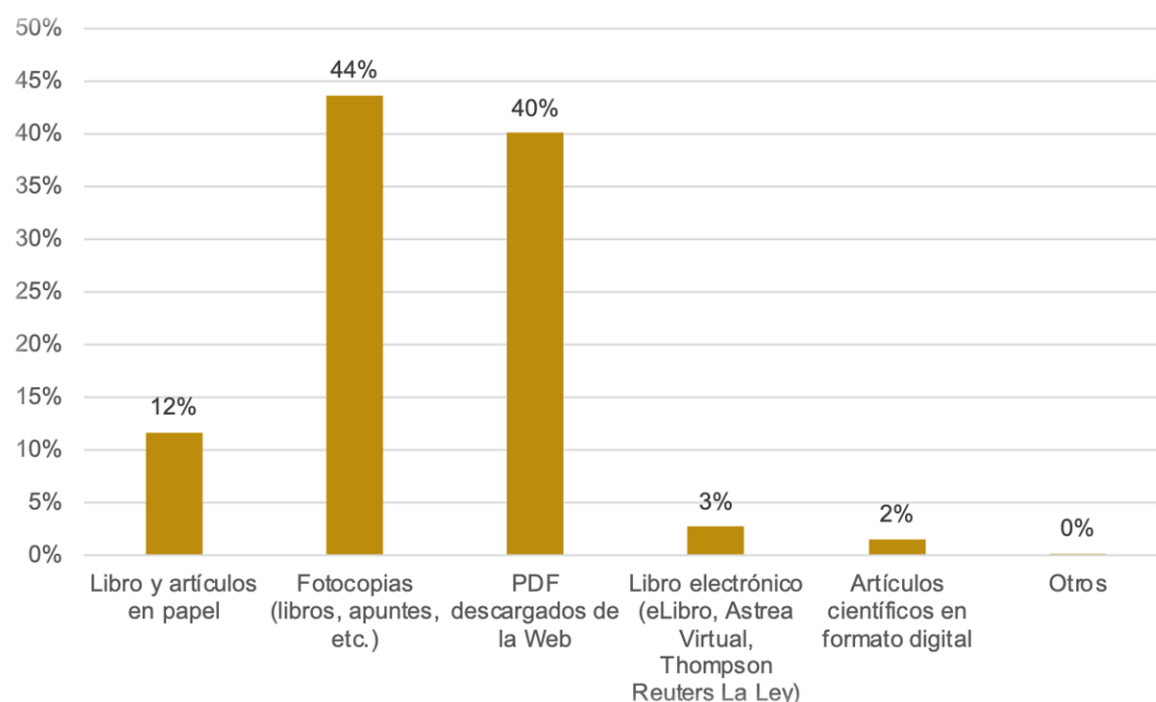
Formatos que son más utilizados por estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023.

Y de los anteriores, ¿cuál utilizás con mayor frecuencia?	fi	fr	fr%
Libro y artículos en papel	124	0,117	12%
Fotocopias (libros, apuntes, etc.)	464	0,437	44%
PDF descargados de la Web	426	0,401	40%
Libro electrónico (eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley)	29	0,027	3%
Artículos científicos en formato digital	17	0,016	2%
Otros	2	0,002	0%
Total	1062	1	100%

Del total de encuestados, y considerando que solo podían elegir una única opción de las anteriores, 124 alumnos optan por leer libros y artículos en papel para estudiar, lo que corresponde a una proporción del 0,117 y representa un 12% de la muestra. Luego, la mayoría, 464 del total, estudia principalmente con fotocopias, lo que corresponde a una proporción de 0,437 y representa un 44% de la muestra. Le siguen 426 que emplean PDF descargados de la *Web*, lo que corresponde a una proporción de 0,401 y representa un 40% de la muestra. Por último, le siguen en valores marginales libros electrónicos (29), artículos científicos en formato digital (17) y otros (2) que, sumados, alcanzan 48 casos, lo que corresponde a una proporción de 0,045 y representa solo un 5%, muy por debajo de cualquiera de los anteriores.

Figura 7

Distribución por tipo de soporte del material de lectura según su frecuencia de uso para los estudiantes de la Universidad del Aconcagua, 2023, en valores porcentuales.



En este gráfico se muestra el formato que cada estudiante de la Universidad del Aconcagua eligió como el más frecuente para estudiar en 2023. Los valores se han redondeado.

Como se observa, hay una notable diferencia entre los formatos favoritos y aquellos que emplean en efecto. Esta diferencia será el centro de nuestro análisis.

Análisis

De acuerdo con los resultados obtenidos, se advierte que los estudiantes de la Universidad del Aconcagua recurren principalmente a medios impresos para estudiar. El 57% del total de la muestra se vale de libros y artículos en papel (Tabla 1) y el 65%, de fotocopias de material de estudio (Tabla 2), lo que da cuenta de la tendencia al empleo de medios impresos para estudiar. De hecho, para el 44% las fotocopias son los recursos más utilizados (Tabla 7). Asimismo, el 48% afirma que ellas son el formato de estudio *favorito*.

En el otro extremo, los medios electrónicos son los menos utilizados, como eLibro, Astrea Virtual, Thompson Reuters La Ley (16% del total de la muestra, Tabla 4), y artículos científicos en formato digital (19% del total de la muestra, Tabla 5). Se hace notar que el acceso a textos científicos está casi ausente en la formación del estudiante.

Ahora bien, llaman la atención dentro de este grupo de resultados dos discrepancias en el uso de libros y archivos en PDF:

- Empleo de libros y artículos impresos para estudiar: el 57% de los encuestados utiliza libros o artículos impresos (Tabla 1); para el 32% (Tabla 6) son los formatos favoritos y, sin embargo, solo el 12% lo usa con mayor frecuencia (Tabla 7). Es decir que, si bien se estudia con libros y artículos en papel y se encuentran entre los formatos favoritos (el segundo después de las fotocopias), cierto es que solo se utilizan con muy baja frecuencia.
- Empleo de archivos en PDF: el 78% del total de los encuestados sostiene utilizar este formato para estudiar en algún momento (Tabla 3). Para el 40% del total de la muestra, este es el formato de estudio de uso más frecuente (Tabla 7). Y, sin embargo, solo es el favorito para el 15% (Tabla 6). Por lo tanto, es uno de los más empleados (después de las fotocopias), a pesar de no ser uno de los favoritos.

También se tendrá en consideración que este formato es muy versátil ya que permite su uso en pantalla como en papel.

A fin de explicar esta discrepancia, consideramos oportuno poner en diálogo a diversos autores que han trabajado sobre los hábitos y preferencias de lectura. En este sentido, Parodi et al. (2019) sostienen que los estudiantes universitarios prefieren imprimir el material que utilizarán para estudiar. El equipo de investigación de Parodi analizó los hábitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos en relación con los diversos formatos, soportes y los propósitos de lectura: académica, de entretenimiento y de búsqueda de información. Para ello, se realizó una encuesta a 894 estudiantes de 5 carreras en 2 universidades chilenas.

De manera similar a los resultados obtenidos en la Universidad del Aconcagua, en el estudio de Parodi et al. (2019), el 84% prefería el papel como soporte de estudio y un 92% como soporte de mayor concentración. En otras palabras, los estudiantes optaban por el primer soporte para comprender, memorizar y aprender. En este sentido, estos resultados dejan translucir un dato muy importante. Como explican Parodi et al. (2019):

[Los] lectores universitarios —en su mayoría— declaran que, para una lectura académica, prefieren el soporte papel. Incluso afirman que, el soporte digital lo utilizan mayoritariamente para la búsqueda y la selección de textos, pero cuando han cumplido ese propósito y cambian su objetivo por uno de estudio, proceden a imprimirlos (p. 91).

Del mismo modo, en otra investigación efectuada por Larhmaid (2018), en una universidad marroquí, los estudiantes accedían a la información a través de materiales digitales, pero los imprimían para realizar lecturas más profundas o de estudio. Creemos entender que nos encontramos ante un patrón similar a los resultados de nuestro trabajo: por un lado, un primer momento en el cual el estudiante busca, accede y selecciona la información en sitios web y repositorios digitales y, por el otro, una segunda instancia en la cual necesita el formato impreso para una mayor comprensión de la información.

En relación con este supuesto, estudios previos ya aportaban fundamentos a esta conjetura al revelar el empleo de distintas estrategias de lectura según fuese lectura en papel o digital. Al parecer, al leer en pantallas los lectores tienden a dedicar más tiempo a navegar, escanear, detectar palabras clave y leer de forma selectiva y no lineal, mientras dedican menos tiempo a una lectura profunda y concentrada (Subrahmanyam et al., 2013; Loh y Sun, 2019). Por otro lado, la lectura en papel requiere de habilidades más complejas, tales como capacidades analíticas, deductivas, de inferencia y de reflexión (Al-Sulaimi y Al-Shihi, 2017).

En esta línea, diversos aportes concernientes a las tendencias en las prácticas de lecturas (Mangen, 2008; Hillesund, 2010; Ackerman y Goldsmith (2011); De Castro Daza y Niño Gutiérrez, 2014; Stok, 2018) han demostrado que, si bien la lectura en medios digitales es una práctica muy extendida en la sociedad de la información actual, los estudiantes universitarios prefieren el medio impreso para llevar a cabo lecturas profundas o con propósitos académicos. Este fenómeno podría atribuirse, por un lado, a la familiarización del formato impreso que se presenta por la tradición académica y, por el otro, a la hipótesis de la superficialidad o al efecto de inferioridad de las pantallas.

Tanto De Castro Daza y Niño Gutiérrez (2014) como Martos García (2009) exponen que el predominio de la lectura de libros impresos y la escritura de apuntes de clases son el resultado de las prácticas educativas implementadas en las instituciones. Esto implica que los estudiantes se sienten más cómodos y familiarizados con el formato impreso, ya que lo han experimentado más en su trayectoria académica.

Asimismo, la preferencia relativa por el material impreso de los estudiantes de la Universidad del Aconcagua podría tener causas concomitantes. Algunos de los fenómenos que podrían estar en juego son:

- Que los estudiantes tienden a distraerse con los dispositivos móviles, dispersarse por la multitarea y con la tentación de hojear en lugar de leer en profundidad (Baron, 2015).

- Que los lectores que se sirven de medios digitales tienen dificultades con la lectura atenta debido a la multiplicidad de textos, la abundancia de hipervínculos y el desplazamiento frecuente del texto en pantalla propio del entorno digital (Liu, 2005).
- Que, al disponer de Google para buscar todo tipo de información en cualquier momento, no se sienten motivados a memorizar. Para los alumnos es más fácil volver a buscar la información que evocarla (Sparrow et al., 2011).
- Que escogen el texto impreso sobre el digital, sin diferencias por género, pero sí por unidad académica (Kazanci, 2015).

Por el contrario, según Hou et al. (2017) no hay evidencia suficiente que respalde el supuesto de una diferencia significativa entre el libro en papel y el mismo libro en pantalla, ya sea en términos de calificaciones, sentimiento de fatiga o nivel de involucramiento.

Quizás no se trate tanto de una cualidad intrínseca del soporte de lectura, sino una cuestión de preferencia personal o influencia cultural. Según Albarello (2019) un medio no reemplaza al otro; es decir, la lectura digital no sustituye a la analógica, sino que, desde la perspectiva de la *mediamorfosis* de Fidler (1998), “ambas prácticas se complementan, coevolucionan y son mutuamente solidarias” (Albarello, 2019, p. 7).

Conclusiones

En esta primera etapa del estudio no se cuenta con información suficiente para comprender algunos detalles de esta dinámica de uso y selección del soporte de lectura. Sin embargo, los hallazgos obtenidos permiten discernir que en el total de la población del estudio una gran diversidad de hábitos de lectura gravita entre los medios digitales y los impresos.

La alta disposición de tecnologías digitales no ha desplazado a los textos impresos y, en cierta forma, es lo más lógico. Las personas en el uso diario tienden a recurrir a las tecnologías que les ofrecen el mayor beneficio con el menor esfuerzo. En efecto, Marshall

McLuhan señala que las nuevas tecnologías tienen un primer momento en el que provocan la obsolescencia de las anteriores, pero luego las tecnologías ya obsoletas son recuperadas al integrar a estas las extensiones de las nuevas (McLuhan y Zingrone, 1998; McLuhan, 2009).

Este fenómeno se advierte en la dinámica de uso de los medios impresos. Las fotocopias obtenidas en formato papel son enviadas digitalmente por los docentes al centro de fotocopiado. Del mismo modo, los textos descargados en archivos PDF en algunos casos son leídos en pantalla y en otros, impresos para estudiar.

A su vez, la preferencia por los medios impresos a la hora de estudiar podría estar determinada por cuestiones culturales (Stok, 2018; Martos García, 2009; De Castro Daza y Niño Gutiérrez, 2014) y por las ventajas del papel para la personalización de los apuntes (Liao et al., 2023). Al mismo tiempo, dado que cada formato pone en juego distintas capacidades cognitivas, el estudiante quizás elija aquel formato que le facilite la tarea; es decir, el digital para buscar y seleccionar información y el impreso para estudiar (Subrahmanyam et al., 2013; Loh y Sun, 2019; Al-Sulaimi y Al-Shihi, 2017).

Por último, no hay que descartar que el estudiante tenga que elegir los formatos en función de sus posibilidades y no por sus preferencias. Es muy llamativo que el 40% de los encuestados estén utilizando archivos PDF con mayor frecuencia, cuando solo es el formato favorito del 15% de la misma población. Se tendrá en cuenta que, a diferencia de los demás formatos, los archivos PDF tienen un costo marginal que es prácticamente nulo.

Futuras líneas de investigación

Una posible conjetura es que el acceso inicial a la información esté dado por la búsqueda en Google de archivos en PDF y que, a la hora de estudiar, sean impresos. Esto facilitaría la personalización del material, es decir, tomar notas, subrayar y resaltar el texto. Sin embargo, los datos obtenidos no distinguen estos momentos, por lo que sería riesgoso sacar conclusiones en esta dirección.

En la segunda etapa de este proyecto de investigación se trabajará con una prueba de aceptación tecnológica y con grupos focales, por lo que se aprovechará para indagar más en detalle sobre el uso de estas tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, R., y Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Albarello, F. (2019). El lector en la encrucijada: la lectura/navegación en las pantallas digitales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, (72), 32-42. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi72.1100>
- Al-Sulaimi, A., y Al-Shihi, H. (2017). The effects of reading mode (digital vs printed text) on reading comprehension: A literature review of the key assessment factors. In 2017 6th International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility, ICTA 2017 (pp. 1-6). Article 8336053 (2017 6th International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility, ICTA 2017; Vol. 2017-December). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/ICTA.2017.8336053>
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Bresó-Grancha, N.; Río-Carmona, M. D.; Mora-Roda, C.; Jorques-Infante, M. J. y Moret-Tatay, C. (2023). Perfiles sobre tiempo de lectura y comprensión de textos impresos y digitales en estudiantes universitarios. *Nereis. Interdisciplinary Ibero-American Journal of Methods, Modelling and Simulation*, (14). https://doi.org/10.46583/nereis_2022.1.1038
- Carmel, E.; Crawford, S. y Chen, H. (1992). Browsing in hypertext: A cognitive study. *IEEE transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 22(5), 865-884. <https://doi.org/10.1109/21.179829>
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read, and remember*. Atlantic Books Ltd.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.
- Cordón García, J. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave*, 7(2), e044. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8536/pr.8536.pdf
- Cove, J. F. y Walsh, B. C. (1988). Online text retrieval via browsing. *Information processing y management*, 24(1), 31-37. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(88\)90075-1](https://doi.org/10.1016/0306-4573(88)90075-1)
- De Castro Daza, D. P. y Niño Gutiérrez, R. M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), 71-85. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0001.05>
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Granica.

- Fu, W.T. y Pirolli, P. (2007). SNIF-ACT: A Cognitive Model of User Navigation on the World Wide Web. *Human-Computer Interaction*, 22(4), 355-412.
<https://doi.org/10.1080/07370020701638806>
- Gašior, K. E. (2019). E-texts or p-texts? Evidence from reading comprehension tasks for Polish teen-age learners of English. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 43(4), 127-146. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2019.43.4.127-146>
- Gómez, H. O. S. y Vallecillo, E. d. I. Á. V. (2021). Lectura fragmentada: una estrategia de aprendizaje en la era digital. *Revista Torreón Universitario*, 10(27), 26-36.
<https://doi.org/10.5377/torreon.v10i27.10837>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. *First Monday*, 15(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v15i4.2762>
- Hou, J.; Rashid J. y Lee, K. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, (67), 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- Kazanci, Z. (2015). University Students' Preferences of Reading from a Printed Paper or a Digital Screen — A Longitudinal Study. *International Journal of Culture and History*, 1(1), 50-53.
<https://doi.org/10.18178/ijch.2015.1.1.009>
- Kobayashi, M. (2017). Students' media preferences in online learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 18(3), Article 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147585.pdf>
- Larhmaid, M. (2018). The Impact of Print vs. Digital Resources on Moroccan University Students' Reading Habits, Uses, and Preferences (October 16, 2018). *SHS Web of Conferences* 52, 02001 (2018). <https://ssrn.com/abstract=4326150>
- Liao, S.; Yu, L., Kruger, J. y Reichle, E. D. (2023). Dynamic reading in a digital age: new insights on cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(1), 43-55.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.002>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
<https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2022). Preferencias y hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 36-50. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.3>
- Loh, C. E. y Sun, B. (2019). "I'd still prefer to read the hard copy": Adolescents' print and digital reading habits. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 62(6), 663-672.
<https://doi.org/10.1002/jaal.904>
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós Ibérica.
- McLuhan, E. y Zingrone, F. (1998). *McLuhan escritos esenciales*. Paidós.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 404-419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>
- Mangen, A.; Walgermo, B. R. y Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, (58), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>

- Martos García, A. E. (2009). Tecnologías de la Palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(2), 15-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3160925>
- Morduchowicz, R. (2021a). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://elibro.net/es/lc/uda/titulos/219062>
- Morduchowicz, R. (2021b). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://elibro.net/es/lc/uda/titulos/219387>
- Morduchowicz, R. (2021c). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://elibro.net/es/lc/uda/titulos/219388>
- Morduchowicz, R. (2021d). *Los chicos y las pantallas: las respuestas que todos buscamos*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://elibro.net/es/lc/uda/titulos/219373>
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica
- Ossa, A. (2020). Editorial. En Kovač, M. y van der Weel, A. (Eds.), *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (pp. 5). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Palmer, E. (2015). *Researching in a Digital World: How do I teach my students to conduct quality online research?* ASCD.
- Panchu, P.; Bahuleyan, B. y Seethalakshmi (2016). The role of metacognitive awareness of reading strategies as a predictor of academic achievement. *International Journal of Advanced Research*, 4(11), 720-725. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/2137>
- Parodi, G.; Moreno-de León, T.; Julio, C. y Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (58), 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- Rosa, M. (2017). Educating the next generation of teachers: 21st century skills, research and ICT competencies through PBL. *Avances en Educación y Humanidades*, 2(2), 31-43. <https://doi.org/10.21897/25394185.1483>
- Schmidt, F. y Retelsdorf, J. (2016). A New Measure of Reading Habit: Going Beyond Behavioral Frequency. *Frontiers in Psychology*, (7), Article 1364. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01364>
- Sparrow, B.; Liu, J. y Wegner, D. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Stok, M. F. (2018). Las prácticas lectoras en textos análogos y textos digitales, un estudio en educación superior de lecto-comprensión en el idioma inglés. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(10), 238-262. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1623>
- Subrahmanyam, K.; Michikyan, M.; Clemmons, C.; Carrillo, R.; Uhls, Y. T. y Greenfield, P. M. (2013). Learning from Paper, Learning from Screens. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology, and Learning*, 3(4), 1-27. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2013100101>

- Umaña, L. V. y Aguilar, L. E. B. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>
- Utami, T.; Apriliawati, R. y Sumarni, S. (2022). A Case Study of a Student's Reading Habits on Academic Texts. *Acitya: Journal of Teaching and Education*, 4(2), 436-457. <https://doi.org/10.30650/ajte.v4i2.3226>
- Verplanken, B. y Aarts, H. (1999). Habit, attitude, and planned behaviour: is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? *European Review of Social Psychology*, 10(1), 101-134. <https://doi.org/10.1080/14792779943000035>
- Verplanken, B. y Orbell, S. (2003). Reflections on past behavior: a self-report index of habit strength. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(6), 1313-1330. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01951.x>
- Wolf, M. y Stoodley, C. J. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. Harper Collins Publishers.



Datos de los Autores

Enrique Facundo Ruiz Blanco es Analista de Sistemas, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje y Doctor en Educación. Se desempeña como docente de nivel secundario, superior no universitario y superior universitario. También es Coordinador de Educación a Distancia de la Universidad del Aconcagua.

Dirección de correo electrónico: eruiz@uda.edu.ar

Virginia Melonari es Profesora Universitaria de inglés, Traductora Pública de inglés y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Ejerce como docente de lenguas extranjeras en el nivel secundario, superior no universitario y superior universitario. Además, es asesora tecnopedagógica de Educación a Distancia en la Universidad del Aconcagua.

Dirección de correo electrónico: virginiamelonari@uda.edu.ar

Noelia Abaca es Licenciada en Comunicación Institucional, Especialista en Educación y Tecnologías, Diplomada en Docencia Universitaria, Diplomada en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Se desempeña como docente de nivel superior universitario. También es parte del equipo de gestión de la creación de la primera carrera a distancia de la Universidad del Aconcagua y asesora docente del equipo de Educación a Distancia de dicha Universidad.

Dirección de correo electrónico: nabaca@uda.edu.ar

Mauro Ramón es Diseñador industrial con Orientación gráfica, Especialista en Entornos Virtuales de aprendizaje. Participó en la creación de la carrera Diseño Multimedial de la Universidad Champagnat e imparte varias asignaturas relacionadas con el diseño multimedial desde entonces en diferentes Universidades. Forma parte del equipo de Educación a Distancia de la UDA como contenidista digital. Ayudante de investigación en dos trabajos de esa casa de estudios.

Dirección de correo electrónico: mramon@uda.edu.ar

María del Carmen Aguilar-Rivera
Pontificia Universidad Católica Argentina

Mariana Cecilia Facciola
Pontificia Universidad Católica Argentina
Universidad del Salvador

Graciela Teresa Monterroso
Pontificia Universidad Católica Argentina

Gisela Delfino
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Pontificia Comillas

Cynthia Frascaroli
Universidad de la Defensa Nacional

Aceptado: octubre 2023

Datos de los autores:

[Cf. página 56](#)

Resumen El propósito de esta investigación fue 1) validar la escala Competencia para Aprender de la Universidad de Deusto-Bilbao (Villardón-Gallego et al., 2013), 2) conocer el desarrollo de esta competencia en una muestra de estudiantes universitarios argentinos ($n = 940$; 61% mujeres). Se testeó el modelo de cuatro factores interrelacionados propuesto originalmente para la escala: autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento (17 ítems). Se realizó un análisis factorial confirmatorio y los resultados obtenidos replicaron el modelo original en estudiantes argentinos. Los índices de bondad de ajuste obtenidos fueron muy buenos ($GFI = ,98$; $AGFI = ,98$; $SRMR = ,04$) y permiten validar la estructura factorial de la escala para estudiantes universitarios argentinos, replicándose estos resultados en varones ($GFI = ,98$; $AGFI = ,97$; $SRMR = ,05$) y mujeres ($GFI = ,98$; $AGFI = ,97$; $SRMR = ,05$). Los valores de consistencia interna de las subescalas oscilaron desde .53 a .77. No se hallaron diferencias en las competencias para aprender entre los varones y las mujeres.

Palabras Clave Autogestión, Construcción, Conocimiento, Transferencia

Competence to learn in the Argentinean university

39

Abstract: *The purpose of this research was 1) to validate the University of Deusto-Bilbao's Competence to Learn scale (Villardón-Gallego et al., 2013), 2) to know the development of this competence in a sample of Argentine university students (n = 940; 61% female). The model of four interrelated factors originally proposed for the scale was tested: self-management of learning, knowledge construction, personal knowledge as a learner and knowledge transfer (17 items). A confirmatory factor analysis was performed and the results obtained replicated the original model in Argentinean students. The goodness-of-fit indices obtained were very good (GFI = ,98; AGFI = ,98; SRMR = ,04) and allow us to validate the factor structure of the scale for Argentine university students, replicating these results in males (GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05) and females (GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05). The internal consistency values of the subscales ranged from .53 to .77. No differences were found in learning competences between males and females.*

Keywords: *Self-management, Construction, Knowledge, Transfer.*

Introducción

El estudio aquí presentado tuvo como finalidad validar la Escala Competencia para Aprender (ECA) al tiempo que conocer el desarrollo de esta en estudiantes universitarios argentinos. La ECA es un instrumento diseñado y validado en Bilbao (España) por la Universidad de Deusto (Villardón-Gallego et al., 2013).

El crecimiento y cambio continuo propio de la Sociedad del Conocimiento exige una actualización constante, demanda estudiantes activos ante su formación y que gestionen estrategias de aprendizaje para aprender eficazmente de manera autónoma y a lo largo de la vida (Gairín, 2007).

Hace más de dos décadas, Delors (1996) propuso un cambio educativo alrededor de cuatro núcleos: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender. La educación superior asume estos desafíos, debiendo atender a la formación de sujetos, a problemas cambiantes de manera efectiva y a educar en competencias (Irigoyen et al., 2011).

La Comisión Europea (2018) ha destacado la importancia de adquirir competencias claves, entre ellas, la de autonomía y la de aprender a aprender.

En los últimos años, se ha utilizado el concepto *competencia* de manera corriente en todos los niveles educativos de numerosos países (Esteve et al., 2013). Dicho concepto complejo, polisémico y controvertido es definido por la Comisión Europea (2007) como la capacidad del individuo para emprender y perseverar en el aprendizaje, organizándolo, gestionando eficazmente la información y el tiempo, tanto individualmente como de manera grupal. En 2012, la misma Comisión publicó un documento en el cual se desarrolla una nueva concepción de educación sustentada en invertir en las competencias para obtener mejores resultados socioeconómicos. Este modelo economicista orientado hacia la empleabilidad prioriza y reduce la educación a la competitividad y la empleabilidad.

Juntamente con esta visión, se desarrolló en América Latina el modelo humanista basado en competencias (Tobón Tobón et al., 2010). Este modelo prioriza el desarrollo del individuo desde una perspectiva integral y multidimensional, humanizadora de sentido. Busca la autorrealización como la educación formando seres humanos conscientes de sus potencialidades, necesidades y limitaciones. Así, Villalobos (2009) concibe las competencias como el saber, el entendimiento, la capacidad de una persona para alcanzar y desarrollar saberes, capacidades intelectuales y conductas éticas.

Yániz y Villardón-Gallego (2006) se refieren al término competencia como un conocimiento complejo producto de la identificación y movilización integrada de saberes, capacidades y conductas que promueven un resultado eficiente en la ejecución de una tarea, la resolución de un problema o en alcanzar un objetivo. Desde esta perspectiva, se han realizado distintos estudios orientados a la valoración de los aprendizajes y a su planificación desde las competencias como un modo de dar respuestas a los retos que presenta la sociedad del conocimiento para los profesores universitarios.

La competencia para aprender implica aprender a conocer, autogestionarse, ser independiente y consecuente al momento de construir conocimientos. Estos se elaboran a partir de las

experiencias y aprendizajes anteriores, cuyo fin es usar y aplicar conocimientos y aptitudes en una pluralidad de entornos.

Esta competencia incorpora la concepción del aprendizaje autorregulado (García-Ros y Pérez-González, 2011; Zimmerman, 2000, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2007). La capacidad para autorregular el aprendizaje es una condición necesaria y esencial para alcanzar el éxito académico, una competencia básica de cualquier sistema educativo (Gargallo et al., 2020). Es un aprendizaje particularizado por el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas y por la automotivación ajustadas al objetivo propuesto. Implica la utilización de recursos cognitivos relacionados con la autorregulación, el proceder estratégico y la transferencia. El individuo planifica lo que va a realizar, anticipa acciones y estima los aciertos y errores, logrando así resolver en el futuro problemas más complejos.

Pintrich y De Groot (1990), entre otros, enmarcan al aprendizaje autorregulado con la utilización de estrategias, la planificación y el control del empeño. Implica, por parte del sujeto, flexibilidad para seleccionar los recursos, capacidad para planificar y para evaluar acciones y procedimientos, sosteniéndose en la metacognición (López-Aguado, 2010).

La competencia para aprender a aprender en educación primaria y secundaria ha sido estudiada por las investigaciones de Pérez García y Molina Jaén (2014), Sáiz et al. (2010), Salmerón Pérez y Gutiérrez-Braojos (2012) y Salmerón Pérez et al. (2010). Estos estudios informan sobre las dificultades existentes para adueñarse del aprendizaje en los primeros años de escolaridad. Hay dos variables cruciales, las estrategias y los estilos de aprendizaje para alcanzar la competencia para aprender, que es sustancial para el desarrollo de otras competencias imprescindible para continuar estudios superiores.

Una de las misiones de la educación universitaria es la de formar profesionales, siendo la antecámara del mundo del trabajo. Existen distintos estudios teóricos y empíricos que abordan la competencia para aprender en el nivel universitario (Allueva Torres y Bueno García, 2011; Cunha y Silva, 2014; Mesárošová & Mesároš, 2012; Sáiz, et al., 2012; Villardón-Gallego y Yániz, 2014).

Jerónimo-Arango y Yániz (2017) investigaron la competencia para aprender en estudiantes universitarios de cuatro casas de estudios colombianas. Aplicaron la Escala Competencia para Aprender (LCS) con 17 ítems a 518 estudiantes de grado y de posgrado. Los datos muestran diferencias significativas entre los estudiantes del primer semestre de pregrado y los estudiantes del último semestre de posgrado y no así en los estudiantes que concluyen su formación de pregrado. Por los resultados obtenidos afirmaron que la Escala Competencia para Aprender es un instrumento válido para medir el desarrollo de dicha competencia en la población estudiada.

En España diversos autores (Carretero Torres y Fuentes, 2010; Jornet-Melía et al., 2012; Martín y Moreno, 2007; Villardón-Gallego et al., 2013) han definido, desde variadas perspectivas, el constructo de la competencia para aprender y han elaborado instrumentos para su evaluación.

Villardón-Gallego et al. (2013) llevaron a cabo una investigación sobre la competencia para aprender desarrollando y validando una escala de medida. Dicha investigación midió el nivel de competencia en estudiantes universitarios del País Vasco. Los resultados alcanzados permitieron concluir que la Escala de Competencia para Aprender es una herramienta válida de 17 ítems para medir esta competencia. La fiabilidad de las subescalas y de la escala total, como la adecuación del modelo estructural elegido, avaló la aceptación de dicho instrumento.

El presente estudio se sustenta en el modelo teórico de las cuatro dimensiones desarrolladas por Villardón-Gallego et al. (2013), que a continuación se enumeran: autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento.

La autogestión del aprendizaje (ADA) apunta a que el aprendiz persevere en la consecución de los objetivos planteados. En el plano más conductual es importante que el estudiante ejecute las acciones más acertadas para desarrollar con eficacia una determinada tarea, instrumentando diferentes estrategias en función de las tareas requeridas.

La dimensión construcción del conocimiento (COC) se sostiene en la concepción de que todo conocimiento se construye a partir de los adquiridos previamente e implica un grado mayor de estructuración cognitiva, siendo el sujeto quien construye su propio conocimiento. Tanto la

selección como la organización de la información son estrategias destacadas a poner en juego dentro del conocimiento que se quiere construir, para lograr verdaderos aprendizajes (Villardón-Gallego et al. 2013).

El conocimiento personal como aprendiz (CPA) es una dimensión que tiene en cuenta la particular manera de procesar la información y estima la capacidad del estudiante para identificar y reconocer sus hábitos de estudio (Muñoz-San Roque et al. 2016). Asimismo, Deakin-Crick et al. (2004) lo conceptualizan como la capacidad que tiene el estudiante de ser consciente del propio proceso de aprendizaje en acciones, pensamientos y sentimientos. Martínez Fernández (2007) lo define como el indicador de si el aprendiz es consciente de las acciones que realiza y si estas mejoran su aprendizaje y rendimiento académico. Desde la faceta emocional se tiene en cuenta si el estudiante es consciente de sus fuerzas y debilidades a la hora de estudiar (Muñoz-San Roque et al., 2016).

Por último, para explicar la dimensión transferencia del conocimiento (TDC), se parte del concepto de transferencia de Ruiz Bolívar (2002), quien la define como el proceso mediante el cual la persona es capaz de trasladar los conocimientos adquiridos con anterioridad, sean conceptos, estrategias, operaciones, actitudes, habilidades o destrezas, para enfrentarlas a nuevas situaciones, tanto de la vida cotidiana o del mismo contexto escolar. Así la transferencia es la capacidad de aprender en situaciones nuevas, debiendo los estudiantes percibir similitudes y diferencias en las tareas relacionándolas entre sí (Singley & Anderson, 1989; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Villardón-Gallego et al., 2013).

Diversos estudios en la Educación Superior revalidan la existencia de diferencias de género en esta competencia (Torrano et al., 2017; Parra et al. 2014). Por su sensibilidad a factores socioculturales (Liu et al. 2021; Asterhan & Schwarz, 2016), como el género, se estudia este factor y su posible influencia en esta competencia.

El presente estudio tuvo como propósito validar, para estudiantes universitarios argentinos, la Escala sobre la Competencia para Aprender (ECA), diseñada y validada en Bilbao (España) por la Universidad de Deusto (Villardón-Gallego et al., 2013) y conocer el desarrollo de esta competencia en mujeres y varones.

Metodología

44

Diseño

El diseño es retrospectivo y transversal, *ex-post facto* con un solo grupo y múltiples medidas. Se empleó una encuesta analítica con una muestra no probabilística intencional.

Participantes

La muestra se compuso con 940 estudiantes de carreras de grado de distintas universidades argentinas. El 61,4% lo conformaron mujeres mientras que el 38,6% son varones, con edades entre 17 y 39 años (media = 22,73; $DE = 3,72$). Al momento del relevamiento un 21,1% se encontraba cursando el 1er año, un 24,8% el 2do año, un 22,8% el 3er año, un 19,4% el 4to año y un 11,9% el 5to o 6to año.

Instrumento

Se utilizó la escala Competencia para Aprender de Villardón-Gallego et al. (2013) que consta de 17 afirmaciones con cinco opciones de respuestas desde 1 = *muy en desacuerdo* a 5 = *muy de acuerdo*. Dichos ítems conforman las cuatro subescalas definidas por los autores: autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento.

Procedimiento

Se contactó a distintos grupos de profesores de carreras universitarias de grado que facilitaron el acceso a sus estudiantes. Se recolectaron los datos a través de Internet, enviando un correo electrónico a profesores de diversas casas de estudio. Dichos profesores contactaron a otros conocidos (método bola de nieve) proporcionándoles un link desde el cual se accedía al cuestionario virtual. Se empleó una plataforma de encuestas en línea, siendo programada para que solo se contestara una vez desde un mismo dispositivo (tableta, computadora, celular, etc.). El tiempo necesario para completarla fue de 15 minutos promedio. La participación fue voluntaria y anónima y las respuestas fueron recabadas durante el lapso de 25 días. Antes de comenzar con la encuesta, los participantes leyeron el consentimiento informado que se

presentó en el encabezado. En el mismo se comunicaba los propósitos del estudio. Este consentimiento cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanas establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina (Res. D. N° 2857/06).

Análisis de datos

No se registraron casos perdidos, posiblemente debido a que, en la plataforma de encuestas en línea, se optó por grabar únicamente las encuestas completas. A través del modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) fue analizada la validez factorial de esta escala. Se estudió el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) y la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Según lo sugerido por Villardón-Gallego et al. (2013), se optó por el modelo que presenta cuatro dimensiones interrelacionadas. La fiabilidad se analizó por medio del alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman-Brown (informadas en el apartado Instrumentos). Para describir el nivel de competencia para aprender de la muestra, se aplicó estadística descriptiva obteniéndose medias y desvíos estándar. La prueba *t* de Student se aplicó para conocer las diferencias en función del género de los participantes. Se emplearon los programas SPSS versión 25 y AMOS 5 para obtener los resultados descriptos.

Resultados

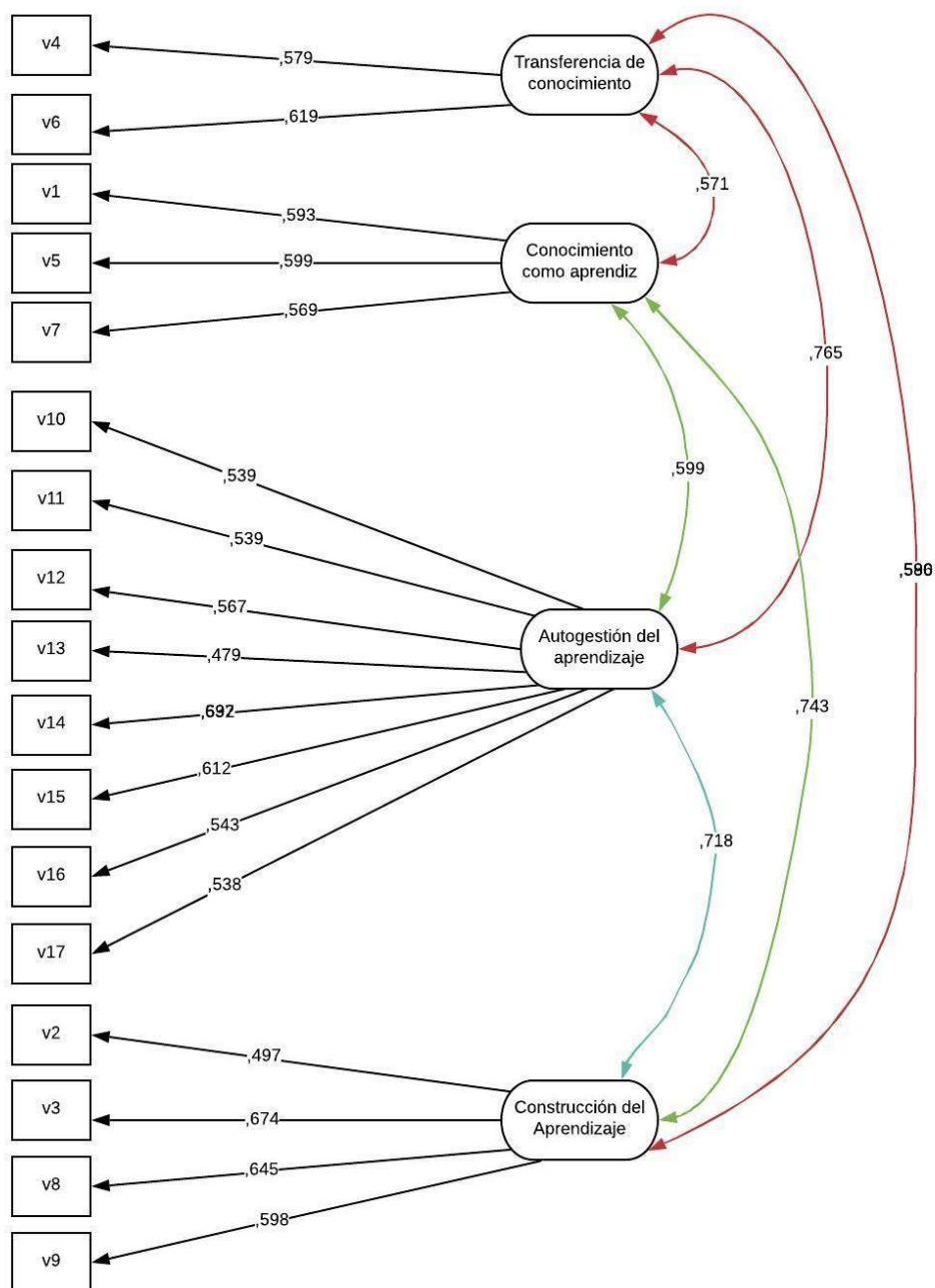
Validez factorial de la escala

La figura 1 presenta el análisis factorial confirmatorio de la escala. La escala presenta adecuados índices de ajuste (ver Figura 1). Al analizar la validez factorial en las sub-muestras en función del género, también se obtuvieron óptimos resultados (ver Figuras 2 y 3). Los índices de ajuste y los pesos factoriales de los ítems en su respectivo factor se presentan en las Figuras 1 a 3.

Figura 1

Escala Competencia para Aprender (n = 940). Análisis Factorial Confirmatorio.

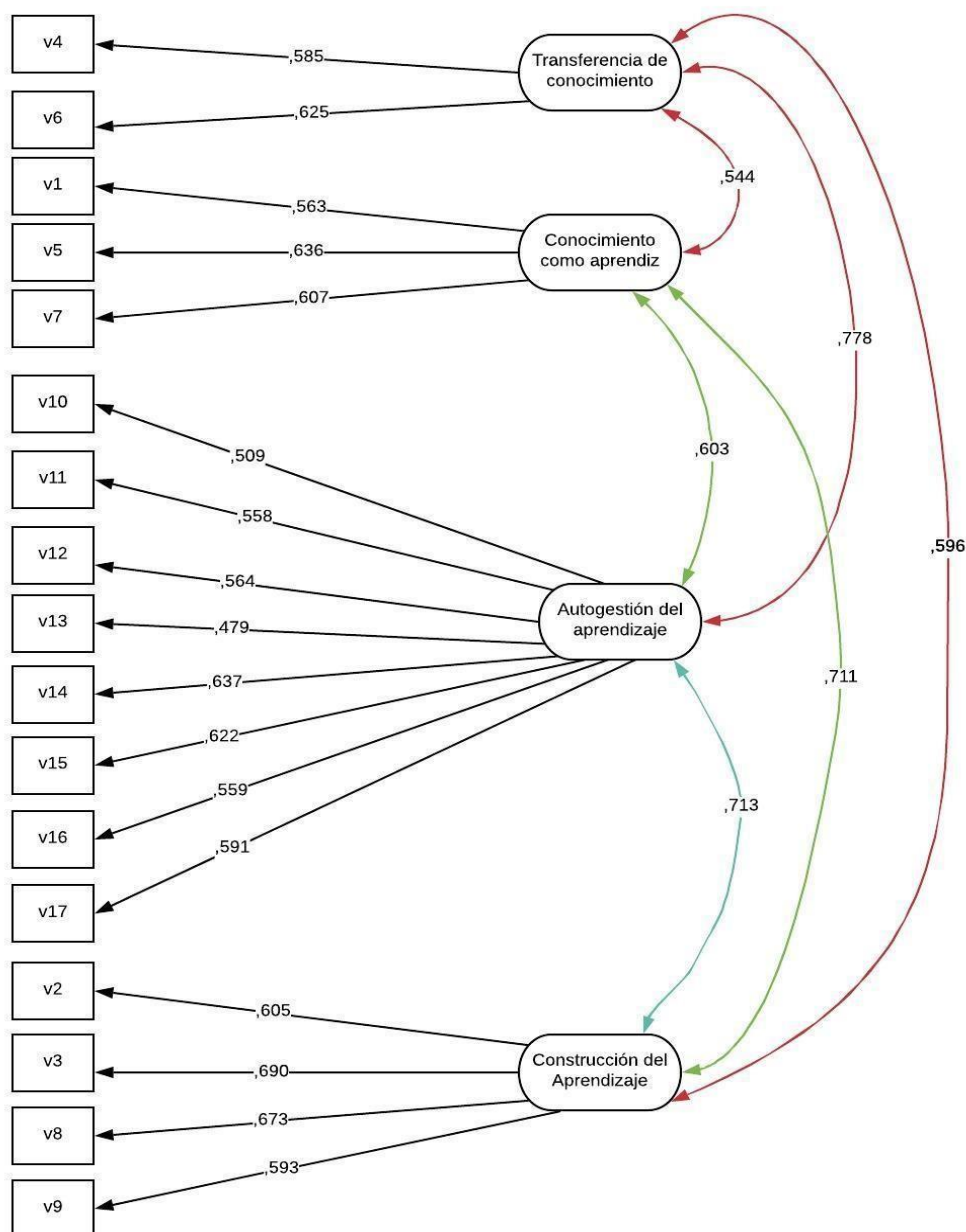
Índices de Bondad de Ajuste GFI= .98, AGFI= .98, SRMR= .04.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2

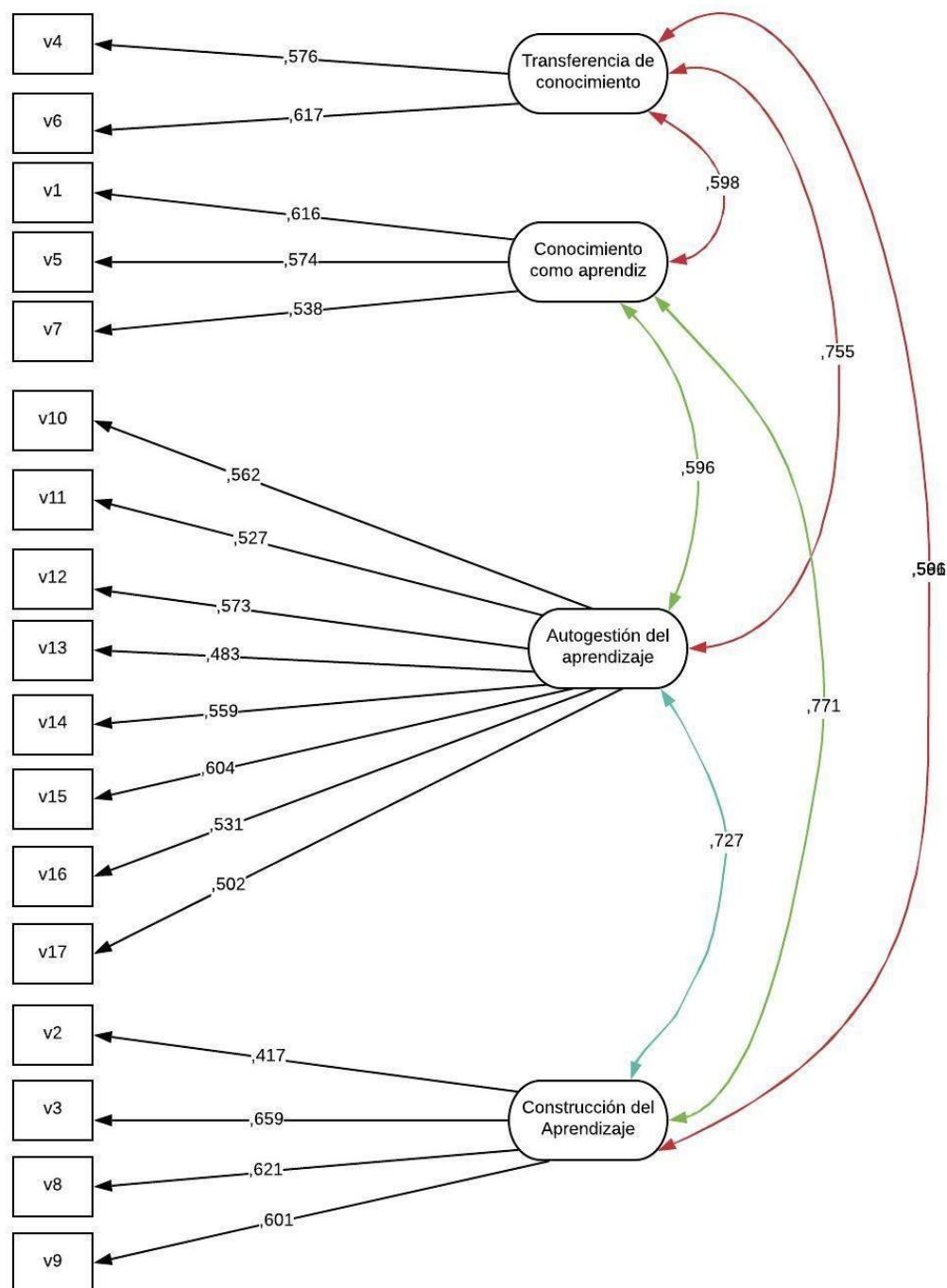
Escala Competencia para Aprender en varones (n = 363). Análisis Factorial Confirmatorio
Índices de Bondad de Ajuste GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Escala Competencia para Aprender en mujeres (n = 577). Análisis Factorial Confirmatorio
Índices de Bondad de Ajuste GFI= .98 AGFI= .97 SRMR= 0.05



Fuente: Elaboración propia

Confiabilidad de las subescalas de la competencia para aprender

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos para cada subescala son: autogestión del aprendizaje (8 ítems), alfa de Cronbach = ,77; construcción del conocimiento (4 ítems), alfa de Cronbach = ,69; conocimiento personal como aprendiz (3 ítems), alfa de Cronbach = ,60 y transferencia del conocimiento (2 ítems), coeficiente de Spearman-Brown = ,53.

Competencia para aprender en los participantes

Los resultados obtenidos por los participantes están presentes en la Tabla 1. La dimensión que presenta mayores puntuaciones es *Construcción del Conocimiento*. Por su parte, *Autogestión* es la dimensión que menor puntuación obtuvo.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones de la Competencia para Aprender

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	DE	Cuartil1	Cuartil 2	Cuartil 3
Autogestión del aprendizaje	940	1	5	3,83	0,60	3,50	3,87	4,25
Transferencia del conocimiento	940	1	5	3,93	0,77	3,50	4,00	4,50
Construcción del conocimiento	940	1	5	4,00	0,65	3,75	4,00	4,50
Conocimiento como aprendiz	940	1	5	3,92	0,68	3,33	4,00	4,33

Fuente: Elaboración propia

Diferencias según el género en la competencia para aprender

No se hallaron diferencias entre varones y mujeres en ninguna de las dimensiones de la escala de la competencia para aprender (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias de medias en función del género en las dimensiones de la competencia para aprender

Dimensión	Sexo	N	Media	DE	
Autogestión del aprendizaje	varón	363	3,91	0,81	$t(938) = -,610; p = ,542; IC\ 95\% \text{ } -,13; ,07$
	mujer	577	3,95	0,75	
Transferencia del conocimiento	varón	363	3,89	0,71	$t(938) = 1,149; p = ,251; IC\ 95\% \text{ } -,04; ,14$
	mujer	577	3,84	0,67	
Construcción del conocimiento	varón	363	3,85	0,62	$t(938) = ,481; p = ,630; IC\ 95\% \text{ } -,06; ,10$
	mujer	577	3,83	0,58	
Conocimiento como aprendiz	varón	363	3,99	0,70	$t(696,336) = -,518; p = ,605; IC\ 95\% \text{ } -,11; ,07$
	mujer	577	4,01	0,62	

Fuente: Elaboración propia

Discusión y Conclusión

El objetivo central de este estudio, llevado a cabo con estudiantes universitarios argentinos, fue validar la Escala Competencia para Aprender como un instrumento aplicable a dicha población dentro del territorio argentino. En el instrumento original diseñado y validado en Bilbao, se adoptó el modelo estructural de cuatro dimensiones interrelacionadas por resultar más parsimonioso y tener mejor ajuste. Este modelo fue puesto a prueba para validar dicha escala en otra población universitaria, en este caso la argentina. Se obtuvieron buenos niveles de consistencia interna para cada una de sus dimensiones, ajustándose a los requisitos de fiabilidad. Los índices de bondad de ajuste, CFI .98, AFGI .98 y SRMR .04., se consideran adecuados, tanto para la muestra general como para las submuestras de mujeres y varones.

Muñoz-San Roque et al. (2016) evaluaron el nivel de desarrollo percibido de la competencia para aprender a través de un instrumento de nueve ítems confeccionado, en parte, siguiendo la escala de Villardón-Gallego et al. (2013). Esta escala de 9 ítems expone una estructura compuesta por tres dimensiones: Gestión del proceso de Aprendizaje, Autoevaluación del proceso y Autoconocimiento como aprendiz. Estas dimensiones, concuerdan, en parte, con los resultados de este estudio. Así la Gestión del proceso de Aprendizaje se relaciona con la Autogestión del Aprendizaje y el Autoconocimiento como aprendiz con el Conocimiento personal como aprendiz.

Jornet-Meliá et al. (2012) desplegaron un recurso para diseñar instrumentos guiados a evaluar la competencia para aprender. Refirieron tres dimensiones, Conocimiento y recursos para la mejora, Actitudes hacia la propia mejora y Comprensión del lenguaje científico. Los componentes particularizados por estos autores se corresponden con las dimensiones de la escala aquí presentada. Así la Resolución de problemas y la Extensión de intereses se compatibilizan con la Transferencia del Conocimiento. Las Actitudes hacia la formación, Autorregulación, Compromiso y Metacognición se retribuyen teóricamente con la dimensión Autogestión del aprendizaje de este estudio. Por su parte, la Identificación, el Razonamiento, la Conceptualización y el Pensamiento crítico coinciden con la dimensión Construcción del Conocimiento, mientras que la Autoconciencia tiene correspondencia con el Conocimiento personal como Aprendiz.

Ciertos estudios señalan un desarrollo limitado de la competencia para aprender en estudiantes universitarios. Para evidenciar una favorable mejora se necesita que esta sea enseñada y aprendida con empeño y sistematización en las organizaciones educativas (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008; Pozo y Monoreo i Font, 2010). Al respecto, algunos autores (Hernández-Pina et al., 2005; Núñez et al., 2006; Rosario et al., 2005) indican que la evaluación de la competencia para aprender es un instrumento útil para la capacitación de los estudiantes de nivel terciario. La complejidad conceptual de esta competencia ha llevado al desarrollo de un amplio campo de investigación, destacándose aquellos estudios que promocionan los procesos de autorregulación en estudiantes a través de la creación y aplicación de programas que miden sus efectos (Arcoverde et al., 2020; Hernández y Camargo, 2017).

En relación con las limitaciones de este estudio, cabe destacar que los ítems de las diferentes dimensiones del instrumento deberían ser revisadas a futuro, especialmente los de las dimensiones Transferencia del Aprendizaje y Conocimiento como Aprendiz con la finalidad de contar por lo menos con cuatro ítems en cada una de ellas.

Los instrumentos de evaluación de competencias, concretamente la competencia para aprender en los diferentes niveles de la educación y del mundo laboral, dan a conocer las dimensiones e indicadores que definen esta competencia. Esto guiará e instruirá a los profesionales en el diseño de instrumentos evaluativos, en proyectos, en el uso de

metodologías didácticas y prácticas áulicas. Una de las intervenciones didácticas primordiales y necesarias por parte de los docentes será componer prácticas y estrategias de enseñanza que desarrollen la mencionada competencia y así valorar el progreso de esta y poder afianzarla. Los perfiles del alumnado convocan a los profesores a pensar y a poner en práctica programas para que los estudiantes sean más competentes para aprender día a día y asumir sus propios aprendizajes.

El caudal de investigaciones extendidas sobre la competencia para aprender reafirma que su función es esencial en el desarrollo de la educación ya que habilita a los futuros profesionales a responder a las demandas de la sociedad del conocimiento e información y del aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta vertiente se hace necesario contar con instrumentos adaptados a nuestro contexto, no contando aún con los mismos en Argentina.

Referencias bibliográficas

- Allueva Torres, P., y Bueno García, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(Extra 3), 261-266. <https://doi.org/10.3938/arbor.2011.Extra3n3155>
- Arcoverde, Â., Boruchovitch, E., Acee, T. W., y Góes, N. M. (2020). Self-regulated learning of Brazilian students in a teacher education program in Piauí: The impact of a self-regulation intervention. *Frontiers in Education*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.571150>
- Asterhan, C. S. C., y Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 1-24. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Carretero Torres, R., y Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/245802>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea. (2018). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Vol. 0008, Issue 2012). Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_2&format=PDF
- Cunha, M. C., y Silva, M. W. (2014). O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. *Signum: Estudos da Linguagem*, 17(1), 44-73. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p44>

- Deakin-Crick, R., Broadfoot, P., y Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Tarragona, España.
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17518828002.pdf>
- Gargallo, B., García-García, F., López-Francés, I., Jiménez, M. Á., y Moreno, M. S. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf>
- Jerónimo-Arango, L. C., y Yániz, C. (2017). La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 439-457. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1992>
- Jornet-Meliá, J.M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 103-123. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377007.pdf>
- Hernández, A., y Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández-Pina, F., Rubio Espín, M., Da Fonseca Rosário, P., y Martínez Clares, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla.
- Liu X, He, W., Z hao, L., y Hong, J.C. (2021). Gender differences in self-regulated learning during the Covid 19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131>
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723102.pdf>
- Martín, E., y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Mesárošová, M., y Mesároš, P. (2012). Learning to Learn Competency and Its Relationship to Cognitive Competencies of University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4273-4278. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.240>

- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A., y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26665>
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Parra, J., Cerda, C., y López-Vargas, O. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91-107. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.5>
- Pérez García, A., y Molina Jaén, M. D. (2014). Aprender a aprender en los grados de educación infantil y educación primaria en el CP SAFA-ÚBEDA. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12, 149-170. <http://www.revistareid.net/revista/n12/REID12art9.pdf>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/00220663.82.1.3>
- Pozo, J. I., y Monereo i Font, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación educativa*, 17(190), 35-37. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668584>
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Araújo, J. F., Núñez, J. C., Pineda, J. G., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., Guimarães, C. (2005). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto «Cartas do Gervásio ao seu umbigo». *Psicologia e Educação* 4(2), 5769. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1943/1/2005_promover_competencias_estudo_universidade_%20project.pdf
- Ruiz Bolívar, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872002000200003&script=sci_arttext
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003
- Sáiz, M. C., Flores, V., y Román, J. M. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 123-130. <https://investigacion.ubu.es/documentos/5db18059299952477238a30d?lang=gl>
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992801.pdf
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., y Carbonero, M. A. (2012). Un análisis de competencias para “aprender a aprender” en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270. <http://investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?629>
- Salmerón Pérez, H., y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia para aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 5-13. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART1.pdf>
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez-Fernández, S., y Salmerón-Vilchez, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 308-319.

<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11534>

Singley, M. K., y Anderson, D.R. (1989). *Transfer of cognitive skill*. Harvard University Press.

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

55

Torrano, F., Fuentes J. L., y Soria, M. (2017) Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923010.pdf>

Tuomi-Gröhn, T., y Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer from standard notions to developmental perspectives. En T. Tuomi-Gröhn, y Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). Pergamon.

Villalobos, M. (2009). *Competencias para la acción educativa*. Minos III Milenio.

Villardón-Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

Villardón-Gallego, L., y Yániz, C. (2014). Características psicométricas de la Escala de Estrategias Afectivas en el proceso de aprendizaje (EEAA). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 693-716. <http://dx.doi.org/10.14204/ejerp.34.1409>

Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M. C. (2013). La competencia para aprender en la universidad: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>

Yániz, C., y Villardón-Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. Historical background, methodological developments and futures prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) scores of college students. *Journal of Psychology*, 215(3), 157-163. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157>

Datos de las Autoras

56

María del Carmen Aguilar- Rivera es Doctora en Psicopedagogía, Especialista en entornos virtuales de Aprendizaje y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Consulta e Investigadora de la Universidad Católica Argentina (UCA).

Contacto: aguilarrivera@yahoo.com, aguilarrivera@uca.edu.ar

Mariana Cacilia Facciola es Doctora en Psicopedagogía, Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica Argentina e Investigadora en el Programa de Vida y Religión del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Católica Argentina.

Contacto: mariana_facciola@uca.edu.ar

Graciela Teresa Monterroso: es Licenciada y Profesora -USAL. Profesora adjunta ordinaria de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Prof. Titular ordinaria académica del Dpto. de Planificación y Control de la Universidad del Salvador. Miembro participante de Proyectos PROAPI- UCA:

Contacto: graciela_monterroso@uca.edu.ar

Gisela Delfino: es Licenciada y Doctora en Psicología (Univesidad de Buenos Aires, Argentina). Profesora del Departamento en Psicología de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Contacto: gidelfino@uca.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3732-184X>

Cynthia Frascaroli: es Licenciada en Psicopedagogía y Psicopedagoga -UNLZ. Orientadora Educativa y Docente Investigadora de la carrera de Oficiales del Ejército, Sede Educativa Colegio Militar de la Nación, Facultad del Ejército, UNDEF, El Palomar, Argentina.

Contacto: cynfrascaroli@gmail.com

Desafíos y perspectivas de la profesión docente en Argentina: Desprestigio social, bajos salarios y Sistemas de Incentivos

Cristián Expósito

Centro de Investigaciones Cuyo -
CONICET

Aceptado: noviembre 2023

Datos del autor:

Cristián Expósito Es investigador del Centro de Investigaciones Cuyo (CONICET). Es Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, posee un Diplomado Universitario en Neurociencias Aplicadas a los Negocios y la Economía y un Diplomado Universitario en Gestión Educativa. Su línea de investigación está enfocada en la gestión institucional, específicamente en el campo de la axiología y la educación integral para la Formación Docente de Nivel Superior. Es docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Dirección de correo electrónico:
cdexposito@uncu.edu.ar

Google:
https://scholar.google.es/citations?user=4O3fe_kAAAAJ&hl=es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

Resumen La profesión docente en Argentina se encuentra en un momento crucial, enfrentando diversos desafíos que influyen significativamente en su atractivo y calidad. Entre estos desafíos, resaltan los bajos salarios, las condiciones laborales precarias, la falta de reconocimiento social y la percepción extendida de una profesión con requisitos de ingreso menos rigurosos. Esta percepción, en ocasiones, ha llevado a considerar la docencia como un camino de "facilismo", disminuyendo su prestigio y desalentando la atracción de talentos hacia esta noble labor. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar desde una perspectiva teórica el impacto de los salarios y las condiciones laborales en la atracción hacia la profesión docente. Se examinarán las reformas implementadas en varios países de la región, centrándonos en los cambios de las estructuras salariales y los sistemas de incentivos para los educadores. Además, se evaluará cómo estas medidas han influido en la percepción y el prestigio de la labor profesional, así como en la calidad educativa en general. Más allá de un análisis descriptivo, este artículo busca reflexionar sobre la importancia de abordar de manera integral los desafíos que enfrenta la enseñanza desde un enfoque teórico. Se considerará la formación profesional de los docentes, el reconocimiento social de su labor y la equidad en el acceso a recursos educativos como aspectos fundamentales para garantizar una educación de calidad para todos en la región. En última instancia, se ofrecerán recomendaciones basadas en teorías educativas y de gestión laboral para mejorar las condiciones de trabajo de los educadores y promover una enseñanza de excelencia. A través de este análisis, se espera contribuir al debate sobre el futuro de la enseñanza y su papel en la construcción de sociedades más justas y desarrolladas en la región.

Palabras Clave Profesión docente, Desprestigio social, Salarios, Incentivos, Sistema educativo, Educación comparada

Challenges and perspectives of the teaching profession in Argentina: Social discredit, low salaries and Incentive Systems

Abstract: *The teaching profession in Argentina is at a crucial juncture, facing various challenges that significantly influence its attractiveness and quality. Among these challenges, low salaries, precarious working conditions, lack of social recognition, and the widespread perception of a profession with less rigorous entry requirements stand out. This perception has sometimes led to teaching being viewed as a path of "ease," diminishing its prestige and discouraging the attraction of talent to this noble profession. In this context, this article aims to analyze, from a theoretical perspective, the impact of salaries and working conditions on the attraction to the teaching profession. Reforms implemented in several countries in the region will be examined, focusing on changes in salary structures and incentive systems for teachers. Additionally, it will evaluate how these measures have influenced the perception and prestige of professional work, as well as overall educational quality. Beyond a descriptive analysis, this article seeks to reflect on the importance of addressing the challenges facing education from a theoretical standpoint comprehensively. Consideration will be given to teachers' professional development, social recognition of their work, and equity in access to educational resources as fundamental aspects to ensure quality education for all in the region. Ultimately, recommendations based on educational and labor management theories will be offered to improve teachers' working conditions and promote excellence in education. Through this analysis, we hope to contribute to the debate on the future of education and its role in building fairer and more developed societies in the region.*

Keywords: *Teacher Profession, Social Disrepute, Salaries, Incentives, Educational System, Comparative Education.*

Introducción

En 2016 se llevó a cabo una investigación en los institutos de formación docente de Mendoza, en la que se les consultó a 337 estudiantes sobre las razones por las cuales decidieron estudiar la carrera docente (Expósito, 2016). Como era de esperar, los educadores no suelen identificarse plenamente con los gremios ni con las profesiones

liberales –aunque sí participen de ellas– (Larrosa Martínez, 2011). En consecuencia, las categorías relevantes que surgieron están relacionadas con el “rol social” que desempeñan, su “vocación”, “la familia” y “la estabilidad laboral”. Lejos quedaron categorías como el “prestigio” o la “calidad profesional”.

Ahora bien, luego de esta pregunta, se les consultó a estos futuros pedagogos sobre el concepto social que pesa sobre la profesión docente. En este contexto, se anticipaba una respuesta favorable, dado que se parte de la suposición de que nadie optaría por estudiar una profesión que no goza de una aceptación sólida por parte de la sociedad. Sin embargo, grande fue la sorpresa cuando se constató que más del 90% de los participantes expusieron que la percepción social de la profesión docente se caracterizaba por ser “mediocre” y “negativa” (Expósito, 2016). Atónitos por semejantes resultados, se llevó a cabo un estudio lexicométrico de las respuestas obtenidas a partir de una pregunta cualitativa abierta, con el fin de obtener una comprensión más profunda de esta respuesta. La declaración generalizada de los educadores se focalizó en la “Desvalorización Social” ya que fue mencionada por casi la mitad de los entrevistados.

Entonces, nos preguntamos: ¿Qué explica la falta de prestigio social en la profesión docente? En líneas generales, una ocupación tiende a ser considerada poco prestigiosa o de bajo estatus cuando no recibe el reconocimiento adecuado por parte de la sociedad. Este reconocimiento se entrelaza con la percepción pública de cómo se compara dicha ocupación con otras en múltiples aspectos, incluyendo su importancia para la sociedad y el nivel de respeto otorgado al conocimiento adquirido por quienes la ejercen, así como el nivel de remuneración asociado a ella (Rosano et al., 2022).

No obstante, ¿esto significa que la profesión docente carece de relevancia para la sociedad? La respuesta a este interrogante es un rotundo no. La profesión docente, a pesar de su baja valoración pública, desempeña un papel fundamental en la sociedad. La percepción negativa hacia esta profesión se debe, en parte, a la insuficiente formación académica de algunos docentes y a su tradicionalmente escasa remuneración. Además, no solo los salarios suelen ser bajos, sino que la estructura salarial de esta profesión suele ser rígida y brindar pocas oportunidades de crecimiento (Hernández Fernández, 2019).

A pesar de la falta de entusiasmo de los jóvenes por seguir una carrera docente, un número considerable de ellos finalmente opta por estudiar Pedagogía. Este fenómeno sugiere que la elección de la Educación como carrera no siempre se basa en la vocación o en la atracción por la profesión en sí, sino más bien en su accesibilidad (Expósito, 2018). Esta tendencia se manifiesta, por ejemplo, en los requisitos de ingreso, que generalmente son menos rigurosos que los de otras disciplinas. Como resultado, aquellos que ingresan en programas de Pedagogía suelen tener un rendimiento académico promedio inferior en comparación con sus pares en otras áreas de estudio (Gil-Llambías et al., 2019).

Tomando en consideración esta situación, el objetivo principal de este artículo es examinar el efecto de los salarios y las condiciones de trabajo actuales en la atracción hacia la carrera docente desde un enfoque teórico.

Impacto de los salarios y de las condiciones laborales en el desprestigio social de la profesión docente

Hablemos de los salarios ya que este factor contribuye de manera significativa a que la profesión docente resulte poco atractiva para las nuevas generaciones de estudiantes. En naciones que se destacan por su excelente desempeño educativo, como la República de Corea y Singapur, los educadores reciben salarios que superan el promedio de las remuneraciones en los países miembros de la OCDE (Manso & Ramírez, 2011). En Canadá los programas de educación son altamente selectivos y la mayoría de los estudiantes de Educación pertenece al tercio superior de su clase. Además, los docentes reciben un salario alto comparado con el de personas con niveles similares de educación desde que ingresan y pueden acceder al máximo de la escala mucho más rápido que en otros países (entre 12 y 15 años) (NCEE, 2018). Si nos enfocamos en nuestro país (Argentina), un aspecto adicional que complica esta situación es la limitada evolución salarial a lo largo de la trayectoria profesional. En numerosas ocasiones, la destacada habilidad pedagógica de un profesor talentoso no se ve reflejada en un incremento adecuado de sus ingresos, lo que podría desalentar a los individuos más motivados y

con un potencial excepcional a considerar la profesión docente como una opción atractiva (Vaillant Alcalde, 1990).

Los educadores enfrentan no solo salarios bajos y poco flexibles, sino también condiciones laborales poco atractivas. Con frecuencia, la infraestructura escolar carece de equipamiento adecuado, laboratorios, salones de usos múltiples e incluso servicios básicos (UNESCO, 2013). Además, muchas escuelas se ubican en zonas rurales remotas o afectadas por la violencia y los incentivos adicionales ofrecidos a los docentes para trabajar en estas áreas no parecen ser suficientes para atraer su interés hacia estas instituciones educativas.

Un indicador que evidencia esta problemática es el porcentaje de maestros noveles que hay en cada área geográfica. Debido a que estos maestros tienen opciones limitadas para elegir dónde trabajar, si el porcentaje de maestros novatos en una zona aumenta, esto sugiere que esa zona es menos deseable. Según los estudios realizados por Bertoni et al. (2018), se observa que, en varios países de la región, el porcentaje de maestros recién graduados es superior en áreas rurales, marginadas o afectadas por la violencia en comparación con las zonas urbanas residenciales.

En varios países como el nuestro, la imagen que se tiene del docente es la de un trabajador con una remuneración insuficiente, enfrentando condiciones laborales desafiantes y, que sin importar su desempeño y esfuerzo, está destinado a permanecer en el mismo puesto hasta su jubilación (De Angeli, 2017). Es viable considerar que múltiples factores pueden influir en la elección de la docencia como carrera de vida. Entre los aspectos financieros, se destacan aspectos como el salario, los bonos y las pensiones. No obstante, para ser justos, también debemos reconocer la presencia de factores no monetarios intrínsecos a la profesión docente, como el prestigio, el reconocimiento social, las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones laborales (Furno, 2005).

Analizaremos a continuación si la modificación de la estructura salarial y el incremento de sueldos puede influir de manera significativa en el prestigio de la carrera docente y

hacerla más atractiva para jóvenes talentosos. La base de este análisis está fundada en experiencias de países de la región que han implementado este tipo de modificaciones.

Modificaciones en la estructura y la distribución de salarios docentes

Un profesor de la facultad hizo un comentario sarcástico en clase al decir: “Escogí la carrera docente para hacerme millonario”, mientras volvía del revés los bolsillos de su pantalón, generando risas entre los estudiantes. Es decir, los salarios de los docentes han sido históricamente bajos, lo que ha influido en que esta profesión no sea atractiva para las generaciones más jóvenes. Con el propósito de cambiar esta situación, en las últimas dos décadas, varios países de Hispanoamérica han implementado incrementos salariales y ajustes en la estructura de remuneraciones (Mello & Hoppe, 2005).

El aumento salarial y su Impacto en la atracción hacia la profesión docente

Partimos de la hipótesis que sostiene que “el aumento de los salarios de los maestros aumenta la atracción relativa de la profesión docente en comparación con otras ocupaciones, lo que podría atraer a candidatos más talentosos y potencialmente más efectivos hacia la enseñanza”.

Esta hipótesis se basa en el planteo clásico de autoselección propuesto por Roy (1951), el cual sostiene que cada sujeto busca trabajar en un sector que le brinde mayores ganancias en relación con la evaluación de sus propias habilidades y de las habilidades requeridas en el trabajo. Es decir, las personas buscan empleos que les permitan aprovechar sus fortalezas y que, al mismo tiempo, sean bien remunerados.

La literatura académica revela un problema con respecto a este enfoque, el cual se observa en países en desarrollo, donde los aumentos y las modificaciones salariales no parecen tener un impacto significativo en la efectividad de la enseñanza como en el caso de Indonesia y Pakistán (Bau & Das, 2017; De Ree et al., 2018). Ahora bien, esto no

significa que la hipótesis sea completamente errónea. La evidencia empírica solo explica que un aumento general de los salarios docentes no se vincula directamente con una mejora del desempeño profesional debido a una falta de competitividad del docente. El dinero no puede mejorar la calidad pedagógica por arte de magia. No obstante, lo que resulta relevante en esta investigación es que las remuneraciones más altas sí tienen un impacto en la atracción de nuevos docentes, ya que estimulan la entrada de candidatos más talentosos y potencialmente más efectivos, al tiempo que elevan el prestigio de la profesión (Figlio, 2002; Leigh, 2012).

Posibles consecuencias en el cambio de la estructura salarial docente

Según los estudios desarrollados por el Banco Mundial (2001), una estructura de remuneración más adaptable y vinculada al rendimiento podría ser atractiva para candidatos talentosos que estén dispuestos a recibir un salario basado en sus logros y desempeño. Caso contrario, un modelo salarial bastante uniforme y que se basa principalmente en la antigüedad puede resultar desmotivante para los docentes y no proporciona incentivos para fomentar la innovación y la educación de calidad en el aula. Este tipo de salarios comprimidos que no se identifican con el mérito y desempeño profesional, explican Hoxby y Leigh (2004), es resultado de las presiones de los sindicatos, los cuales afectaron negativamente las aptitudes de los educadores.

Otra postura respecto de este tema es la que plantea Hendricks (2015), quién sostiene que, para atraer y retener a docentes más efectivos, es necesario establecer una estructura salarial que aumente de manera progresiva y cóncava con la experiencia, de manera que los novatos reciban incrementos salariales más significativos en comparación con los veteranos. Esto implica que los aumentos salariales son más notables al comienzo de la carrera docente y disminuyen en importancia a medida que el educador gana más experiencia y antigüedad en la profesión. En otras palabras, los novatos recibirían incrementos salariales más significativos en comparación con sus colegas más experimentados durante los primeros años de su carrera. Este enfoque podría servir como un incentivo efectivo para atraer y retener a candidatos jóvenes y talentosos en la enseñanza, teniendo un mayor impacto en sus decisiones ocupacionales en comparación

con aumentos salariales equivalentes en etapas posteriores de sus carreras (Ballou & Podgursky, 2002).

Continuando con este análisis de la estructura salarial, es relevante considerar el riesgo de dispersión del salario. Los docentes altamente efectivos podrían estar más inclinados a abandonar la profesión si no reciben una remuneración superior a la de sus colegas con un desempeño inferior. Además, dado que suelen destacarse en otras áreas, también tienen más facilidad para encontrar empleos alternativos (Borrero, 2019; Hidalgo, 2011). Esto significa que su habilidad y talento pueden ser aplicados en otros campos laborales, lo que les brinda la oportunidad de encontrar empleos mejor remunerados fuera de la enseñanza. En resumen, la falta de incentivos económicos para estos docentes podría llevarlos a buscar oportunidades de empleo más lucrativas en otros lugares (Chingos & West, 2012; Lazear, 2003).

La evidencia indica que las estructuras salariales más flexibles, que reconocen el desempeño, pueden ser convenientes para atraer y retener a docentes altamente efectivos. Por lo tanto, además de tener en cuenta el nivel educativo y la antigüedad, las medidas de efectividad o desempeño de maestros y profesores deben ser factores relevantes en la determinación de los salarios a lo largo de su carrera en la enseñanza.

Cambios en la estructura salarial en países de Hispanoamérica

Países como México, Perú, Chile y Ecuador han implementado nuevas estructuras salariales para sus docentes en las que la progresión a niveles superiores depende tanto de los años de experiencia como de la calidad del desempeño. Cabe señalar que en Colombia, Ecuador y Perú, para avanzar a niveles de remuneración más altos dentro de la estructura salarial, los maestros y profesores deben obtener un título de posgrado avanzado (maestría o doctorado). Cada nivel en esta estructura salarial conlleva un aumento en los salarios y también puede implicar la asignación de nuevas responsabilidades o roles dentro del sistema educativo. Esto permite incentivar a los educadores a continuar su formación y mejora profesional (Cuenca, 2015).

El caso de Chile

Durante el período comprendido entre 2001 y 2016, se establecieron sistemas de incentivos económicos para los docentes, vinculados a su desempeño profesional. Estos incentivos se otorgaban a través de un proceso en el que tenían la opción de someterse a una acreditación voluntaria para demostrar su excelencia en la enseñanza o su desempeño individual y, si cumplían con ciertos estándares o criterios, recibían una asignación monetaria adicional. Esencialmente, se los recompensa por su buen desempeño y logros profesionales (Ayala et al., 2015).

La carrera docente se compone de cinco etapas de desarrollo y se requiere que los maestros avancen obligatoriamente hasta llegar al tercer nivel. Es relevante mencionar que Chile es el único país en la región que establece esta obligación de progresión para los docentes. En caso de que un docente no avance en las etapas en un período de seis años, existe la posibilidad de que sea desvinculado de su puesto (Bellei, 2010; Bellei & Vanni, 2015).

Los docentes siguen una secuencia de progresión basada en el tiempo y la evaluación de su desempeño. Después de trabajar durante cuatro años en el primer nivel de la carrera (denominado “Inicial”), son evaluados mediante pruebas de conocimiento y la presentación de un portafolio profesional que muestra su trabajo y logros en la enseñanza. Los resultados de esta evaluación determinan el siguiente paso en la carrera. Si obtienen resultados sobresalientes, avanzan directamente al tercer nivel (denominado “Avanzado”). Si los resultados son satisfactorios, avanzan al segundo nivel (llamado “Temprano”). Por otro lado, si los resultados son bajos, el docente permanece en el primer nivel y tiene la oportunidad de ser reevaluado en un plazo de dos años. Si no logra aprobar la reevaluación, se lo puede desvincular de su carrera docente (Bellei, 2010; Ley 20903, 2016; Loyola Bustos, 2020).

Michela Tincani (2014) plantea que realizar cambios en los salarios de los docentes basados en sus habilidades y desempeño es una forma más eficiente, en términos de costos, para mejorar el rendimiento de los estudiantes, en comparación con simplemente aumentar los salarios de todos los educadores sin tener en cuenta sus habilidades. En

otras palabras, en lugar de dar a todos un aumento de sueldo por igual, se considera más efectivo identificar a quienes muestran un desempeño destacado y premiarlos con aumentos salariales adicionales en función de sus habilidades y logros en la enseñanza (Mizala & Nopo, 2012). Esto no solo motiva a los docentes a mejorar su desempeño, sino que también utiliza los recursos de manera más eficiente al dirigirlos hacia aquellos que tienen un impacto más positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Mizala et al., 2000).

El caso de Perú

Perú ha producido un cambio en la estructura de los salarios de los docentes de modo que ahora es menos uniforme y más flexible. En este nuevo enfoque, a medida que un docente avanza en su carrera, su salario puede aumentar considerablemente. Esto es diferente de una estructura salarial compacta en la que los aumentos salariales son más uniformes sin importar el nivel de experiencia o el desempeño profesional (Trujillo Gallegos, 2017).

A partir de 2012, la estructura del escalafón salarial para los docentes sufre un cambio significativo. Antes de ese año, el escalafón constaba de cinco escalas salariales diferentes y el salario del nivel más alto era el doble del correspondiente al nivel inicial. Desde 2012, se han realizado modificaciones en el escalafón y ahora consta de ocho escalas salariales. En este nuevo sistema, la remuneración del nivel más alto equivale al 210% del salario del nivel inicial, lo que significa que hay una gran diferencia de ingresos entre estos los niveles extremos (Ley 29944, 2012; Masias Percca, 2022).

Además, en cada una de estas ocho escalas, se establece un período mínimo de permanencia, que puede variar de dos a cuatro años, antes de que un educador pueda ascender a la siguiente escala. Para acceder al nivel máximo del escalafón, se requiere que el profesor tenga un doctorado (Mendoza et al., 2022).

En resumen, se ha ampliado el número de escalas salariales, se ha aumentado la diferencia salarial entre el nivel inicial y el más alto, y se han establecido requisitos específicos para avanzar en el escalafón, como un período de permanencia y la obtención

de un doctorado. Estos cambios buscan reconocer y recompensar de manera diferente la experiencia y la capacitación de los docentes (Ley 29944, 2012).

El caso de Ecuador

67

El cambio en la estructura salarial de los docentes en Ecuador se produce a partir de 2011. Antes de ese año, el sistema constaba de cuatro categorías que estaban relacionadas con el nivel de formación académica y cada una de estas categorías tenía tres niveles salariales diferentes. A partir de 2011, se implementó una nueva estructura salarial que consta de 10 categorías en lugar de cuatro. En este nuevo sistema, un docente debe permanecer un mínimo de cuatro años en cada categoría antes de poder avanzar a la siguiente. Además, para postularse a las dos categorías más altas, se requiere que tenga una titulación de posgrado mínima de nivel magisterial (Tamayo, 2019).

Ecuador amplió el número de categorías salariales, aumentó el tiempo mínimo de permanencia en cada categoría y estableció requisitos específicos, como la obtención de una maestría, para ascender a las categorías más altas. Estos cambios buscan reconocer y recompensar de manera diferente la formación y la experiencia de los docentes en el sistema educativo (Jiménez & Manuel, 2016).

Cabe destacar que también existe una categoría específica, denominada "categoría J", destinada a los docentes que tienen un título de educación secundaria. Sin embargo, esta categoría establece una condición importante: quienes están en ella disponen de un plazo máximo de seis años para obtener un título de profesor o licenciado en áreas relacionadas con la educación (Espinoza Estrella & Villarruel Meythaler, 2019).

Además, se menciona que solo los docentes que cuentan con un título superior (como una licenciatura o un título universitario) pueden ascender a categorías salariales más altas (Tamayo, 2019). En otras palabras, aquellos docentes que logran obtener un título superior en educación o áreas relacionadas tienen la oportunidad de avanzar en la estructura salarial y recibir un salario más elevado.

El caso de Colombia

En Colombia, la estructura salarial y los requisitos para el ascenso está diferenciado entre dos estatutos docentes vigentes.

68

1. Estatuto de Profesionalización Docente (2002): Este estatuto se creó en 2002 y establece una estructura salarial compuesta por tres grados que se determinan según formación académica. Cada grado tiene cuatro niveles salariales diferentes. Para ascender en este estatuto, un docente debe aprobar una evaluación diagnóstico-formativa, que evalúa su desempeño y competencias. Además, para alcanzar el grado más alto en esta estructura salarial, se requiere que tenga una maestría o un doctorado.
2. Estatuto docente (1979): Este estatuto se aplica a los docentes que ingresaron a la carrera antes de 2002. En este caso, la estructura salarial consta de 14 niveles. El ascenso en este estatuto se basa principalmente en el título académico y los años de experiencia, sin tener en cuenta su desempeño o resultados en evaluaciones.

En resumen, en Colombia, existen dos estatutos docentes con diferentes estructuras salariales y requisitos de ascenso. El EPD, creado en 2002, se enfoca en la formación académica y el desempeño, mientras que el estatuto anterior de 1979 se basa en la antigüedad y la formación académica sin tener en cuenta el desempeño. Sin embargo, este último será discontinuado con el paso del tiempo.

El caso de México

En México, desde 1993 se han venido implementando programas voluntarios de incentivos salariales para los docentes. Estos programas buscan reconocer y recompensar el esfuerzo y el desempeño de los maestros en su labor educativa.

En 2015, se estableció el Programa de Promoción en la Función por Incentivos (Secretaría de Educación Pública, 2015), que consta de siete niveles de incentivos económicos. Estos son adicionales al salario base del docente y varían en función de su desempeño y cumplimiento de ciertos criterios. El nivel de incentivo más bajo corresponde al 24% del salario base y este nivel está dirigido a los profesores de educación media superior (grados 10.º a 12.º) que cumplen con los requisitos establecidos en el programa.

Por otro lado, el nivel de incentivo más alto es del 222% del salario base y está dirigido a los docentes de educación básica (grados 1.º a 9.º). Sin embargo, este nivel de incentivo

superior se otorga específicamente a los maestros que trabajan en zonas de alta pobreza y en áreas alejadas de las zonas urbanas. La idea detrás de este nivel de incentivo más alto es motivar a los docentes a dedicarse a la enseñanza en regiones con mayores desafíos y necesidades educativas (Montes de Oca & González Guerrero, 2016).

Es importante destacar que este Programa de Promoción en la Función por Incentivos reemplazó al Programa Nacional de Carrera Magisterial, que se promulgó en 1993 (Secretaría de Educación Pública, 1993). El programa anterior también ofrecía incentivos, pero se basaba en el logro académico de los alumnos, el desempeño profesional y la formación continua de los docentes. Contaba con cinco niveles de incentivos, siendo el mayor de ellos equivalente al 200% del sueldo base.

En resumen, estos programas de incentivos salariales en México tienen como objetivo reconocer y premiar el trabajo de los docentes, a su vez, han evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de un sistema basado en el desempeño y la formación a uno más diversificado que considera diferentes factores y niveles de incentivo.

Conclusión

La profesión docente en Argentina enfrenta una serie de desafíos profundos que influyen en su atractivo y calidad. A lo largo de las décadas, factores como los bajos salarios, las condiciones laborales precarias, la falta de reconocimiento social y las limitadas oportunidades de desarrollo profesional han contribuido a una percepción negativa y una desvalorización de esta noble labor. Esta percepción se ha visto reforzada por la imagen de una carrera con requisitos de ingreso menos rigurosos y una menor exigencia académica, alimentando la creencia generalizada de que la docencia es un camino de “facilismo”.

Sin embargo, en medio de estos desafíos, se vislumbran señales de cambio y renovación. En los últimos años, varios países de la región han comenzado a implementar reformas en las estructuras salariales y los sistemas de incentivos para docentes, reconociendo la importancia de valorar y recompensar adecuadamente el trabajo de los educadores.

Estas reformas van más allá de simplemente aumentar los salarios, buscando vincular la progresión salarial con el desempeño, la formación académica y la experiencia.

Los programas implementados en México, Perú, Chile, Ecuador y Colombia constituyen un avance significativo hacia el reconocimiento del trabajo profesional docente. Al premiar la capacidad y la sobresaliente labor pedagógica, estos programas aspiran a atraer y retener a candidatos más competentes y comprometidos con la docencia. Además, al establecer criterios más exigentes para el progreso profesional, estos programas desafían la noción de “facilismo” y contribuyen a elevar el prestigio de la profesión, contrarrestando así la desmotivación y la fuga de talentos que han caracterizado al ámbito educativo en la región, como es el caso de Argentina.

Sin embargo, es importante reconocer que los cambios en las estructuras salariales y los sistemas de incentivos son solo una parte de la solución. Para abordar de manera integral los desafíos que enfrenta la profesión docente en Argentina, es necesario adoptar un enfoque más amplio y multidimensional.

En primer lugar, es necesario continuar mejorando tanto la formación inicial como la continua. Esto implica elevar el estándar académico de los institutos de formación docente y aumentar los niveles de exigencia en la selección de los aspirantes. Además, se deben asegurar programas de formación de alta calidad que preparen a los educadores para abordar los desafíos actuales del sistema educativo, fomentando prácticas pedagógicas efectivas. Asimismo, se debe dar prioridad a la capacitación en competencias socioemocionales y al cuidado de la salud física y mental, aspectos fundamentales para una educación eficaz y de calidad.

En este sentido, las condiciones laborales de los docentes deben ser objeto de atención prioritaria. Esto incluye asegurar que las escuelas cuenten con infraestructura adecuada, recursos suficientes y un entorno de trabajo seguro y saludable. Es fundamental atender las disparidades regionales y urbanas en términos de condiciones laborales y acceso a recursos, garantizando la equidad y la inclusión en el sistema educativo.

El reconocimiento social y la revalorización de la profesión docente son el resultado directo de las acciones emprendidas en el ámbito laboral. Este enfoque resaltaré el papel crucial que los educadores desempeñan en la sociedad, fomentando así una cultura más amplia de respeto y aprecio hacia su labor. Como consecuencia, se elevará el prestigio de la profesión, atrayendo a los mejores talentos hacia la docencia.

En resumen, si bien los cambios en las estructuras salariales y los sistemas de incentivos son pasos importantes en la dirección correcta, es necesario adoptar un enfoque integral y holístico para abordar los múltiples aspectos que influyen en la calidad y el atractivo de la profesión docente en Argentina.

Referencias bibliográficas

- Ayala, P., Ortúzar, M. S., Flores, C., & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2002). Returns to seniority among public school teachers. *Journal of Human Resources*, 37(4), 892–912. <https://doi.org/10.2307/3069620>
- Banco Mundial. (2001). Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework. Washington, D.C.: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9feeb28f-d59f-516c-a6f3-83a83d41240c>
- Bau, N., & Das, J. (2017). The misallocation of pay and productivity in the public sector: evidence from the labor market for teachers. *Policy Research Working Paper - World Bank*, No.8050.
- Bellei, C. (2010). La carrera docente: mucho más que un esquema salarial. *Revista Docencia*, 42, 30–32. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_42.pdf
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. In C. Bellei. (Ed.), *El gran experimento. Mercado y privatización en la educación chilena*. LOM.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Jaimovich, A., Rodríguez, J., & Santos, H. (2018). *Teacher Policies, Incentives, and Labor Markets in Chile, Colombia, and Peru: Implications for Equality*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001319>
- Borrero, R. (2019). Procesos de gestión del talento humano en el sector educativo gerencial de Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, IV(7), 292–303. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869546016/576869546016.pdf>
- Chingos, M. M., & West, M. R. (2012). Do More Effective Teachers Earn More Outside the Classroom? *Education Finance and Policy*, 7(1), 8–43. https://doi.org/10.1162/EDFP_A_00052

- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. *Instituto de Estudios Peruanos*.
<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/758>
- De Angeli, E. (2017). Historias de docentes que decidieron “comprar años” para obtener la libertad. V *Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social En América Latina*, 31 de Mayo-2 de Junio de 2017.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10684/ev.10684.pdf
- De Ree, J., Muralidharan, K., Pradhan, M., & Rogers, H. (2018). Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(2), 993–1039. <https://doi.org/10.1093/QJE/QJX040>
- Decreto 1278. (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2277. (1979). *Estatuto Docente*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Espinoza Estrella, B., & Villarruel Meythaler, R. (2019). Capital humano. La educación en Ecuador y su rentabilidad. *Bolentín de Coyuntura*, 21(21), 9–12.
<https://doi.org/10.31243/bcoyu.21.2019.690>
- Expósito, C. D. (2016). *Axiología y educación integral en la formación del profesorado. Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes [Tesis Doctoral]*. [Universidad Nacional de Cuyo]. <https://bdigital.uncu.edu.ar/19254>
- Expósito, C. D. (2018). *La Calidad en la Educación Superior de Mendoza. Un análisis descriptivo de los resultados de la Evaluación Diagnóstica Enseñar 2017*. <https://www.mendoza.edu.ar/la-dge-presenta-el-informe-con-los-resultados-del-operativo-enseñar-2017/>
- Figlio, D. N. (2002). Can Public Schools Buy Better-Qualified Teachers? *ILR Review*, 55(4), 686–699. <https://doi.org/10.1177/001979390205500407>
- Furno, G. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.
<https://policycommons.net/artifacts/3950303/teachers-matter/4757532/>
- Gil-Llambías, F. J., del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M., & Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Hendricks, M. D. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, 47, 143–167.
<https://doi.org/10.1016/j.ECONEDUREV.2015.05.008>
- Hernández Fernández, P. J. (2019). *El prestigio y la valoración social de la profesión docente [Tesis de Grado]*. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14758>
- Hidalgo, B. (2011). *Remuneraciones inteligentes : una mirada sencilla para atraer, retener y motivar al talento*. Granica.
https://books.google.com/books/about/Remuneraciones_Inteligentes.html?hl=es&id=aOoLxUbM3d4C

- Hoxby, C. M., & Leigh, A. (2004). Pulled Away or Pushed Out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States. *American Economic Review*, 94(2), 236–240. <https://doi.org/10.1257/0002828041302073>
- Jiménez, E., & Manuel, C. (2016). Análisis de la política ecuatoriana de becas de estudios de posgrado en el exterior y su relación con el cambio de matriz productiva. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(2), 23–49. <https://doi.org/10.17141/MUNDOSPLURALES.2.2016.2842>
- Larrosa Martínez, F. (2011). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(4), 43–52. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80624>
- Lazear, E. P. (2003). Teacher incentives. *Swedish Economic Policy Review*, 10(2), 179–214.
- Leigh, A. (2012). Teacher pay and teacher aptitude. *Economics of Education Review*, 31(3), 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.ECONEDUREV.2012.02.001>
- Ley 20903. (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2022-10-20&idParte=>
- Ley 29944. (2012). *de Reforma Magisterial*. Congreso de la República. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118463-29944>
- Loyola Bustos, C. (2020). El sistema de incentivo y estructura salarial en la profesionalización docente: El caso del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. *Foro Educativo*, 35, 87–102. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2651>
- Manso, J., & Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 9(13), 71–89. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/43>
- Masias Percca, D. F. (2022). *Impacto del financiamiento en la educación: evidencia en colegios estatales* [Tesis de Grado]. <https://repositorio.esan.edu.pe/handle/20.500.12640/3229>
- Mello, L. de, & Hoppe, M. (2005). Education Attainment in Brazil: The Experience of FUNDEF. *OECD Economics Department Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/556807485718>
- Mendoza, B. C., Pallauta, J. D., & Quispe, A. C. C. (2022). La profesionalización docente de matemática en el sistema educativo público peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 241–248. <https://doi.org/10.53595/RLO.V2.I5.035>
- Mizala, A., & Nopo, H. (2012). *Salarios de los maestros en América Latina: ¿cuánto (más o menos) ganan con respecto a sus pares?* Educación para la transformación. BID. https://issuu.com/idb_publications/docs/book_es_78098
- Mizala, A., Romaguera, P., Mizala, A., & Romaguera, P. (2000). Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile. *EconPapers*, 82. <https://econpapers.repec.org/RePEc:edj:ceauch:82>
- Montes de Oca, P. M., & González Guerrero, C. (2016). Los incentivos académicos de ayer y hoy: la implantación de salarios diferenciados. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(71), 13–32. <https://www.redalyc.org/journal/340/34047632002/>

- NCEE. (2018). *Top Performing Countries. Learn about the world's best performing education systems and what sets them apart*. <https://ncee.org/top-performing-countries/>
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M., & Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de La Educación Superior*, 51(203), 33–52. <https://doi.org/10.36857/RESU.2022.203.2217>
- Roy, A. D. (1951). Some thoughts on the distribution of earnings. *Oxford Economic Papers*, 3(2), 135–146. <https://doi.org/10.1093/OXFORDJOURNALS.OEP.A041827>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa de promoción en la función por incentivos en Educación Básica*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-promocion-en-la-funcion-por-incentivos-en-educacion-basica>
- Tamayo, T. M. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8–17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Tincani, M. (2014). School Vouchers and the Joint Sorting of Students and Teachers. *Working Papers*. <https://ideas.repec.org/p/hka/wpaper/2014-012.html>
- Trujillo Gallegos, H. N. (2017). *Incentivos no económicos promovidos en una institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente* [Tesis de Maestría]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7808>
- UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: análisis curricular*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
- Vaillant Alcalde, D. E. (1990). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente : políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117–140. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/68724>

Andrés Esteban Cuello

Universidad Nacional de General
Sarmiento

Guadalupe Alvarez

Universidad Nacional de General
Sarmiento

Aceptado: marzo 2022

Datos de los autores:

Esteban Cuello es profesor Universitario en Historia y Licenciado en Educación graduado en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Realizó una especialización en Escuela y Cultura digital en el Instituto Superior de Formación Docente N°42. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales en la Universidad Nacional de La Pampa.

Dirección de correo electrónico:
andrescuellodex@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2633-4557>

Guadalupe Alvarez es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), e Investigadora-Docente (Adjunta regular) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) Sus principales líneas de investigación se centran en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en situaciones que involucran mediaciones por tecnologías digitales.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>

Wikipedia como recurso para la enseñanza de la Historia en educación secundaria

Resumen *Objetivo:* Explorar las posibilidades que brinda Wikipedia para la enseñanza de la Historia y la alfabetización digital. *Metodología:* Se recurrió al diseño de una Investigación-acción (IA) llevada adelante en el marco del dictado de la asignatura Historia Reciente en la Escuela Secundaria N°8, Villa de Mayo, provincia de Buenos Aires, Argentina. Se efectuó un minucioso registro de clases, entrevistas a los estudiantes y relevamiento de producciones. Se realizaron análisis desde un enfoque cualitativo. *Resultados:* Los estudiantes mostraron inicialmente conocimientos muy básicos de Wikipedia y usos superficiales y acríticos. La propuesta educativa implementada les permitió adquirir conocimientos sobre aspectos y funcionalidades pedagógicamente relevantes de Wikipedia para lograr usos más críticos, activos y reflexivos, e incluso procesos de escritura colaborativa. *Conclusiones:* Wikipedia, si es utilizada educativamente bajo sólidos criterios pedagógicos y didácticos, constituye un recurso poderoso para andamiar las investigaciones en Historia de los estudiantes secundarios. A su vez, queda en evidencia que la enseñanza de la Historia constituye una oportunidad para promover procesos de alfabetización digital a través del uso de Wikipedia.

Palabras Clave Alfabetización digital, Educación secundaria, Enseñanza, Historia, TIC, Wikipedia

Wikipedia as a resource for teaching History in secondary education

Abstract: *Aim: To explore the possibilities of Wikipedia for teaching history and digital literacy. Methodology: An action-research (AR) was conducted within the framework of the subject Recent History at Secondary School 8, in Villa de Mayo, Buenos Aires, Argentina. Data were collected through observations, interviews and student productions. Qualitative data analysis were carried out. Results: The students initially showed basic knowledge, and superficial and uncritical uses of Wikipedia. The educational proposal implemented led students to learn about relevant aspects and functionalities of the online encyclopedia, which allow them to achieve more critical, active and reflective uses, and collaborative writing processes. Conclusions: When Wikipedia is used educationally under solid pedagogical criteria, it constitutes a powerful resource to scaffold history research at secondary school. At the same time, teaching history is an opportunity to promote digital literacy processes by using Wikipedia.*

Keywords: *Digital Literacy, Secondary Education, History, ICT, Teaching, Wikipedia*

Introducción

Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo (Freire, 2014, p. 134).

El protagonismo y la omnipresencia de las tecnologías digitales en todos los planos de las relaciones humanas (la política, la economía, la cultura, la sociabilidad, etc.) ha llevado a algunos intelectuales a definir nuestra sociedad como “sociedad digital”; es decir, un modelo de organización social caracterizado por desarrollarse en gran medida en el espacio virtual (Polo Roca, 2020). Este proceso acelerado de extensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a gran escala interpeló a la educación en general, y a los sistemas educativos en particular, generando algunas transformaciones tanto en los modos de aprender como en las prácticas de enseñanza.

Si bien el canon dominante en la escuela y en las clases de Historia sigue siendo el escrito en papel (Brito, 2010), es necesario señalar que, como consecuencia de las mutaciones en

los nuevos escenarios socio-técnicos, el avance de la *plataformización* (Nichols y Le Blanc, 2020) y la virtualización impulsada por la pandemia del COVID 19, se fueron incorporando a los procesos de enseñanza y aprendizaje, otros lenguajes, materiales y soportes. De acuerdo con González (2018), a raíz de los recursos derivados de la implementación del programa Conectar Igualdad en Argentina, cobraron fuerza en la escuela actividades que alientan a los alumnos a buscar información, analizar e interpretar fuentes diversas, trabajar con materiales multimediales y a producir nuevo conocimiento para difundirlo a través de internet y redes sociales, impulsando de este modo prácticas inéditas en la enseñanza de la historia.

Así las cosas, las aplicaciones y plataformas se han convertido en una parte necesaria de la infraestructura educativa (Nichols y Le Blanc, 2020), al tiempo que internet se ha transformado en el principal espacio de consulta de información para la realización de tareas escolares. En paralelo y como corolario, la lectura y escritura comenzaron a aparecer como actividades (re) emergentes.

Dentro de este panorama, en el que lo educativo se ve permeado por los procesos y los productos de la cultura digital emergente, Wikipedia viene desafiando (¿incomodando?) hace dos décadas las prácticas tradicionales de enseñanza por dos razones centrales. Primera, los estudiantes se han “apropiado” de ella al adoptarla como una página de consulta frecuente. Segunda, la Fundación Wikimedia Argentina ha desplegado y continúa haciéndolo una batería de acciones institucionales (cursos, registro de experiencias, creación de materiales específicos para la enseñanza, congresos, etc.) para persuadir al mundo educativo de las posibilidades que aloja la enciclopedia como herramienta para el aprendizaje.

Cada vez es más evidente que Wikipedia forma parte de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) del estudiante, es decir, del conjunto de herramientas que emplean con asiduidad para aprender en y desde internet (Adell y Castañeda Quintero, 2010). No obstante, la aceptación docente en torno a su validez está lejos de consolidarse y constituye un espacio en disputa. Con matices, la relación conflictiva entre escuela y Wikipedia sigue latente. Maestros y profesores se enfrentan a la encrucijada de sostener

una actitud infructuosamente prohibitiva o, por el contrario, en línea con la frase de Freire citada al inicio de esta introducción, reconocer a Wikipedia como parte de la cultura popular y abordarla con un sentido didáctico para extraer de ella el mayor provecho educativo posible.

Existen, sin embargo, escasos estudios tendientes a relevar y sistematizar experiencias educativas que incluyan el tópico del uso de Wikipedia con fines de enseñanza en la escuela secundaria. Más allá de los esfuerzos de la Fundación Wikimedia Argentina, que dispone de un registro propio y sintético de diversas experiencias educativas implementadas a [escala mundial](#) –sobre todo en educación superior–, poco se conoce acerca de qué está ocurriendo en el nivel medio.

Como plantea Massone (2022), pese a que Wikipedia forma parte del “backstage del aula”, es decir, es consultada de modo recurrente por los estudiantes, su abordaje como objeto de estudio en la clase es inexistente. Según Cane (2019), en una encuesta realizada en la escuela secundaria número 3 de la localidad de Chacabuco, provincia de Buenos Aires, Argentina, Wikipedia es el sitio más elegido por los estudiantes a la hora de buscar información, alcanzando un 52%, aun cuando la mayoría reconoce que los docentes impugnan su uso. Según Massone (2022), Wikipedia parece estar al servicio del estudiante en su casa y no tanto en la escuela, lo que indica que opera en un nivel subterráneo que amerita ser sacado a la superficie para problematizarlo.

Por todo lo mencionado, se vuelve necesario habilitar el uso práctico de Wikipedia en las aulas, a fin de tramitar su ingreso desde criterios pedagógicos y de sistematizar teóricamente dichas experiencias a partir de los postulados que abogan por un docente investigador de sus propias prácticas. En ese marco se inserta el presente trabajo que, mediante un diseño metodológico de investigación-acción, busca explorar tanto las posibilidades que brinda Wikipedia para la enseñanza de la historia como las oportunidades que abre dicha enseñanza para la alfabetización digital a través de Wikipedia. Trabajamos, para ello, con una experiencia concreta llevada a cabo en una escuela secundaria pública del partido de Malvinas Argentinas, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Marco teórico

Wikipedia

79

Nació el 15 de enero de 2001, bajo la idea de compendiar la suma del conocimiento disponible y se ha convertido en la mayor colección de conocimiento de la historia de la humanidad (Lorente, 2020). Para mediados de mayo de 2023, la versión de la enciclopedia en español contaba con [1.866.013](#) artículos y [6.859.969](#) usuarios registrados. Wikipedia sigue el formato enciclopédico y sus artículos aspiran a ser una introducción al conocimiento ya existente sobre un tema. Reúne artículos editados en forma colectiva en diferentes idiomas y presentados como contenido libre. Libre significa que no hay *sponsors* del proyecto que determinen líneas editoriales y que esos contenidos se asocian a licencias Creative Commons, que permiten acceder a ellos en forma gratuita, (re)utilizarlos e incluso modificarlos (Wikimedia Argentina, 2020 a y b). Para participar como editor, no se exigen credenciales académicas, cualquier usuario puede hacerlo en tanto respete los protocolos válidos definidos por la comunidad.

Sumado a las características señaladas, otro rasgo central de Wikipedia (aunque controvertido) es que sus artículos deben regirse por el “principio de neutralidad”. Esto no significa presuponer la existencia de un conocimiento “objetivo” al modo positivista, sino que implica –a la hora de publicar un artículo en Wikipedia– narrar de manera precisa, descriptiva, sin adjetivos calificativos, evitando verter opiniones propias y, frente a un tema que admite miradas múltiples, propender a la enunciación de todos los puntos de vista relevantes y documentados sobre una temática (Wikimedia, 2020 a y b). Relacionado con ello, la enciclopedia se transforma en un campo de batalla ideológico en el fragor de las luchas por la definición de temas o hechos que suscitan discusión, lo que se traduce en algunos casos en “guerras de ediciones” complejas que, a la vista de los usos educativos potenciales para el aula, ofrecen una riqueza incalculable para la deconstrucción y el análisis crítico.

Cabe destacar la dimensión eminentemente política de Wikipedia en muchos sentidos. De hecho, la promoción misma de la democratización del conocimiento a través de la

digitalización entraña inherentemente una posición que colisiona con visiones que abogan por la privatización del conocimiento. Como plantea van Dijk (2016), en un contexto digital, marcadamente signado por la hegemonía de colosales corporaciones, Wikipedia constituye uno de los pocos ejemplos de producción entre pares por fuera del mercado. La autoría colectiva prima sobre la autoría individual. Haciéndonos eco de lo sugerido por Béguelin y Archuby (2021), Wikipedia lleva en sí el germen de una globalización contrahegemónica en su propuesta de desarrollo de una comunidad digital, redes y conectividad con fines solidarios, lo que la ubica en la antítesis de las lógicas mercantilistas direccionadas decididamente al lucro. El atravesamiento de la dimensión política sobre el proyecto Wikipedia es enarbolado por el ex presidente de la Fundación Wikimedia Argentina, Patricio Lorente (2020), quien al respecto afirma:

Wikipedia está estructuralmente imbricada –aunque no todos quienes la escriben lo sepan, aunque no todos quienes la escriben lo quieran– en una tradición iluminista e igualitarista. Su propia lógica de producción se basa sobre principios de solidaridad y cooperación que conllevan cierta concepción de la humanidad y del mundo (...). ¿Por qué hago esta distinción? Porque la propia comunidad de Wikipedia muchas veces pierde conciencia no sólo de su potencial, sino también de su naturaleza contrahegemónica. (p.134)

A lo largo de las dos décadas que siguieron a su nacimiento, Wikipedia no pasó inadvertida y ha sido objeto de variados análisis. Ha sido pensada e interpretada de modo muy divergente; mientras para algunos representa un instrumento de vulgarización del conocimiento, para otros constituye un proyecto que vehiculiza la democratización del conocimiento (Pampín Quian, 2021). Su alcance a escala masiva ha llevado a algunos a presentarla como el principal canal de comunicación pública de la ciencia, al ser la fuente de información científica más utilizada por el público en general (Aibar, 2021). Una conceptualización amplia e interesante es la que nos ofrece Lorente (2020), quien concibe a Wikipedia, en su definición breve, como la enciclopedia libre que todos podemos editar y, en su definición más completa, como un apasionante experimento sobre la sociedad, el conocimiento y las nuevas tecnologías. Esta

formulación teórica tiene la capacidad de dar cuenta de las múltiples dimensiones, significados y aristas epistemológicas, políticas, sociales y culturales que involucra Wikipedia, lo que rebasa el reduccionismo de considerarla meramente como una enciclopedia en línea y abre paso a la amplitud de potencialidades y limitaciones que caben, no sin contradicción y tensión, en el mundo Wikipedia.

En relación específica con el ámbito educativo, proponemos analizar Wikipedia en las aulas de manera de superar la mirada ingenua y los usos triviales e irreflexivos hacia un abordaje que explora sus potencialidades como recurso para la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva problematizadora. Ello requiere un distanciamiento crítico de los estudiantes con aquello que es de uso cotidiano y por lo tanto naturalizado, en consonancia con una propuesta educativa que aboga por la alfabetización digital. Como afirman García Canclini et al. (2015):

Los estudios que no idealizan las tecnologías recientes han ido admitiendo que el uso productivo y creativo de esos dispositivos no se aprende sólo en contacto con ellos, que buscadores como Wikipedia y Google –debido a su acumulación desordenada de datos y la baja fundamentación– requieren aprender a ser contrastados y editados.
(p.43)

Alfabetización digital

Refiere a la pluralidad de saberes básicos que se requieren para incluimos en la sociedad (Dussel, 2010). Desde una mirada social e histórica, no se puede hablar de alfabetización en abstracto, en el vacío, sino en un espacio y tiempo determinado (Ferreiro, 2011). En ese sentido, en el actual contexto histórico, el protagonismo de los medios digitales en la vida social es tan central, que en el acceso y dominio de las nuevas tecnologías digitales se dirime una parte importante de la participación activa de los sujetos en la sociedad, pues como plantea Tedesco (2008), el ciudadano que no maneje las TIC tiene creciente posibilidades de quedar excluido socialmente (aunque conocerlas no garantice la anhelada inclusión). De allí, es crucial para la escuela la incorporación de la enseñanza sistemática en las nuevas tecnologías, sus lenguajes, sus lógicas de funcionamiento, en

un contexto donde la lectura y escritura operan sobre un “paisaje textual” transformado, en el que los estudiantes están cada vez más atravesados por flujos electrónicos en el marco de los cuales construyen tanto las narraciones y versiones de lo social como su identidad.

La alfabetización digital alude a la posibilidad de leer y escribir en diversos tipos de textos, signos, artefactos e imágenes a través de las cuales nos vinculamos con la sociedad (Dussel, 2011). Como plantea Ferreiro (2011), no alcanza con saber escribir; necesitamos lectores críticos y alertas, que duden de la veracidad de lo impreso en el papel o desplegado en una pantalla-texto e imagen, que tengan una visión global de los problemas sociales y políticos. El desafío que deben enfrentar los estudiantes ya no es tanto el acceso a la información, sino la adquisición de criterios y habilidades para localizar, seleccionar e interpretar la información en el vasto océano de internet.

Desde este punto de vista, lectura y escritura representan prácticas sociales que, además de comprometer la decodificación y el procesamiento psicolingüísticos, se realizan con ciertas metas en contextos institucionales, disciplinares y epistemológicos específicos (Cassany, 2014; Zavala, 2009). En este sentido, para leer y escribir, es necesario “reconocer unidades lingüísticas, poner en juego mecanismos cognitivos y también conocer tradiciones, historias y formas de comunicación particulares del ámbito en el cual fue producido el texto” (Alvarez, 2022, p.21). Así, las prácticas letradas involucran, además de técnicas o destrezas, diversos elementos, incluidas las tecnologías digitales. Para analizar estas tecnologías digitales y los productos culturales que generan, proponemos tener en cuenta tanto dispositivos (por ej., notebook), programas y aplicaciones (por ej., Instagram), como las actividades humanas y sus transformaciones asumiendo que con las TIC surgen acciones nuevas y también mutan las viejas (Burbules y Callister, 2008). Al respecto, reflexionemos sobre algunos tipos de lectura actuales: hoy en día, si leemos libros impresos o en pantalla, solemos buscar palabras desconocidas en algún dispositivo.

Por ende, planificar e implementar propuestas de enseñanza asociadas con lecturas (y también escrituras) en el mundo digital implica, según Álvarez (2022), considerar diferentes dimensiones:

- *Disponibilidad y acceso*: se refiere a los recursos digitales disponibles, a la conexión a internet en los hogares y/o las aulas, y también a los conocimientos previos de estudiantes y docentes sobre las TIC.
- *Prácticas lectoras*: hace referencia a las situaciones de lectura y los géneros discursivos propios (crónica periodística, poema, cuento, informe de investigación, etc.) de las distintas esferas de la actividad humana (por ej., periodismo) y las transformaciones derivadas de las tecnologías digitales; los tipos de lectura (individual o colectiva, de reconocimiento, focalizada, intensiva, crítica) y sus particularidades frente a la pantalla.
- *Dimensión cultural*: comprende las experiencias de los estudiantes con las TIC en la vida cotidiana, así como los significados que les asignan a ciertos dispositivos, aplicaciones o contenidos digitales (Maggio, 2012) que se pueden utilizar en propuestas de enseñanza.
- *Dimensión epistemológica*: los tipos de contenidos en relación con las TIC (sobre TIC, que invocan las TIC o abordados con TIC) y también el sentido didáctico de las TIC, su relevancia en función de la enseñanza de los contenidos (Maggio, 2012).
- *Evaluación*: información acerca de los aprendizajes alcanzados sobre el contenido (de lectura digital o de otro tipo) y sobre la práctica lectora en sí teniendo en cuenta los diferentes momentos de la propuesta pedagógica (inicio, desarrollo y cierre).

Metodología

Se recurrió al diseño de una investigación-acción (IA) a partir de la cual se busca intervenir y transformar una determinada situación problemática (Kemmis y McTaggart, 1992). Una IA se lleva a cabo a lo largo de diversas instancias recursivas

(Contreras Domingo, 1994): inicialmente, un diagnóstico del problema; a continuación, la formulación de un plan de intervención frente a dicha problemática; al final, la evaluación de los resultados. Con esta evaluación, se retroalimenta un diagnóstico posterior que da lugar a un nuevo ciclo de investigación. Es importante tener en cuenta que en este tipo de abordaje el investigador cumple un rol muy proactivo.

Siguiendo estos principios, en el presente estudio nos centramos en un ciclo de IA, que tuvo lugar durante 2022 en la Escuela Secundaria pública N°8, situada en el partido de Malvinas Argentinas, provincia de Buenos Aires, Argentina. En esta IA, uno de los investigadores y autores del artículo se desempeñó como docente y estuvo inmerso en la situación pedagógica; el otro, acompañó la fundamentación teórica del plan de intervención, así como su análisis. La experiencia se realizó en el marco de la enseñanza de la asignatura *Historia Reciente*, cuyo propósito general es el desarrollo de investigaciones de corte grupal sobre un tema, problema o personaje del pasado reciente. Los estudiantes deben iniciar una indagación exploratoria y construir el objeto de estudio, es decir, seleccionar un tema de Historia, justificar las motivaciones que determinaron la elección, el recorte temporal y problemático para finalmente avanzar en el desarrollo de una investigación que siga los pasos y procedimientos del campo científico (hipótesis, análisis documental, recolección de pruebas, formulación de un argumento, conclusiones, etc.).

En una primera instancia, registramos un problema acerca de los usos frecuentes de Wikipedia en tareas escolares, lo cual requería una intervención educativa, para cuyo diseño consideramos particularidades del acceso de los estudiantes a dispositivos, a Internet en la escuela y en los hogares, y de sus saberes tecnológicos. En un segundo momento, describimos el plan pedagógico delineado frente a la problemática detectada, un plan que promovía lecturas críticas de las entradas de Wikipedia y abría la posibilidad de escribir en la enciclopedia, editarla. Finalmente, registramos el desempeño del docente y de los estudiantes en la propuesta y también efectuamos entrevistas a los alumnos sobre las actividades considerando el recorrido transitado, la mirada de ellos sobre el proceso, los avances obtenidos, la validez o no de las

prenociones que portaban sobre Wikipedia y sugerencias por incorporar en la propuesta, en caso de ser reimplementada en el futuro con otros estudiantes.

En relación con cada una de estas instancias realizamos descripciones densas (Geertz, 1992) en diálogo con nociones de la bibliografía, fundamentalmente las sistematizadas en Alvarez (2022): disponibilidad y acceso, prácticas lectoras, dimensión epistemológica, dimensión cultural y evaluación. En estos registros no hemos buscado “codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar dentro de estos” (Geertz, 1992, pp. 35-36). En este sentido, las descripciones e interpretaciones elaboradas se centran en “los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (alumnos, docente e investigador) en esos escenarios escolares” (Goetz y Le Compte, 1988, p. 14).

A fin de configurar las descripciones, ambos investigadores trabajamos de manera conjunta leyendo y analizando los registros de clases, las entrevistas, y también interactuando para profundizar y completar la información recabada en diálogo con nociones teóricas. Una vez completas las descripciones, seleccionamos segmentos paradigmáticos sobre la base de valores teóricos e interpretativos, no de indicadores cuantitativos. En una segunda fase, el investigador no docente ha revisado y profundizado el análisis inicial, clarificando interpretaciones de sentido y significaciones otorgadas. El investigador docente ha estado a cargo de la revisión y los ajustes finales.

Todos los participantes han firmado un consentimiento informado. Para cuidar sus identidades, los nombres han sido anonimizados bajo identificaciones numéricas.

Resultados

Exponemos a continuación las sistematizaciones efectuadas acerca del diagnóstico del problema, el plan de intervención y su implementación.

Del problema a su abordaje con sentido cultural

Durante bastante tiempo, el docente de la asignatura *Historia Reciente* indicó a los estudiantes que no usaran Wikipedia como fuente para desarrollar investigaciones de profundidad; sin embargo; muchos continuaban empleando la enciclopedia con persistencia. Al ser consultados acerca de por qué utilizaban Wikipedia desatendiendo la sugerencia docente, las respuestas fueron múltiples pero la mayoría confluía en:

- No haber escuchado al consejo docente que impugnaba su uso.
- Al desarrollar el trabajo muy próximo al plazo de entrega, escogieron las primeras fuentes que arrojó el buscador Google; entre ellas, aparecía Wikipedia. Descartar esa enciclopedia significaba enfrentarse al problema de dilapidar el escaso tiempo restante en búsquedas arrebatadas que no siempre conducían a buen puerto.
- Tras dedicar mucho tiempo a la búsqueda de información, e inclusive haber encontrado mejores fuentes, al no comprender las ideas que dichos textos transmitían, optaron por Wikipedia debido a que sus explicaciones eran más comprensibles y claras. Así, preferían utilizar una fuente desautorizada por el docente con el fin de “ganar” en comprensión, en lugar de emplear fuentes más confiables y autorizadas que los sumían en la confusión.

Por otra parte, se registraron estrategias para evadir el control docente utilizando Wikipedia sin citarla: incluyeron fragmentos de sus entradas, pero mezcladas con información extraída de otras fuentes más confiables a las que sí citaban. La aleación no siempre era del todo congruente y, cuando el docente chequeaba, detectaba el ardid.

Dado, entonces, que los estudiantes utilizaban con bastante frecuencia Wikipedia, tanto para tareas escolares como para actividades vernáculas (fuera de la escuela), esta enciclopedia adquiría gran sentido cultural en sus vidas. Sin embargo, como también se reconoció, estas prácticas lectoras relativas a Wikipedia se reducían en general a aproximaciones básicas a las entradas que resultaban en un “corte y pegue” sin recurrir

a todas las funcionalidades de la aplicación ni desarrollar una mirada crítica sobre lo leído. Primaba una relación inmediata, superficial e irreflexiva.

Frente a la persistencia de los estudiantes de usar Wikipedia y en ocasiones de manera muy básica, el docente a cargo decidió poner en práctica la reflexión, la indagación, la dialogicidad, con el objeto de revisar ideas propias acerca de Wikipedia que parecían tener un efecto inhibitor del proceso educativo. La apertura al problema implicó un triple proceso para el docente: 1) indagar, leer, investigar y conocer cómo funciona Wikipedia; para ello, participó de un curso para docentes de la Fundación Wikimedia Argentina, lo que complementó con lecturas personales de bibliografía especializada; 2) transformar el aparente problema en una oportunidad para tender puentes con la cultura estudiantil e interrogarlos en las razones por las que escogían predominantemente Wikipedia para investigar; y 3) formular secuencias didácticas para direccionar su uso como soporte y mecanismo de propulsión de la investigación en Historia. En definitiva, el docente, al reconocer el sentido cultural de Wikipedia, se formó en prácticas de lectura y escritura asociadas con la enciclopedia a fin de profundizar en la dimensión epistemológica, es decir, el alcance pedagógico de su inclusión en actividades de la asignatura.

Descripción del plan de intervención en torno a las prácticas de lectura y escritura con Wikipedia

La confección del plan partió de asumir, por un lado, que los estudiantes tenían acceso en la escuela a dispositivos y a Internet, por lo cual podrían trabajar en el aula con Wikipedia. Por otra parte, como mencionamos en el apartado previo, se reconoció que usaban con mucha frecuencia esta enciclopedia, por lo que adquiriría gran sentido cultural, pero estos usos no involucraban lecturas críticas que aprovecharan todas las posibilidades de la aplicación. En función de ello, el docente buscó transformar las prácticas de lectura y también de escritura a través de Wikipedia en objeto de enseñanza, lo cual le llevó a plantear la significancia pedagógica de esta aplicación. Partiendo de

estos supuestos, la secuencia didáctica abarcó tres clases (6 horas en total), una actividad final obligatoria y otra optativa.

Durante la Clase 1, se propuso en un primer momento, de manera individual, reflexionar acerca de las prácticas de lectura y escritura habituales de los estudiantes con Wikipedia y sus saberes previos. Para ello, se plantearon diferentes preguntas que fueron copiadas en el pizarrón; entre estos disparadores, se destacan: ¿Cuánto conocían de ella? ¿Por qué la utilizaban? ¿Con qué resguardo se acercaban a la misma? ¿Qué les decían los docentes sobre Wikipedia y qué argumentos daban para fundamentar su posicionamiento ante el uso o la prohibición de la enciclopedia en línea? ¿Quiénes escribían los artículos de Wikipedia? Los estudiantes contaban con 20 minutos aproximadamente para contestarlas en sus carpetas. Se les aclaró que era importante expresarse sin condicionamiento pues el objetivo no era juzgar sus respuestas, sino conocerlas para comprender sus ideas sobre Wikipedia y trazar un punto de partida.

A través de la puesta en común de dichas respuestas –orientada por el diálogo socrático– quedaron plasmadas en el pizarrón, como “fotografía” del pensamiento general del curso, las preconcepciones más recurrentes y arraigadas sobre aspectos centrales de la enciclopedia, con foco en las razones de su elección. Así, esta actividad inicial de revisión de saberes previos constituyó una oportunidad para confeccionar un diagnóstico que reflejara las percepciones y los conocimientos que los estudiantes tenían acerca de las lecturas y escrituras en Wikipedia.

En un segundo momento de la Clase 1, los estudiantes armaron grupos y procedieron al análisis de distintos materiales no convencionales sobre Wikipedia, a elección (como canciones, memes, artículo de diario con hechos risueños, etc.). Luego, cada grupo comentó al resto de qué se trataba el material trabajado y extrajo un aprendizaje, problema/s o idea importante sobre Wikipedia. Debían también generar una pregunta o interrogante clave. Esta nueva puesta en común y las ideas compartidas eran ampliadas, retroalimentadas por el docente, quien aprovechó ese espacio para introducir conceptos y nociones significativas dando apertura a nuevas preguntas que serían abordadas en la clase posterior.

Durante la Clase 2, el docente elaboró una infografía con las ideas, problemáticas e interrogantes fundamentales que los equipos exteriorizaron en el encuentro precedente. Se distribuyó la infografía a cada grupo con el objeto de rememorar lo trabajado y como punto de apoyo para conectar/contrastar con las nuevas ideas que se agregarían en la presente clase. Desde la ideación didáctica, se buscaba provocar el conflicto cognitivo como condición de posibilidad para el aprendizaje. Es por ello que el docente elaboró un material textual específico para este propósito con fragmentos significativos extraídos de los cuadernillos “Enseñar con Wikipedia” (2020 a y b), confeccionados con fines educativos por la Fundación Wikimedia Argentina. Los criterios para seleccionar los extractos no fueron arbitrarios; por el contrario, se escogieron aquellos que podían provocar/tensionar saberes previos, dar respuesta a los interrogantes planteados por los estudiantes y agregar nueva información sobre aspectos relevantes del mundo Wikipedia.

La actividad consistió en poner a prueba las ideas que traían para verificar si eran ciertas, parcialmente ciertas o desacertadas. Además, debían indagar el material para responder a los interrogantes que el propio grupo se había planteado en la clase anterior. De esta manera, las prácticas de lectura y escritura a través de Wikipedia se transformaron, nuevamente, en objeto de reflexión, permitiendo cuestionar algunas ideas previas y generar nuevas. Cabe señalar que la exigencia de entregar al docente esta actividad del segundo encuentro funcionó como una instancia para evaluar las ideas actualizadas o adquiridas a la luz del análisis del material ofrecido.

En la Clase 3 se invitó a los grupos a consultar una entrada de Wikipedia relacionada con el tema de investigación elegido. La idea era recurrir a ella como andamio de la investigación en Historia, pero también utilizar la investigación en Historia para alfabetizar digitalmente a través de Wikipedia, analizando aspectos de la enciclopedia que se escapan a una mirada superficial e irreflexiva. Para ello, la consigna establecía:

- a) ¿Qué cantidad de ediciones, visitas, editores, vigilantes, tipo de protección y *bytes* tiene el artículo? Esta variable constituye un indicador del interés público o demanda social sobre el problema por investigar.

- b) ¿Qué aspectos se discuten sobre el personaje o tema y desde qué argumentos? Para ello, debían ingresar a la pestaña de Discusión. Esta apertura a los nudos problemáticos habilitó la construcción de un borrador con posibles hipótesis por demostrar o refutar en la investigación que emprenderían los estudiantes.
- c) Tener en cuenta las palabras en azul –hipervínculos o enlaces– a los fines de considerar cuáles podrían ser tenidas en cuenta para ser incorporadas al marco conceptual de la investigación.
- d) Indagar las referencias bibliográficas para proyectar futuras lecturas significativas para la investigación.
- e) Comparar la primera versión del artículo con la última para ver cuánto cambiaron. Este ejercicio invitó a pensar el problema de la construcción histórica, dinámica, negociada del conocimiento.
- f) Verificar si se trata de un artículo destacado (AD), lo cual se simboliza con una estrella, o artículo bueno (AB), simbolizado con una tilde verde, y también si aparecen *banners* que alertan sobre las imperfecciones del artículo. Direccionar la mirada hacia estas señales dadas al usuario ayuda a evaluar la confiabilidad del artículo, aunque no la garantiza.
- g) Efectuar un primer análisis acerca del cumplimiento o no del “punto de vista neutral” desde los criterios de Wikipedia teniendo en cuenta conceptos disciplinares vistos a principio de año relativos a las corrientes historiográficas y los posicionamientos políticos ideológicos (Historiografía Liberal, Nacionalista popular, Marxista, etc.).

Como cierre de la secuencia, se plantearon dos actividades. La primera, de carácter obligatorio, consistió en el armado de una infografía en la aplicación Canva bajo el título “¿Qué aprendimos de Wikipedia?”. Ello fomentó la metacognición y recuperó los aprendizajes adquiridos. La segunda actividad fue optativa y se planteó a final del año, cuando los grupos ya habían terminado y presentado la investigación: implicaba la posibilidad de realizar un ejercicio optativo de intervención o edición sobre Wikipedia. Para ello, se utilizó el proyecto hermano de Wikipedia, llamado *Wikiquote*, a partir del

cual los estudiantes podrían contribuir con citas o frases célebres de los personajes históricos investigados.

Implementación del plan de intervención

91

Presentamos a continuación algunos aspectos centrales que resultaron de la implementación de la secuencia recién descrita.

En la Clase 1 la indagación acerca de saberes previos sobre Wikipedia permitió identificar una serie de nociones que los estudiantes tenían acerca de la enciclopedia y las prácticas de lectura y escritura asociadas.

A la pregunta de por qué usan Wikipedia, se esbozaron diferentes respuestas que pueden ser agrupadas según denominadores comunes.

- a) Algunos focalizaron en el factor inmediatez al explicar que la utilizan con frecuencia porque suele ser una de las primeras páginas que aparece cuando realizan una búsqueda. Para dar cuenta de las razones que la ubican entre las primeras opciones de resultados de una búsqueda, algunos estudiantes ensayaron teorías como *“Google adquirió Wikipedia y a la hora de buscar información sale casi siempre información extraída de la wiki”* (alumno 1). Otros interpretaban que aparecer primero en los motores de búsqueda se asociaba a motivos de seguridad. En esta línea, un estudiante expresó *“porque es la que aparece primero y por lo tanto pensaba que era la más segura”* (alumno 4).
- b) Otros enfatizaban en la capacidad de síntesis de Wikipedia al decir, por ejemplo, *“en un pequeño resumen puedo encontrar absolutamente toda la info necesaria o importante”* (alumno 15).
- c) Están quienes le adjudicaban claridad explicativa aludiendo *“me presenta la información de manera organizada por lo cual es fácil encontrar lo que se busca”* (alumno 2).

En cuanto a la fiabilidad de Wikipedia, surgieron visiones contrastantes. Por ejemplo, una alumna afirmó *“nunca me falló ni me dio información errónea, estoy satisfecha con eso”*

(alumna 3), mientras que otra remató: *“no es así: como dicen algunos profes, Wikipedia no es nada confiable pues cualquiera puede escribir un artículo”* (alumna 14).

Del lado de los interrogantes formulados por los estudiantes, suscitados por la lectura o escucha de materiales no convencionales en el segundo momento de la clase 1. se repitieron preguntas en torno a *“¿qué gana alguien por escribir en Wikipedia?”*, *“¿por qué, a diferencia de Youtube o Facebook, en Wikipedia no hay publicidad?”* y *“¿quién corrige cuando alguien malintencionadamente agrega datos falsos a un artículo?”*.

Con respecto a los modos de uso de la enciclopedia, la mayoría de los estudiantes aseguró no tomar resguardo alguno frente a los artículos, realizar eventualmente operaciones de *“corte y pegue”*, y mirar solo que la información disponible responda las consignas dictadas por el docente. En definitiva, no expresaron poner en juego demasiada reflexión o criterio para evaluar la calidad de la información brindada por la página.

Por último, según el relato de los estudiantes, ninguno intentó un ejercicio de escritura o edición, primando una concepción de Wikipedia como enciclopedia de lectura y consumo, pero no de participación y escritura.

En cuanto a la Clase 2, como comentamos en la descripción del plan de intervención, se buscó generar contrapuntos entre los saberes previos emergentes de la clase 1 y las nuevas ideas compartidas a través del material específico diseñado por el docente. De esta manera, los estudiantes reflexionaron críticamente sobre las posibilidades de lectura y escritura asociadas a Wikipedia. Los principales asuntos tratados se vincularon con la fiabilidad de Wikipedia, los modos de revisión o edición de los artículos y su financiamiento.

Sobre el debate acerca de la fiabilidad de Wikipedia, pudieron constatar que cualquier persona puede escribir en Wikipedia, pero no de cualquier manera. Reconocieron que se debe seguir un estricto protocolo, que consiste en fundamentar lo escrito citando fuentes fiables como libros publicados, artículos científicos, páginas web oficiales o noticias de diarios. También comprendieron que esas fuentes citadas sí han atravesado un complejo

proceso de revisión. Así, de alguna manera, la mirada de los expertos está presente indirectamente en los artículos de Wikipedia a través de las referencias citadas. Esta cuestión despertó comentarios en los estudiantes como *“Ah, los otros profes no nos contaron esto, solo decían que lo editaba cualquiera y ya”* (alumna 16).

Es importante señalar que los estudiantes entendieron que la edición está sujeta a revisión por otros wikipedistas, generalmente muy atentos a las modificaciones que se realizan sobre un artículo. Siguiendo con la cuestión de la búsqueda de confiabilidad, conocieron que Wikipedia advierte a los usuarios sobre errores o carencias a través de los *banners* que refieren a sesgos, faltante de referencias, publicidad encubierta o necesidad de *wikificar* convocando al usuario a mejorarlo. Asimismo, los estudiantes se informaron de las insignias que Wikipedia les asigna a sus artículos destacados (estrella) o artículos buenos (tilde verde). En los intercambios que se iban dando entre docente y estudiantes se registró el hallazgo repentino de un estudiante que exclamó *“Uso mucho Wikipedia, nunca preste atención a estos carteles avisándonos de errores, ni vi la estrella de destacado, ni la tilde de bueno”* (alumno 14).

Por otra parte, el grupo comprendió que la edición se efectúa a través del trabajo voluntario de personas comprometidas con la democratización del conocimiento. Se enfatizó la idea de que Wikipedia no solo es un recurso para la lectura, sino una oportunidad para intervenir mediante la escritura, aportando así a su crecimiento. Varios estudiantes, con diferentes expresiones, confluyeron en la reacción de lamentarse por el carácter voluntario de la escritura en Wikipedia, algunos sostuvieron que, de ser remunerada, muchas más personas se sumarían a la mejora de los artículos y otros proyectaron que, si se reduce progresivamente la cantidad de voluntarios que editan, Wikipedia correría el riesgo de desaparecer.

En relación con ello, reflexionaron sobre los conflictos emergentes en el proceso de edición, como las “guerras de ediciones”, sobre la existencia de una jerarquía interna entre los usuarios de Wikipedia, en la que se destaca la figura del bibliotecario, con poder de proteger un artículo suspendiendo por un tiempo la posibilidad de editarlo para evitar vandalismo, y sobre las reversiones sistemáticas entre dos editores o más en

pugna. Se señaló la disponibilidad de algunos recursos valiosos, tales como la pestaña de Discusión, para advertir el carácter polémico del conocimiento; la pestaña de Historial, para visualizar la construcción dinámica y colectiva del saber; múltiples estadísticas sobre cada artículo (*bytes*, editores, ediciones, visitas, etc.); y la rica estructura interna de enlaces que habilitan lecturas con trayectorias disímiles según el interés del usuario. Los estudiantes repararon en el lugar de poder del bibliotecario y consultaron qué pruebas o concurso debe atravesar un wikipedista para alcanzar ese estatus. Se les contó que surgen por votación democrática de la comunidad y que deben tener una determinada cantidad de ediciones en artículos como mérito para aspirar a ser candidatos.

Además, comprendieron que Wikipedia no usa publicidad para financiarse (como otras plataformas conocidas), sino que apela a donaciones. Lo interesante en este punto es que disparó la reflexión de los estudiantes sobre lo ocurrido con otras plataformas y aplicaciones que, a cambio de acceder a sus contenidos o servicios, saturan al usuario con anuncios o utilizan los “*me gusta*” y la huella digital para exponernos a publicidad invasiva. Ello constituyó una oportunidad para la intervención docente quien se explayó sobre el fenómeno del capitalismo de vigilancia o mercantilización de datos personales.

La actividad de la Clase 3, que involucró una lectura de tipo crítica recurriendo a diferentes funcionalidades de la aplicación más allá de las habituales, fue experimentada como compleja por los estudiantes y necesitó de un acompañamiento docente significativo. Expresaron que no estaban habituados a abordar un artículo de Wikipedia con el carácter reflexivo, analítico y crítico que la actividad solicitaba. De hecho, la tarea demandó más tiempo del planificado, ya que algunos grupos no lograron finalizarla y necesitaron una semana adicional hasta el próximo encuentro.

Varios estudiantes refirieron que la actividad requirió realizar operaciones y trabajar con secciones u opciones de los artículos que nunca utilizaban e incluso que desconocían (por ejemplo, la pestaña de historial, los debates y discusiones entre distintos wikipedistas sobre aspectos del artículo, las estadísticas de visitas y vigilantes, las referencias bibliográficas). Así, el trabajo representó un aporte significativo respecto de

la alfabetización digital. En este sentido, indagar sobre los diversos nudos problemáticos que rodean y atraviesan un tema a partir de la pestaña Discusión favoreció la toma de conciencia del conocimiento histórico como construcción dinámica, inacabada y susceptible de ser interpretada desde distintas perspectivas.

Según la percepción del docente a cargo, el uso de Wikipedia estructuró y tuvo un efecto dinamizador de las investigaciones grupales de los estudiantes, proyectándolas al ofrecer futuras lecturas posibles desde las referencias citadas en los artículos.

La actividad final obligatoria buscó recabar información acerca de la apropiación de los estudiantes de los múltiples aspectos trabajados. Consistió en el armado de una infografía que sintetizara lo aprendido de manera grupal. Las mayores dificultades vinieron de la mano de los aspectos técnicos dado que en muchos casos era la primera vez que realizaban una producción de este estilo. Como su confección tuvo lugar por fuera del espacio y tiempo escolar sin el acompañamiento del docente en el aula, surgieron algunas complicaciones, que fueron finalmente resueltas a través de la interacción en el Classroom abierto como apoyatura y vía de comunicación de la asignatura por fuera del horario escolar. En cuanto al conocimiento sobre Wikipedia y las prácticas de lectura y escritura, se lograron aprendizajes significativos, sintetizados en los siguientes testimonios:

- “Wikipedia puede ayudarnos a investigar la Historia de manera profesional” (grupo 2).
- “Wikipedia no es confiable ni no confiable, tiene muchos artículos bien elaborados y confiables y otros no” (grupo 3).
- “Wikipedia tiene varios elementos y opciones que son valiosas mirar, para evaluar la confiabilidad de sus artículos” (grupo 1),
- “Wikipedia puede ser usada para leer, pero también para escribir y participar en su construcción” (grupo 5).
- “Wikipedia trabaja para que todos podamos conocer sobre Ciencia en internet sin tener que pagar por ello” (grupo 4).

- “No es fácil escribir en Wikipedia, hay que conocer mucho de un tema y tener paciencia y seguir reglas. Además de tener suerte para que, al hacer cambios en un artículo, no borren tu aporte” (grupo 2),
- “Wikipedia es mucho más de lo que pensábamos, pero no es perfecta” (grupo 1).

En cuanto a la actividad final optativa, cabe destacar que, de los seis grupos, solo uno se animó a editar e intentar contribuir al crecimiento de la entrada en Wikiquote, proyecto hermano de Wikipedia. El grupo, que había investigado sobre Eva María Duarte (“Evita”), tomó frases del documento póstumo “Mi mensaje” para editar, pero los cambios que propusieron fueron deshechos posteriormente por la administradora de Wikiquote. Su argumento fue que la página citada de internet no era confiable y se requería una fuente mejor. Además, la administradora señaló errores en la citación de la frase. Este accionar derivó en un intercambio en el cual una estudiante cuestionó, primero, que el artículo tenía graves errores de redacción y formato; segundo, que la entrada al titularse “Eva Perón” era machista, que hubiera sido más justo colocarle el nombre completo, Eva María Duarte, sin el “Perón”. La administradora respondió de manera tajante que la entrada se presentaba con ese título pues con su nombre real “no la conoce nadie”. La modalidad de la respuesta provocó el enojo del grupo, el cual desistió de proseguir tanto el debate como la edición. No obstante, luego del conflictivo intercambio, la administradora avanzó en la modificación de varios aspectos del artículo que, como habían señalado los estudiantes, presentaba problemas de redacción. Por ende, el ejercicio de edición del grupo movilizó dinámicas que devinieron finalmente en una mejora del artículo.

Conclusiones

En este trabajo, enmarcado en el paradigma metodológico de una investigación-acción, sobre la base de una experiencia educativa llevada a cabo en una escuela secundaria pública argentina, pudimos comprender algunas de las posibilidades de Wikipedia para enseñar Historia y de la enseñanza de la Historia para la alfabetización digital a través

de la enciclopedia. Así, esta experiencia ha brindado evidencia importante acerca de diferentes dimensiones relevantes a la hora de diseñar e implementar propuestas cuando el objeto de enseñanza está representado por lecturas y/o escrituras mediadas por tecnologías (por ejemplo, usos de Wikipedia) o cuando se recurre a estas prácticas para enseñar otros contenidos (por ejemplo, temas de Historia).

Inicialmente, respecto de lo que llamamos disponibilidad y acceso, reconocimos que, aun en los casos en que los estudiantes acceden a dispositivos y recursos digitales en la escuela y parecen mostrar ciertos saberes acerca de sitios, programas y aplicaciones (por ejemplo, Wikipedia), muchas veces la relación que establecen con las aplicaciones puede ser superficial. El trabajo crítico propiciado por los docentes en el aula con prácticas de lectura y escritura habituales puede conducir hacia una comprensión más compleja y completa de dichas prácticas por parte del alumno. Al respecto, el estudio nos mostró que para los estudiantes Wikipedia tenía gran sentido cultural en tanto usaban con mucha frecuencia sus artículos en la vida diaria, incluso en tareas escolares, en general desoyendo las recomendaciones docentes, pero que dichos usos no recurrían a todas las funcionalidades y posibilidades debido a desconocimiento y/o a concepciones erróneas acerca de la enciclopedia.

Así, en cuanto a su dimensión epistemológica, la experiencia educativa aprovechó el alcance pedagógico y didáctico de Wikipedia, transformándola en una poderosa herramienta para el aprendizaje y el desarrollo de la investigación en Historia a partir de la explotación y el uso educativo de varios de los componentes que rodean, enriquecen y estructuran sus artículos. El diseño y la implementación de la secuencia didáctica con centro en Wikipedia puso en práctica lo que Lion (2021) llama “hackear la plataforma”; esto es, darles a las tecnologías digitales y sus aplicaciones un sentido y uso para los que originalmente no fueron creadas, desde los propósitos disciplinares de la asignatura y la intervención didáctica.

En el marco de la propuesta pedagógica analizada con eje en Wikipedia, las prácticas de lectura y escritura se volvieron objeto de reflexión, lo que permitió aproximarse a los artículos desde nuevas perspectivas que involucraron lecturas críticas. Además, la

actividad final optativa, de edición en Wikiquote, permitió que los estudiantes participaran en situaciones de escritura situadas (Cassany, 2014) en contexto reales. De este modo, experimentaron la naturaleza conflictiva que puede asumir la edición, lo cual implica negociar con administradores que, en algunas oportunidades, en lugar de asumir un rol hospitalario y pedagógico con los nuevos usuarios, desalientan la participación. De esta manera, queda demostrado que la enseñanza de la Historia puede ser un andamio para avanzar por el sendero de la alfabetización digital a través de Wikipedia, promoviendo usos más reflexivos, conscientes, precedidos por la adquisición de criterios fundados en el conocimiento profundo de las plataformas y recursos que nuestros estudiantes emplean con frecuencia tanto escolar como extraescolarmente. Como los mismos estudiantes expresan, gracias a esta experiencia aprendieron a leer mejor Wikipedia y han llegado a considerar la opción de escribir en ella.

Finalmente, y en cuanto a la evaluación, la experiencia mostró que, más allá de los cuestionarios o las producciones textuales individuales, que –según Dussel (2011)– han predominado tradicionalmente como instancias evaluativas en la escuela, se pueden plantear actividades que pongan en juego diferentes modos de representación (una infografía, por ejemplo) y prácticas letradas diversas y auténticas (edición de Wikiquote, en este caso).

Entendemos que esta investigación situada que, desde postulados teóricos específicos sobre la enseñanza de prácticas letradas en el mundo digital, ha buscado promover la reflexión sobre criterios para usos de Wikipedia en contextos escolares, representa un aporte al campo científico y educativo en tanto los estudios sobre el alcance pedagógico de Wikipedia son muy incipientes (Cane, 2019; Massone, 2022) y no se han centrado en experiencias concretas en escuelas secundarias.

A modo de proyección, con vista a la mejora de este tipo de experiencias que articulan prácticas de enseñanza con los artefactos del mundo digital, consideramos que es necesario superar las iniciativas individuales y aisladas –como la experiencia aquí narrada– para construir proyectos institucionales e incluso interinstitucionales con eje en Wikipedia, siempre respetando los procesos de gradualidad y las transiciones

necesarias para una mejor apropiación y dominio de las posibilidades que ofrece la enciclopedia libre.

Como venimos observando, la mayor imbricación de los productos y procesos del mundo digital con lo educativo se expresa de diferentes maneras. Pensemos, por ejemplo, en la aproximación de empresas como Google a las escuelas. No solo ofrece herramientas múltiples como las incluidas en el paquete de aplicaciones *G Suite* (Google Classroom, Google Drive, Google Docs, Google Hojas de cálculo, Google Meet, etc.), sino que además creó un programa de alcance global como el *Google for Education*, que otorga beneficios a instituciones que, al adecuarse a requerimientos del gigante tecnológico, son consideradas “Google Reference School”. De hecho, a partir de este programa, se comenzó a hablar metafóricamente de “[escuelas Google](#)”. Nos interrogamos, entonces, si en el marco de esta “sociedad digital”, donde la lógica de las corporaciones pugna por subordinar lo educativo a la dinámica del lucro, activando estrategias de cooptación selectiva –por ende, desigualitaria–, Wikipedia no puede representar una oportunidad educativa, un punto de apoyo para visibilizar y proyectar otras lógicas (más solidarias, más colectivas, más contrahegemónicas, más democratizantes) en torno al acceso, la distribución y la construcción del conocimiento. En este sentido, nos preguntamos: ¿Son posibles las “escuelas Wikipedia”?

Referencias

- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila, y M. Fiorucci (Coords.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Marfil y Università degli Studi Roma TRE.
- Aibar, E. (2021). Ciencia y Wikipedia: Del conflicto a la simbiosis. *Arandu UTIC*, 3(1). <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/23>
- Alvarez, G. (2022). *LECTURA+MUNDO DIGITAL + ENSEÑANZA. (Re) pensar hoy las prácticas lectoras en el nivel inicial, primario y secundario*. Aique Grupo Editor
- Béguelin, M., y Archuby, F. (2021). Dos modelos de globalización: Wikimedia como campo de batalla. Wikimedia. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/123481>
- Brito, A. (Dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens.

- Burbules, N., y Callister, T. (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica Editorial.
- Cane, J. (2019). *Del manual de textos a Wikipedia: búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos en la escuela del siglo XXI* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106952>
- Cassany, D. (2014). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción. ¿Qué es? *Cuadernos de pedagogía*, (224), 8-12
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf
- Dussel, I. (2011). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. En *Aprender y enseñar en la cultura digital* (pp. 15-32). Fundación Santillana.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, (37), 423-438. <https://www.scielo.br/j/ep/a/nSbRq3D7TVBZhjwST75mjzF/?lang=es>
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez Camacho, C., Pinochet Cobos, C., y Winocur Iparraguirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ariel y Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/469/>
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 17-40). Gedisa.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Kemmis, S., y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, D.L.
- Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-10. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/126554>
- Lorente, P. (2020). *El conocimiento hereje: una historia de Wikipedia*. Paidós.
- Maggio M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica*. Paidós.
- Massone, M. (2022). Leer y escribir Historia (s) en Wikipedia. *Pasado Abierto*, (16). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5675>
- Nichols, P., y Le Blanc, R. (2020) Beyond apps: Digital Literacies in a Platform Society. *The Reading Teacher*, 74(1), 103-109. <https://doi.org/10.1002/trtr.1926>

- Pampín Quian, L.A. (2021). Wikipedia como campo de batalla ideológico e intelectual. En C. Elías, y D. Teira (Coords.), *Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las fake news* (pp. 173-206). UNED. https://www.researchgate.net/publication/354818948_Wikipedia_como_campo_de_batalla_ideologico_e_intelectual
- Polo Roca, A. (2020). Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control. Inguruak. *Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, (68), 50-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7526046>
- Tedesco, J.C. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa. En J.C. Tedesco, N. Burbules, J.J. Brunner et al., *Las Tic del aula a la agenda política* (pp.25-30). UNICEF.
- van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores
- Wikimedia Argentina (2020a). *Cuadernillo 1. Leyendo Wikipedia. Programa de educación y Derechos Humanos*. Serie Enseñar con Wikipedia.
- Wikimedia Argentina (2020b). *Cuadernillo 2. Produciendo Wikipedia. Programa de educación y Derechos Humanos*. Serie Enseñar con Wikipedia.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.

Magalí Carrieri

Colegio e Instituto Superior
diocesano San José

Valeria Monroig

Colegio diocesano San José

Silvia Núnes de Grosso

Colegio e Instituto Superior
diocesano San José

Fanny Vazquez

Colegio e Instituto Superior
diocesano San José

Aceptado: julio 2023

Datos de las autoras:

Magalí Vanina Carrieri es docente en el colegio e Instituto Superior diocesano San José. Profesora de Filosofía por la Universidad Católica de Cuyo y Licenciada en educación y educación religiosa por la Universidad FASTA. Correo electrónico: magalivcarrieri@gmail.com

Valeria Monroig es docente en el colegio secundario diocesano San José. Profesora de Ciencias Sociales Historia. Correo electrónico: encelesteyblanco@yahoo.com.ar

Silvia Edith Núnes es docente en el colegio e Instituto Superior diocesano San José. Profesora de ciencias naturales por el ISFD 35 de Monte Grande. Correo electrónico: silviaedithnunes@gmail.com

Fanny Graciela Vazquez es docente en el colegio e Instituto Superior diocesano San José. Profesora de Filosofía por la Universidad Católica de Cuyo y Profesora de Historia por el Instituto Superior diocesano Santa María del Valle Grande Correo electrónico: fannygracielaavazquz@gmail.com

Principios filosóficos fundamentales y enseñanza de las Ciencias naturales en el nivel secundario

Resumen *En el marco de la Diplomatura en Filosofía Realista en el Nivel Primario dictada por la Universidad Católica de Cuyo - sede San Luis, este artículo se propone investigar sobre el modo de incorporar los principios metafísicos fundamentales a la enseñanza de las Ciencias Naturales en primer año del nivel secundario de Malargüe-Mendoza. En la planificación áulica se empleó en especial el diálogo socrático religado al método experimental inductivo. En tal sentido, se relevaron datos cualitativos con instancias cuantitativas, se incluyeron los hábitos de pensamiento riguroso en la redacción de los indicadores y se aplicaron los principios filosóficos a casos concretos. A partir de ello se observó la mejora en la capacidad de asombro y apertura para pensar desde lo perenne por parte de los alumnos.*

Palabras Clave Verdad, Ciencias naturales, Filosofía, Metafísica, Alumnos, Docente, Primeros principios, Asombro

ISSN: 0328-5413

Vol. 14 – Núm. 18 – Año 2023

www.cicuyo.org

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

Carrieri, M. V., Monroig, V., Núnes, S. E. y Vazquez, F. G. (2023). Principios filosóficos fundamentales y enseñanza de las Ciencias naturales en el nivel secundario. *Psicopedagógica* 14(18), 102-130

Fundamental Philosophical Principles and Teaching of Natural Sciences at the secondary level

Abstract: *Within the framework of the diploma in realistic philosophy for the primary level dictated by the Catholic University of Cuyo San Luis, this article aims to investigate how to incorporate the fundamental Metaphysic principles to the teaching of Natural Sciences in the first year of the secondary level of Malargüe-Mendoza. In classroom planning, Socratic dialogue linked to the inductive experimental method was used in a preferential way. In this sense, a qualitative data survey was carried out with quantitative instances and the habits of rigorous thinking were included, in the writing of the indicators and philosophical principles were applied to specific cases. From there it was possible to observe the improvement in the capacity of wonder and openness to think from the perennial by the students.*

Keywords: *truth, natural science, philosophy, metaphysics, students, teacher, first principles, wonder*

Introducción

La situación cultural relativista y las ideologías con sus falsos postulados ponen en crisis tanto a la inteligencia humana como a la propia ciencia que desiste de su objeto: la realidad.

Es necesario volver a la Verdad. Para lograrlo hay que saber pensar y enseñar a pensar desde lo perenne, desde una pedagogía realista que, como explica Jorge Bosco (2020), tiene su anclaje en la realidad del ser y en la posibilidad de su captación y comprensión y desde ese puerto seguro se lanza a la aventura exploradora de las posibilidades infinitas de la realidad, manifestativa de toda la omnipotencia divina. Estos misterios llevan al asombro ante una puesta de sol o ante la formación del arcoíris para luego preguntarse por sus causas.

Por lo expuesto, los principios filosóficos fundamentales de la Metafísica aplicados a la enseñanza de las Ciencias Naturales, previos a cualquier demostración experimental,

son el camino para el desarrollo de la inteligencia de los alumnos hacia el conocimiento de la Verdad y del Bien. Indica Mariano Artigas (2011) que, si no se admite el valor de la Metafísica, la ciencia experimental queda reducida a un puro instrumento de aplicación práctica. Desde esta plataforma, esta propuesta pretende exponer los resultados de la aplicación de los principios filosóficos fundamentales a las Ciencias Naturales en el ámbito educativo de una escuela secundaria de Malargüe, Mendoza, considerando, además, que por ser universales estos principios deben permear el resto de los campos del saber.

La investigación es principalmente cualitativa con instancias cuantitativas, interactiva en cuanto implementa el método de estudio de clase y microeducativa porque participaron veintidós jóvenes de primer año de nivel secundario.

Se observa la díada profesor-alumno y el proceso de aprendizaje con sus actividades e instrumentos. Se usan fuentes primarias porque se hacen relevamientos de datos a partir de la observación de clases. En la conclusión se subraya la importancia, validez, vigencia y urgencia de los principios filosóficos fundamentales en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Desarrollo

Los principios filosóficos necesarios para la enseñanza de Ciencias Naturales

A. Todo lo que es, es

Entre las distintas ciencias que estudian la realidad se establece una jerarquía que deja a la Filosofía encumbrada sobre las demás, ya que estudia los primeros principios y las causas últimas de las cosas.

Explica Casaubon (1981):

todas las ciencias se subalternan a la Metafísica, porque cada ciencia particular trata de un tipo de ente mientras que la Metafísica trata el ente en cuanto tal, en cuanto al estudio de la realidad explica también que las ciencias particulares tienen sus principios propios, pero si son negados, solo la Metafísica puede defenderlas pues estudia los principios comunes o generales. (p. 101)

Dentro de los conceptos estudiados por la Filosofía, el primero de todos, el primero captado por nuestra inteligencia, es el ente. Lo común entre todos los entes es que son, aunque lo sean de distintas maneras.

Aristóteles llama a esta ciencia Filosofía Primera, dado que estudia al ente en cuanto ente: “Filosofía Primera porque su objeto es el ser, el primero de nuestros conceptos”; como explica Gilson (2020), “del ser se sigue el conocer”, parafraseando a Santo Tomás de Aquino.

Así, es la ciencia que estudia “las últimas causas y los primeros principios” (Castellani, 1951, pp. 11-12). Es decir, aquellos principios perennes y universales que fundamentan toda ciencia. De esta manera la Filosofía, más estrictamente la Metafísica, se convierte en la ciencia más eminente porque su objeto de estudio es el más elevado y amplio o con mayor extensión, y sus principios son válidos para todo lo real.

Cuando hablamos del concepto “ente”, hacemos referencia a todo lo que es y que, de alguna manera, se puede conocer. Explica Widow (2012): “es lo primero que está presente en el entendimiento” (p.61). De este modo, todo es un ente, desde un grano de arena, una planta, un animal, un pensamiento, etc. Y, como todos estos conceptos caen bajo la apreciación de ente, ente es un concepto abarcativo de todo lo que existe, es universal, pues expresa todo lo que es cada objeto particular.

El ente está presente en todo concepto, pues todo lo concebible de algún modo es, y en la medida en que algo es, es concebible (...) De esta manera, todo cae bajo este aspecto, las piedras, los colores, las moscas, los sonidos, los locos... todo, pero no en cuanto piedra, en cuanto color, en cuanto mosca, etc., sino todo, o cualquier cosa en cuanto que es ente. (Widow, 2012, pp. 60-61)

La noción de ente expresa dos principios constitutivos: la esencia y el acto de ser (*esse*). Es decir, las cosas son y al mismo tiempo son algo, designan una esencia. Existen, además, jerarquías del ser en los entes corpóreos, comenzando por lo más genérico, hasta llegar a una comprensión más específica.

Sin embargo, no todas las cosas que son existen de la misma manera, sino que se van diferenciando en función del grado de ser que tienen y según esto, por su esencia; o sea, por aquello que diferencia las especies y naturalezas. Como expresa Santo Tomás de Aquino (*S. Theol.*, I, q. 45, a.5, ad. 1) “todo ente limitado deriva del *Ser per Essentiam*”, dando a entender que existen grados de ser según su perfección que se unifican en la dependencia intrínseca y formal respecto del primero que es Dios.

En este sentido, el ser es análogo. Esta analogía en el ser designa, a su vez, una jerarquía en los entes; pues el acto de ser se da en grados de menor a mayor intensidad en las cosas, desde las realidades más imperfectas hasta Dios. Así, a mayor grado de ser, mayor grado de perfección en la esencia; y a menor grado de ser, menor grado de perfección en su naturaleza o esencia. Esto sucede porque la noción de ente está compuesta por dos coprincipios: ser que designa su existencia y esencia que designa el modo de ser. Por ello, las cosas son y a su vez son algo distinto de otra cosa. La esencia le otorga un nombre; el acto de ser, la perfección:

(...) la idea de ser conviene a todos los seres, cualesquiera que sean: a Dios, al ángel, al hombre, al perro, al árbol, a la estrella, al pensamiento, a la palabra, al aire, a la sociedad, a la amistad, al a vida, a la ciencia, a la virtud, etc. Más no convienen a todos los seres en idéntico sentido, porque cada uno de ellos es ser de una manera absoluta especial y propia: el ser de Dios es esencialmente diferente del ser del hombre, (...). Entre estos seres decimos que hay relación de analogía. (Jolivet, 1965, p. 247)

Análogo remite a “aquellas realidades esencialmente diversas, pero que tienen no obstante entre sí cierta proporción (...) y designa una noción que se aplica a varios sujetos en un sentido ni totalmente idéntico ni totalmente diferente” (Jolivet, 1965, p.

246). Así advertimos que, en esta escala de seres creados, desde los más ínfimos a los superiores, se guarda esta relación de analogía que se sustenta en el ser, aunque esencialmente sean diversos.

B. Principio de no contradicción

Así como ente es la primera noción en nuestra inteligencia, se verifica también un juicio naturalmente primero que está supuesto en todas las demás proposiciones: es imposible ser y no ser a la vez y bajo el mismo sentido. Este *principio* básico hace referencia al ser, y por eso corresponde a la Metafísica. “Hay un *principio* natural del juicio, tal como lo hay del concepto. Ese es el principio de no contradicción” (Widow, 2012, p. 64).

El filósofo expresa: “es imposible que lo mismo se dé y no se dé en lo mismo a la vez y en el mismo sentido” (Aristóteles, *Metafísica* IV c.3, 1005 b). “La realidad en sí misma no puede tener verdades contradictorias y que esa verdad puede ser conocida como tal pues el juicio falso no es propiamente un acto del conocimiento: más bien es un acto frustrado del conocimiento” (Widow, 2012, p. 64). Esto sucede porque este principio es un juicio sobre la realidad; por tanto, si se niega, se le quita a la inteligencia la posibilidad de la verdad, condenándola a un relativismo permanente en cuanto hace depender el juicio sobre la verdad de la voluntad arbitraria de la persona.

Para negar este principio habría que rechazar todo significado del lenguaje (Aristóteles, *Física*, Libro VII, 4): si hombre fuese lo mismo que no hombre, en realidad no significaría nada; cualquier palabra indicaría todas las cosas o no designaría ninguna.

El principio de no-contradicción no queda en la mera especulación; muy por el contrario, no solo puede ser conocido, sino que, además, al ponerlo en práctica, ayuda al hombre a conocer las verdades más elevadas desde el plano teórico y práctico. “Nos impulsa a conocer la verdad y a obrar bien, evitando la incoherencia. Ayuda a descubrir la estructura interna de los entes y sus causas. Ayuda a avanzar y profundizar en el conocimiento de la realidad, evitando toda contradicción (...)” (Alvira et al., 1989, p. 48).

C. Principios derivados del principio de no contradicción

Existen, asimismo, principios derivados que se apoyan en el principio de no contradicción: el *principio del tercero excluido* y el *principio de identidad*. El primero establece que:

...no hay medio entre el ser y el no ser o entre la afirmación y la negación no hay término medio. Este juicio implica que una cosa es o no es, sin otra alternativa. El término medio es imposible, porque debería ser y no ser a la vez. Por otro lado, toda proposición o es verdadera o es falsa. (Aristóteles, Metafísica IV, c.4)

Significa esto que una cosa es o no es, no hay término medio en la realidad.

El principio de identidad afirma que: “el ente es el ente. Lo que es, es. El ser es, el no ser no es” (Alvira et al., 1989, p. 50). Es decir, aunque se reduce al primer principio, se puede decir que cada cosa es idéntica a sí misma, pues es una sola la entidad de la cosa.

El principio de no contradicción ayuda al hombre, sobre todo en estos tiempos de predominio de la subjetividad y la relatividad, a llegar a la verdad y defenderla. De hecho, no se puede sostener diálogo alguno con la persona que niega este principio, ya que indefectiblemente su negación implica un juicio errado sobre la realidad. Expresa Widow (2012, p. 83) que “todo ente consiste ‘en lo que es’ y tener en sí mismo esencia o consistencia es lo que se llama ser real. Si lo opuesto a ente es simplemente lo no-ente, la nada”. La realidad es o no es, no depende del gusto personal, del punto de vista o de la conveniencia ni mucho menos del acuerdo mutuo de las partes. Por el contrario, la realidad se impone y se descubre.

La ruptura de las ciencias particulares con la Metafísica

Hoy las Ciencias Naturales presentan contradicciones en su cuerpo de conocimiento. Sucede, por ejemplo, con los virus (cfr. Delgado Ortiz y Hernández Mujica, 2015). Algunos científicos los colocan como seres vivos oponiéndose a la teoría celular (Baker y Allen, 1970) y su efecto afecta al objeto de estudio de la Biología, planteando la siguiente dificultad: Si todos los seres no están formados al menos por una célula,

entonces, ¿qué es un ser vivo? Se necesitan ciertos principios rectores que faciliten la identificación de premisas falsas y que solo los aporta la Metafísica.

El quiebre entre Metafísica y ciencias particulares no se produce en la antigüedad ya que el conocimiento no se muestra fragmentado en saberes particulares como en la actualidad. Es en un único cuerpo de conocimiento adquirido y desarrollado por la Filosofía como única ciencia (Millán Puelles, 2001).

En el III a.C., Aristóteles divide la Filosofía en filosofía primera y filosofías segundas. La Metafísica o filosofía primera estudia al ente en cuanto ente; a ella se subalternan las filosofías segundas con sus recortes propios, limitándose cada una de ellas al estudio de las causas más profundas de un determinado tipo de ente. De este modo la Metafísica estudia el ente en cuanto ente mientras que la Filosofía de la Naturaleza estudia el ente móvil (Aristóteles, *Física*, p. 10) que tiene sus propios principios.

En la cristiandad, San Alberto Magno traduce y estudia los escritos de Aristóteles; posteriormente su discípulo, Santo Tomás de Aquino, los interpreta a la luz de la Revelación. La Teología se posicionó, así como ciencia subordinante de la Filosofía primera. Luego, entre los siglos XVI y XVII con los postulados sobre un sistema solar heliocéntrico del padre Copérnico y Galileo, muchos hombres de ciencia no solo se apartan del geocentrismo sino, además, de todo vínculo con la Filosofía. Finalmente, en vez de poner al sol en el centro del sistema solar ubican allí al hombre y su razón como centro del universo.

De aquí en adelante la naturaleza se somete a un interrogatorio bajo condiciones de control experimental, aunque en realidad ya San Alberto Magno propone mayor rigor de trabajo para conocer las causas. Como afirma Paz Lima (2009), amplía los conocimientos de las Ciencias Naturales mediante sus observaciones e investigaciones experimentales repetitivas de los hechos, porque San Alberto cree este es el único modo de obtener certezas y liberarse de las habladurías.

En la edad moderna, con el positivismo predomina una ciencia que abandona su causa final hacia la trascendencia, se aparta de Dios, reniega de la tradicional unidad de conocimiento de base teológico-filosófico heredado de la antigüedad y la cristiandad. Así, posiciona en estos sitios a las ciencias particulares nacidas de las filosofías segundas pero desvinculadas de la Metafísica.

En el siglo XX un grupo de científicos redacta en Viena un manifiesto titulado *La concepción científica del mundo* en el que explicitan la ruptura con la Metafísica. Como consecuencia de este desmembramiento con la ciencia madre, se dejan de aplicar los primeros principios de razonamiento supuestos a cualquier demostración de tipo experimental.

También en este siglo surge una reacción por parte de los filósofos. Maritain (1920), por ejemplo, retoma las raíces filosóficas aristotélico-tomistas basadas en el ser, en el amor a la verdad, en ese cosmos ordenado y lleno de sentido hasta arribar a la revelación de la Creación. Detecta en la Filosofía de la naturaleza el camino para religar la Filosofía con las ciencias. En tal dirección, explica que la Metafísica es la ciencia más elevada por lo cual le corresponde juzgar a todas las demás ciencias humanas, en el sentido de falsear toda proposición científicamente incompatible con sus propias verdades.

Relación de las Ciencias naturales con la Metafísica

Beltrán (2013) señala que la subalternación,

(...) puede definirse como la relación por la cual una ciencia depende de otra para la plena intelección de su objeto. Esa plenitud supone, fundamentalmente, la comprensión de ese objeto en la totalidad real de la que es parte, y sobre todo en sus principios. También pide que, de algún modo, le sean asignadas las causas propias a las que remite por estricta necesidad. (p. 19)

En este sentido, las ciencias naturales parten de los primeros principios como puntos de inicio para cualquier tipo de demostración experimental, ejemplo de ellos son: la regularidad de los fenómenos como reflejo de la forma de ser de los entes y la diversidad

ordenada en una unidad preexistente en la naturaleza. En cuanto al método experimental, toma de Aristóteles las leyes de la lógica que derivan de las leyes del ser.

Los conocimientos quedan organizados del siguiente modo: la Teología es subordinante de Filosofía entendida como Metafísica, las filosofías segundas por su parte se hallan subalternadas a la filosofía primera como es el caso de Filosofía de la Naturaleza, subordinante a su vez de las Ciencias Naturales. En este aspecto, como señala Maritain (1920), se llaman “subalternantes” a aquellas ciencias a las que otras se subalternan y “subalternadas” las que se valen de ciertos principios de las ciencias subalternantes.

Según Beltrán (2014), “la ciencia exige supuestos, es decir, verdades fundamentales sin las cuales su tarea no tendría sentido y que, a su vez, son confirmadas por la fertilidad de la ciencia misma” (p. 22). Estos principios son condiciones para el trabajo en ciencia y para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes en el aula porque son base de todo razonamiento inteligente. En tal dirección, Beltrán (2014) divide los principios según tres órdenes: ontológico, epistemológico y ético.

Los principios de orden ontológico o en torno al ser establecen que *el ser es el fundamento de la intelección*; por ejemplo, la definición de “hombre” prescinde de la mención de un hombre en particular y unifica a su vez a todos los hombres. También *la esencia unifica la diversidad* que a su vez se organiza en niveles según la perfección que tiene. Las ciencias a través de los conceptos explicitan ese orden. Y por la *causalidad* en torno a *la perfección de los entes*, en el caso de las Ciencias Naturales, sus entes corpóreos estarán subalternadas al conocimiento de la Filosofía de la Naturaleza y de la Metafísica que estudian el ente con mayor grado de perfección.

Los principios de orden epistemológico parten de la *existencia de una realidad independiente al ser racional* que es posible conocer por medio de la razón. Se conoce por medio de la observación usando los sentidos externos que permiten la aprehensión del objeto. Luego intervienen los sentidos internos, finalmente el intelecto agente ilumina al fantasma o imagen y el paciente lo define haciendo propias las cosas de un modo

inmaterial por medio de la inteligencia. La ciencia es realista y, al igual que la filosofía, ayuda a contemplar el orden natural de la realidad.

Los principios de orden ético se formalizan en que *el ser implica unidad o esencia y bondad*. La bondad es una perfección actual o en vías de adquirirse. El mayor bien al que puede aspirar la persona es al de la verdad. La ciencia aspira a alcanzar la verdad. Una teoría científica para ser verdadera debe seguir estos principios (Beltrán, 2014), el mismo camino hacia la verdad debe seguir una pedagogía realista. La ciencia vacía de la filosofía que le dio origen reclama la causa de las causas, porque la actividad científica es un quehacer humano y es natural al hombre la búsqueda de la trascendencia. Cuando el científico busca las causas más profundas de sus teorías, reclama aquella sabiduría que le venía de la ciencia madre. La ciencia que estudia la realidad queda exenta de cualquier tipo de ideología, entendida esta como un conjunto de postulados que se enseñan como verdaderos pero que carecen de rigor científico.

Relación de Ciencias Naturales con Filosofía de la Naturaleza

La naturaleza se puede definir como “la totalidad de los seres que componen el cosmos” (Artigas y Sanguineti, 1989, p. 17). La Filosofía de la Naturaleza estudia la realidad sensible que se caracteriza por el cambio. Proviene del vocablo *physis* que hace referencia a la naturaleza, a los seres sensibles. Como explican Artigas y Sanguineti (1989), busca el conocimiento de las primeras causas y principios del mundo natural. Su objeto de estudio material es el ente corpóreo y su objeto de estudio formal son las características esenciales del mismo.

Es una filosofía segunda porque estudia solo un tipo de entes y es filosofía porque los estudia por sus causas más profundas; su carácter es ontológico. A su vez, los entes corpóreos tienen extensión, son captables a través de los sentidos externos, están formados por materia, ocupan un lugar en el espacio/tiempo y son medibles. Ciencias Naturales, en cambio, es una ciencia experimental porque valida la hipótesis por medio de la experiencia y de la percepción de los sentidos.

A su vez, en el ámbito curricular, el área de Ciencias Naturales está conformada por ciencias particulares que se le subalternan como Biología, Física, Química, Astronomía, Geología. Para adquirir el conocimiento de la realidad, se parte de ciertas reglas filosóficas ya diferenciadas en tres categorías: ontológicas, epistemológicas y éticas. Estas reglas no se ponen en duda ni se discuten y se toman como supuestos filosóficos previos a cualquier demostración.

La demostración es un tipo de razonamiento por el cual se llega a conclusiones partiendo de una premisa o hipótesis. En efecto, las Ciencias Naturales se valen de la lógica para efectuar las demostraciones aplicando los métodos inductivo e hipotético-deductivo. El método experimental se caracteriza porque combina la matemática con la observación y alcanza un nivel de certeza científica que se revisa y de ser necesario, se ajusta. Este complemento cuida que la matemática se emplee para validar la experimentación, partiendo del ser hasta llegar al conocimiento y no a partir del puro pensamiento matemático invirtiendo, como señala Gilson (2020), el método aristotélico.

Las conclusiones gracias a la experimentación resultan sin fundamento si no tienen como punto de partida verdades iniciales, principios fundamentales directrices. Esto se hace extensivo a cualquier tipo de razonamiento incluso el vulgar porque, como especifica Millán Puelles (2001), estos primeros principios no son demostrables y no hace falta ciencia alguna para su posesión, aunque son los gérmenes de todo conocimiento científico pero dormidos, al parecer, en la situación cultural reinante.

Diseño curricular del área de Ciencias naturales en la provincia de Mendoza

El área de Ciencias Naturales en el diseño curricular de la provincia de Mendoza agrupa los saberes en ejes que dan coherencia al campo de conocimiento y que por su grado de generalidad estructuran toda el área. El orden natural se exterioriza de manera especial en dos de ellos: “Unidad y diversidad e interacción y cambio” (DCP, 2015, p. 178).

Respecto a *unidad y diversidad*, es un primer principio de la Metafísica y de la Filosofía de la Naturaleza, solo que se lo conoce bajo la denominación *identidad y discrepancia* y expresa la graduación de las unidades sustanciales.

En cuanto a la *interacción y cambio*, expresa otro primer principio: todo tiene una causa y se mueve hacia una finalidad. Este responde a la teoría hilemórfica de la Filosofía de la Naturaleza.

Para la investigación que inspira la redacción de este trabajo, se seleccionan los siguientes primeros principios de la Metafísica:

- De no contradicción
- De identidad y discrepancia (unidad-diversidad dentro de los DCP de la provincia de Mendoza).

Son elegidos por su relevancia en la situación cultural, por expresar el orden natural de la Creación, para forjar una pedagogía realista y finalmente para enseñar a pensar y gustar de la verdad al alumno, haciéndolo verdaderamente libre.

Aspectos pedagógicos didácticos

A. Educación integral realista

Antes de proponer estrategias pedagógicas, conviene observar algunas situaciones que nuestro joven aprendiz atraviesa en su evolución madurativa y formativa. Este se encuentra en una etapa de transición hacia la formación de su yo y navega en una doble corriente: la interior, de contraste, idealismos y talentos; y la exterior, de la sociedad que lo rodea. Y si consideramos que en esa formación del ser se va perfilando su devenir, en los cuales están ausentes la experiencia y el criterio que moderan las decisiones, es indispensable una intervención, una guía que ofrezca opciones confiables, viables y veraces.

Aquí interviene el educador que, *a priori*, debe velar y conducir esa formación mediante valores éticos universales y perennes, orientando y consolidando ese nuevo ser. Su desafío radica en colaborar con la formación de ese criterio que irá distinguiendo en cada alumno lo que uno mismo puede hacer y lo que su entorno es. Distinción nada fácil cuando se necesita adquirir valor y responsabilidad para combatir una sociedad cada vez más destructora de la persona. Su juicio y su libertad se pondrán a prueba

configurando un orden, esto sumará experiencia necesaria para la maduración. Así, toma cobra importancia la figura de este educador guía y vigía sobre el cual recae una enorme responsabilidad.

Plantearse una educación realista supone no desconocer por parte del docente las aptitudes naturales del aprendiz y tomar conciencia de que puede ser un mutilador más, si no se esfuerza por ser fiel a su vocación. Pero, ¿cómo será posible esto en un mundo corrupto? Habrá que regar desiertos; habrá que reorientar la mirada, apartar las voluntades de la tecnología abusadora, de los ritmos apresurados, de lo que consumimos y no alimenta, de los falsos y transitorios modelos, de un individualismo egoísta. Habrá que cultivar en la verdad que nos rodea con principios universales, retomar la capacidad de observación, identificar lo bello y experimentar la contemplación. Ello requiere recuperar la complejidad orgánica, la que, según Santo Tomás, predispone innatamente al conocimiento, devolver al joven la capacidad de resolver, concluir por medio de lo que aporte el propio educador como modelo, la imitación de los arquetipos y el diálogo como medio para alcanzar la verdad.

B. El método socrático

El método socrático es uno de los más importantes dentro de la enseñanza filosófica; se lo conoce también como diálogo socrático. Bosco (2020) afirma con respecto al diálogo:

El vocablo “diálogo” tiene un origen griego, compuesto de la preposición “diá”, que significa “a través”, y del sustantivo “logos”, de difícil traducción según el contexto: palabra, verbo, intelecto. Lo cierto es que el diálogo implica dos puntos que se encuentran unificados por un entendimiento común, y ese centro de unidad radica en la Palabra. A través de la palabra llego al otro, conozco al otro y me reconozco en el otro. (p.71)

Este método lleva a que el aprendizaje se desarrolle entre preguntas y respuestas. El pensamiento del educando es suscitado por acción del profesor en el proceso de reflexión filosófica. En él los participantes intentan investigar, de un modo más o menos estructurado, la verdad con la intención de responder a las preguntas elegidas por ellos

mismos o bien proporcionadas por el docente. El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método de otras formas de conversación. No obstante, las interrogaciones aisladas no constituyen una enseñanza socrática ya que por sí solas no bastan para producir el desarrollo de los conceptos o ese conjunto bien estructurado de ideas, sostenido por la confrontación y la convergencia de dos o más personas.

En cuanto a la fundamentación de este método didáctico, se halla en la naturaleza misma del filosofar que se nutre del intercambio y de la reflexión. Aquí se enlaza la investigación y la enseñanza de la Filosofía y permite comprenderlas como dos formas de la misma actividad esencial.

El filosofar dialogando tuvo su momento histórico culminante en la reflexión de Sócrates y Platón. Se considera que el primero emprendió las investigaciones retóricas con sus alumnos de una manera muy particular, ante la necesidad de contrarrestar la enseñanza de los sofistas:

Se inicia con Sócrates el Siglo de Oro de la filosofía griega que culmina con Platón y Aristóteles. Deja de lado el problema del cosmos y de su origen para preocuparse en primer lugar por el hombre. Sócrates comparte esta temática con los sofistas, pero la solución teórica y vital lo enfrenta a ellos: en lugar del escepticismo y relativismo, sostiene la verdad de las cosas con carácter universal, frente a la filosofía y su enseñanza con fines de lucro, Sócrates manifiesta un heroico sentido de la austeridad. En definitiva, frente al hombre como medida de todas las cosas, él propone al mismo Dios como medida. (Hernández de Lamas, 2008, p. 32)

De este modo, en cuanto al contenido de su enseñanza, Sócrates propone una gran variedad de temas que surgen de las necesidades e inquietudes del momento y que apuntan a cuestiones más bien éticas dejando de lado el cosmos, cuestión más acentuada en sus predecesores.

Para abordar los tópicos, la novedad de su método radica, primero, en lograr el interés del discípulo, creando un ambiente para que este necesite aprender y desee ser enseñado; luego, en evidenciar la enfermedad y despojar al alma del error (recordemos que Sócrates es un “médico de las almas”). Lleva adelante la tarea de purificación, confrontando las opiniones entre sí para que el discípulo se percate de la fragilidad de su pensamiento, llegando a dudar de sus motivos, intenciones y creencias y se dé cuenta de que lo que sostiene es por comodidad o por opinión, pero no por pensar realmente en lo que afirma y expresa.

En este proceso se manifiesta el empleo de una técnica clave: la ironía o la invención de ignorancia, frente a una supuesta ciencia del interlocutor, que conducía al descubrimiento y al reconocimiento de la ausencia de saber en el discípulo. Sócrates asumía irónicamente el lugar de aquel a quien quería curar, guiando este ejercicio de pensamiento por la prudencia.

Luego, se iniciaba la búsqueda de aquel conocimiento faltante mediante la inducción y la formulación de una definición general del concepto y allí comenzaba a salir a la luz la verdad (mayéutica) por medio de reflexiones que curaban el alma. El fin era una modificación perfectiva del alma.

Ahora bien, con Sócrates reparamos en la importancia de la tarea docente en la aplicación de este método en donde el educador es el conductor del diálogo, sin cuya intervención la reflexión de los alumnos y la enseñanza filosófica se estancarían y podrían resultar estériles. En efecto, el docente no ofrece sus propias opiniones en cuestiones de contenido; sin embargo, debe hacer todo lo posible para intensificar la investigación filosófica formulando preguntas y permaneciendo en silencio, ya que esto le permitirá estar muy atento y alerta a lo que se dice.

Concretamente: ¿Cómo aplicamos este método en el aula? Como iniciación del diálogo debe plantearse una cuestión apta para despertar el interés y fecunda en contenido reflexivo. Conviene a veces aprovechar una interrogación hecha espontáneamente o

provocar el planteamiento de problemas o dificultades sobre un tema determinado o libremente elegido por los educandos.

Este punto de partida debe ser lo más sencillo y accesible posible, a fin de facilitar la abierta intervención de todos los alumnos. Consecuentemente, el diálogo pasará de cuestiones sencillas a otras más complejas, del uso cotidiano de conceptos a formulaciones abstractas y técnicas, del sentido común al crítico.

En relación con ello, es central que el profesor conduzca el diálogo recurriendo a ejemplos e ilustraciones concretas, al mismo tiempo que trate de elevar la reflexión al nivel de conceptos cada vez más complejos y abstractos.

Cuando los alumnos no puedan avanzar ante un planteamiento difícil o hayan perdido interés, el docente debe estar pronto a formular interrogaciones de auxilio, por ejemplo: ¿En cuántos sentidos puede usarse esta palabra? ¿Tiene esta afirmación el mismo sentido que la anterior? ¿Se sostiene esto o más bien aquello? Son algunos tipos de preguntas para provocar la continuación y la activación del diálogo.

Al recurrir al método socrático es indispensable, en primer lugar, vincular la cuestión con hechos y situaciones vividas o con experiencias al alcance de los alumnos, analizar los problemas implicados, seleccionando los que sean importantes para el propósito que se persigue, examinar las respuestas determinando los conceptos implicados.

Luego, es imprescindible conducir al alumno hacia el hábito de la definición; “Definir es decir lo que la cosa es, es tener claro el significado y sentido de un término cuando se lo utiliza dentro de un contexto” (Brie, 2000, p. 27). A continuación, el alumno podrá argumentar con respecto a las alternativas planteadas y a sus consecuencias y recapitular analizando si el resultado conduce a la verdad o se debe hacer un nuevo abordaje del problema.

También, es preciso valerse de la ejemplificación, ilustración o presentación de casos correspondientes a los conceptos o situaciones pensados, a las precisiones terminológicas que garantizan la unidad y el orden de la discusión y a procedimientos

de prueba y argumentación que aseguran el avance racional del diálogo y permiten extraer conclusiones enriquecedoras.

Las conclusiones negativas o la falta de una respuesta enteramente satisfactoria al final de la clase no significan que el diálogo haya fracasado. Desde el punto de vista reflexivo y didáctico, lo importante es que se haya avanzado con método, rigor, ascendiendo de modo gradual a niveles cada vez más altos de análisis y de elaboración racional y que las cuestiones y problemas queden debidamente precisados y formulados.

Asimismo, el asombro y el reconocimiento de la ignorancia son elementos favorables y fecundos del arte socrático: “los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar, movidos por la admiración” (Martí García, 2001, p. 22). Un diálogo bien desarrollado permite la comprensión del valor de los juicios, querer conocer la verdad, investigar, escuchar a los demás y a uno mismo, actitud de apertura, asombro y reconocimiento de la propia ignorancia.

En síntesis, “se aspira a favorecer en el alumno –a través del método socrático de la inducción y el diálogo– la capacidad de pensar por sí mismo, de hacerse preguntas, de buscar las respuestas, de analizar, de indagar”. (Alvarado, 2020, p. 41)

Relación del método socrático con el experimental

En primer lugar, para conocer la relación entre ambos métodos es fundamental partir de la observación de algunos aspectos de la realidad para los cuales no se encuentran respuestas completas o son incomprensibles de modo total dentro del campo del cuerpo de conocimiento. En el diálogo socrático se puede aplicar el método tanto hipotético-deductivo como el inductivo, guiando con preguntas al alumno hasta ponerlo en contradicción y también con preguntas, colaborar con la adquisición del nuevo conocimiento.

Respecto del vínculo entre el método experimental hipotético-deductivo y el diálogo socrático, a esta inquietud le sigue la formulación de una pregunta para la cual se formula una respuesta o hipótesis que tiene un modo lógico de ser enunciada tanto en la ciencia como en la enseñanza de este espacio curricular. La respuesta se somete a

prueba para demostrar si la hipótesis es válida o falsa. En esta etapa se incluye el diálogo socrático a fin de orientar al alumno hasta que valide o refute la hipótesis. Si la valida, habrá satisfacción por haber descubierto la verdad. Si la hipótesis resulta falsa, el docente con sus preguntas lo llevará a darse cuenta de su error, de lo poco que sabe, a admirarse de lo que aún le falta conocer. Mediante un proceso de reflexión, volverá sobre sus pasos hasta encontrar dónde está el error, podrá comparar con todas las experiencias del resto de sus compañeros y, finalmente, guiado con preguntas, alcanzará la adquisición del nuevo conocimiento.

Por otra parte, en cuanto al vínculo entre el método experimental inductivo y el diálogo socrático, en ocasiones se observan ciertas regularidades que permiten efectuar una generalización por similitudes pese a ciertas diferencias existentes. En este caso, conviene formular preguntas en las que el alumno debe realizar analogías junto con el docente. En esta investigación se trabaja con los criterios de clasificación para el armado de los reinos. En este tema en particular, las preguntas del profesor se enfocan en que el alumno, a partir de ciertos criterios, descubra la regularidad que tienen los organismos partícipes de cada reino y qué los distingue de los demás.

Método e instrumentos

Como ya se refirió, este trabajo tiene como finalidad exponer los resultados de la aplicación de algunos de los primeros principios de la Metafísica y de la Filosofía de la Naturaleza en primer año de secundaria.

Estos principios son el punto de partida para todo razonamiento previo a cualquier demostración de tipo experimental en el marco de una pedagogía realista cuya característica distintiva es no dudar de la existencia del ser (Bosco, 2020, 2021).

La investigación es principalmente cualitativa con instancias cuantitativas y a partir de la misma se pretende modificar la práctica docente, el modo de enseñar y las actividades realizadas por los alumnos para la adquisición de nuevos conocimientos, partiendo del desarrollo de la inteligencia y del modo de conocer que los caracteriza en primer año de

secundaria; por ende, la investigación es interactiva. A su vez, por su amplitud es una indagación microeducativa.

En su aplicación participan veintidós estudiantes de una matrícula de veinticinco, de primer año (división única), pertenecientes al Colegio Diocesano San José de Malargüe dependiente del Obispado de San Rafael. Este curso resulta de particular interés porque son adolescentes que atraviesan no solo las inquietudes de la etapa evolutiva que de suyo son naturales sino, además, todas las generadas por el relativismo cultural vigente que motiva esta investigación. Como instrumentos se usan la observación de clases, la guía de observación y listas de cotejo elaboradas *ad hoc*.

Para elaborar el registro narrativo de las observaciones, atendiendo a nuestro objetivo general, se utiliza el *paneo* de la técnica molar (momentos de observación de la clase en general) y el *zoom* de la técnica molecular, donde se registran actitudes, diálogos entre las docentes y los alumnos, y la dinámica de esta relación.

Se observan tres clases de 80 minutos cada una. Para ello se dispone de guías elaboradas *ad hoc* con 3 a 6 indicadores armados a partir de la adquisición de hábitos de pensamiento riguroso.

A propósito de las observaciones, el análisis cualitativo se centra en tres categorías; a saber: Aplicación de primeros principios de no contradicción y de identidad-discrepancia, realización de analogías y diálogo socrático. En cuanto a la estrategia de trabajo, se opta por el estudio de clase, la propuesta pedagógico-didáctica para la mejora integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfocándose fundamentalmente en los contenidos que se deben enseñar, cómo hacerlo y la forma en que aprende el alumno (Elliott, 2010). Consta de tres etapas:

Planeación o indagación: El equipo docente diseña una clase sobre una unidad didáctica para concretar los fines propuestos. Esto implica reuniones, primero para seleccionar la temática -en este caso, los reinos del mundo natural-, considerando los criterios de clasificación. De esta forma, aplicando estos conocimientos, distinguimos cinco reinos:

- Moneras

- Protistas
- Hongos
- Vegetal
- Animal

Luego se diseñan las actividades, en las que se diferencian y caracterizan las tareas del alumno y del docente durante la clase. Además, se deben prever los tiempos de la clase y la participación de los alumnos, ya que puede conducir a que no se cumpla lo planificado. Es fundamental preparar los materiales y recursos por implementar y las intervenciones del docente en función de los objetivos.

Ejecución: Una docente aplica el plan, dependiendo de las temáticas abordadas. Durante el desarrollo, el resto de las profesoras están presentes en calidad de observadoras y contrastan la clase con el plan trazado. Se realizan filmaciones, notas de campo y se solicitan producciones de los alumnos.

Revisión-reflexión: Este momento requiere considerar dos cuestiones; por un lado, el docente que dictó la clase explicita conceptos, características de los alumnos, logros y dificultades y, por otro, el equipo presenta sus apreciaciones (apoyándose en notas de campo, registros escritos o videos).

La dinámica reflexión-aprendizaje permite cualificar las competencias del docente en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje-planificando sus clases, innovando didácticamente en la presentación de las enseñanzas, evaluando los desempeños de sus estudiantes-. Al ser observadas y realimentadas por otros docentes (reflexión), puede reconocer las fortalezas y debilidades de sus propuestas didácticas y pedagógicas. (MEN, 2012, p. 9)

Esta fase habilita a un diálogo amplio y detallado, identificando aciertos y desaciertos. No se evalúa el desempeño individual del docente sino la clase, dado que todos los miembros del grupo son responsables del resultado de su planificación. Esto puede llevar a terminar el proceso o a replanificar.

Resultados

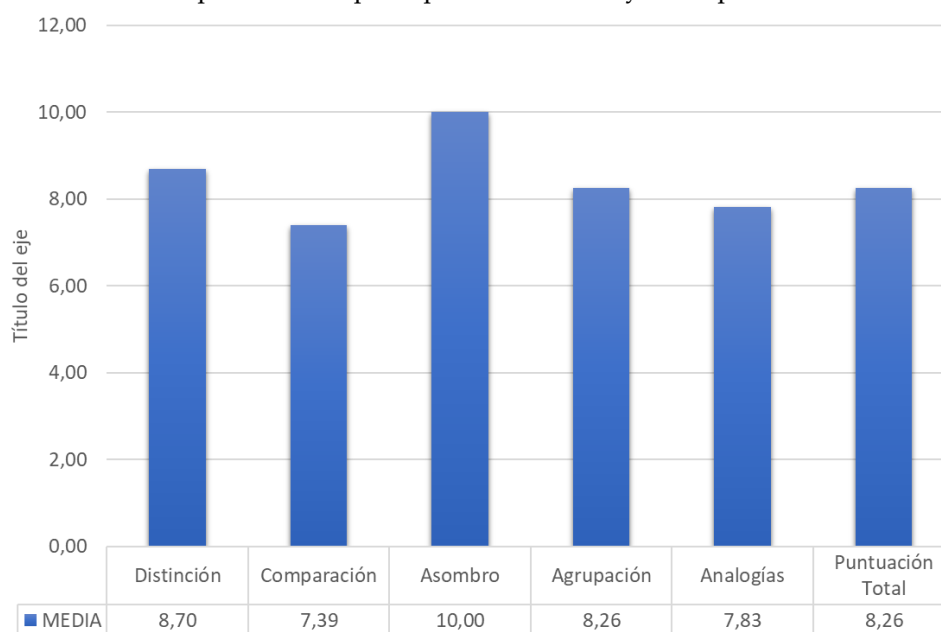
Los principios filosóficos fundamentales de la Metafísica y de la Filosofía de la Naturaleza permiten un aprendizaje basado en la búsqueda de la verdad. Los alumnos mejoran su capacidad de razonamiento distinguiendo lo real de lo no real. Esta afirmación queda validada comparando idénticas categorías; a saber: *primeros principios de no contradicción y de identidad-discrepancia, analogía y diálogo socrático*, entre la etapa de proceso de adquisición del conocimiento desarrollado en las dos primeras clases, con la evaluación llevada a cabo en la clase final. Los resultados obtenidos son:

123

Tabla 1
Principio de identidad y discrepancia

Indicador	Casos	Ítem	Media	Min	Máx
Distinción	23	2	8.70	5.00	10.00
Comparación	23	2	7.39	5.00	10.00
Asombro	23	1	10.00	10.00	10.00
Agrupación	23	1	8.26	0.00	10.00
Analogías	23	2	7.83	0.00	10.00
Puntuación Total	23	8	8.26	3.75	10.00

Figura 1
Resultados de la aplicación del principio de identidad y discrepancia



La comparación es la base para la comprensión y armado de las analogías. A la mayoría de los alumnos que tienen contratiempos con la comparación en la actividad de la clase inicial también se les dificulta armar analogías, pero en la de cierre logran definir el principio de identidad-discrepancia, analogía y tipos de reinos. La capacidad de asombro, como grafica la figura 1, es el indicador más alto de todos.

Los temas de Ciencias Naturales -clasificación en cinco reinos, la eliminación de los virus del sistema de clasificación de la biodiversidad-, son desarrollados y evaluados aplicando, previa enseñanza, los primeros principios y las analogías. Se los guía inductivamente con preguntas sobre casos de Ciencias naturales útiles para enseñar los primeros principios, a la vez que alcanzan la verdad a la luz de la razón en el marco de esta materia.

La distinción u obtención de datos valiosos de la realidad, en un principio, está sujeta a los conocimientos previos y de baja complejidad al igual que la comparación, como sucede en la primera clase. La situación les resulta más compleja cuando se incorpora el principio de no contradicción, de identidad-discrepancia y de analogía y para el armado de los cinco reinos. En la clase de cierre, como muestra la tabla 2, todos son capaces de distinguir y definir oralmente o por escrito.

Tabla 2

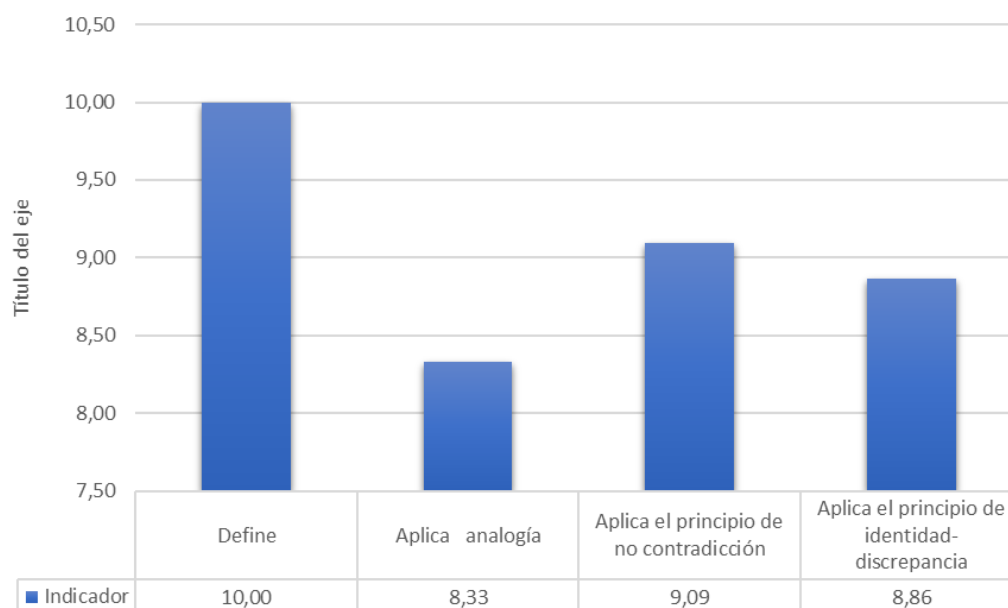
Aplicación de las categorías seleccionadas durante las clases de cierre

Indicador	Casos	Ítem	Media	Min	Máx
Define	22	1	10,00	10	10
Aplica analogía	22	3	8,33	3,33	10
Aplica el principio de no contradicción	22	1	9,09	10	10
Aplica el principio de identidad-discrepancia	22	4	8,86	2,5	10
Puntuación Total	22	9	8,89	2,22	10

En la figura 2 los alumnos definen los primeros principios seleccionados y el concepto de analogía.

Figura 2

Resultados de la aplicación de las categorías seleccionadas para el trabajo



En las tres categorías analizadas y registradas en la tabla 2, uno solo tiene dificultades para aplicar el principio de no contradicción al análisis de dos casos en la actividad “Jugando al detective”. Sin embargo, consigue definirlo, aún no descubre la verdad, aún no logra llegar a ella, pero participa cuando escucha que se asombran de un caso propuesto en el que un psiquiatra avala la locura de su paciente que se cree un gato y niega el principio tanto de no contradicción como de identidad-discrepancia.

Acerca del diálogo socrático, existen tres tipos: general, grupal e individual. El primero se practica con todo el grupo, el docente los guía respondiendo preguntas, inquietudes de manera general o formulando preguntas orientadoras enfocadas a algún alumno en particular. El diálogo socrático en las actividades entre docente y alumnos es el que mejores resultados brinda si se lo compara con los otros dos.

Respecto al individual, se entabla con diez de los veintidós alumnos. Suponemos que, por la importancia de la imagen social para los adolescentes, el diálogo frente a sus pares puede alterarse por temor al ridículo.

En la clase de cierre el nivel de diálogo permanece alto respecto al de las dos primeras clases para la reflexión, las distintas definiciones, la elaboración de analogías entre el animal y el hombre y la analogía final. Decece cuando tiene que ejemplificar verbalmente.

Consideramos que no es aconsejable en esta etapa de la vida del adolescente, orientar toda la comunicación hacia la puesta en común dentro del curso porque hablan algunos y otros permanecen callados; es más, es notorio cómo se distinguen unos de los otros.

Como explicamos en párrafos anteriores, el diálogo socrático fluctúa en el grupo, siendo más estable en el trabajo grupal que brinda a sus participantes cierta privacidad respecto del resto. El diálogo individual también resuelve dificultades de comprensión particulares.

Tabla 3
Diálogo socrático durante las clases de proceso

Indicador	Casos	Ítem	Media	Min	Máx
Responde	23	2	7.61	5	10
Reflexiona	23	2	6.74	5	10
Define	23	1	9.57	10	10
Argumenta	23	2	8.26	5	10
Ejemplifica	23	1	3.33	10	10
Puntuación Total	23	8	7.10	2.50	10

Conviene planificar estos momentos de diálogos socráticos generales, con el grupo e individuales, para asegurar la adquisición de los conocimientos de todos los jóvenes. Como dijimos, en el grupo reducido la mayoría mejora su participación tanto en la resolución escrita como en el diálogo.

Como muestra la tabla 3, durante el proceso la mayoría logra definir, pero muy pocos son capaces de brindar nuevos ejemplos de analogías o de alguno de los principios seleccionados y ejercitados durante el diálogo socrático, mediante la inducción y la deducción y usados por la metodología de Ciencias Naturales para los momentos de contradicción y mayéutica. Mengua cuando se les pide que ejemplifiquen analogías nuevas en forma oral. En su mayoría logran generalizar a partir de situaciones

particulares por medio de regularidades, tanto en la actividad motivadora de enseñanza del principio de identidad y discrepancia realizada con las golosinas como en la aplicación del mismo principio para el armado de los reinos, aprovechando las imágenes de distintos organismos escogidos como recursos.

Tabla 4

Hábitos de pensamiento aplicados durante el diálogo socrático en la clase de cierre

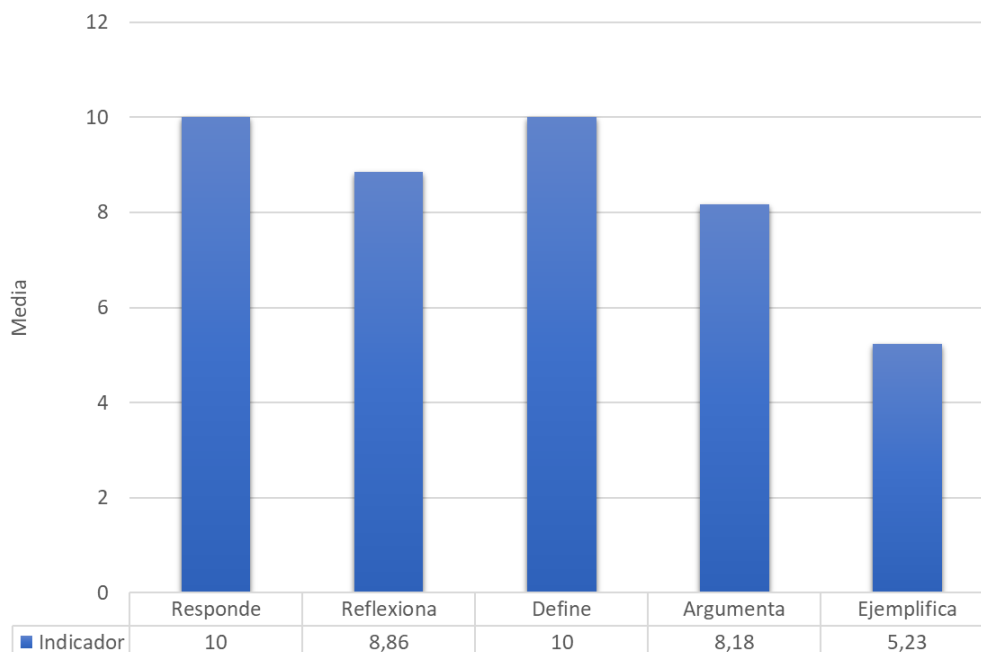
Indicador	Casos	Ítem	Media	Min	Máx
Responde	22	2	10.00	10	10
Reflexiona	22	2	8.86	5	10
Define	22	2	10.00	5	10
Argumenta	22	2	8.18	5	10
Ejemplifica	22	2	5.23	10	10
Puntuación Total	22	10	8.45	4.00	10

Ligados a los primeros principios de orden ontológico, devienen los primeros principios de orden ético que fueron enseñados relacionándolos con la verdad y su adecuación a la realidad. Los alumnos están felices cuando alcanzan certezas, esto es precisamente el efecto que causan los primeros principios incorporados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de las Ciencias Naturales. Como docentes creemos que es muy pertinente la enseñanza de los principios filosóficos fundamentales de la Metafísica en esta etapa por la inseguridad, la falta de certezas que la caracteriza, según describe Guardini (2021).

Como se observa en la tabla 4 graficada en la figura 3, en la clase final aumenta la capacidad de respuesta. La reflexión baja levemente en la capacidad de argumentación en forma escrita de lo que se había expresado de manera oral, pero aumenta la capacidad de encontrar ejemplos sobre la aplicación de primeros principios y analogías de modo autónomo.

Figura 3

Hábitos de pensamiento aplicados durante en diálogo socrático en la clase de cierre



Conclusión

La mayoría del curso de primer año ha realizado progresos en:

- Su capacidad de observación: Logran una mirada distinta, detenida, centrando la atención.
- Comparación: Aplican los primeros principios filosóficos y la analogía a situaciones concretas en el orden tanto ontológico como ético.
- Inferencia: La obtienen a partir de la aplicación del principio de no contradicción, identidad y discrepancia y las analogías.
- Reflexión: Vuelven sobre sus razonamientos ante una contradicción o frente a la posibilidad de adquirir un nuevo conocimiento.
- Necesidad del silencio: Comprenden que no es solo el silencio exterior aun con dificultades de logro, sino también interior, para poder pensar y descubrir.
- Necesidad de trascendencia: La descubren como la finalidad cuando se busca la Verdad en ciencias.

- Asombro: Focalizado en el hecho de que se realizan preguntas, cuestionan y así mantienen activa su inteligencia. La mayoría reconoce la existencia de una inmensidad que los trasciende pero que intentan entender.

Consideramos que los alumnos han adquirido conocimientos verdaderos aplicando los principios filosóficos fundamentales de la Metafísica al estudio de los reinos en el área de Ciencias naturales, de acuerdo con los núcleos de aprendizaje prioritarios citados en el marco teórico del documento curricular provincial. Estos núcleos se corresponden también con los primeros principios de la Filosofía de la Naturaleza.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, N. (2020). *El desafío de enseñar Filosofía realista en el nivel primario* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Católica de Cuyo, Argentina.
- Alvira, T.; Clavell, L. y Melendo, T. (1989). *Manual de Metafísica*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Aristóteles (1995). *Física*. Planeta de Agostini.
- Aristóteles (2011). *Metafísica*. Gredos.
- Artigas, M. (2011). *Ciencia, Razón y Fe*. EUNSA.
- Artigas, M. y Sanguinetti, J. (1989). *Filosofía de la Naturaleza*. EUNSA.
- Baker, J. y Allen, G. (1970). *Biología e investigación científica*. Fondo Educativo Interamericano.
- Beltrán, O. H. (2013). La integración del saber en la obra de Jacques Maritain. *Revista Teología*, L (111), 11-44. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7615>
- Beltrán, O. H. (2014). La ciencia en busca de la sabiduría. *Revista de Investigación (Arequipa)*, 5, 9-28. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/4964/1/%20La-ciencia-en-busca-de.pdf>
- Bosco, J. (2020). *Del estatismo al homeschooling. Apuntes para una educación realista*. Sjolé.
- Bosco, J. (2021). *Pedagogía de la hermosura. Educación y belleza*. Sjolé.
- Brie, R. (2000). *Los hábitos del pensamiento riguroso*. Universidad Católica de La Plata.
- Castellani, L. (1951). *Elementos de la Metafísica*. DALIA.
- DCP (2021). *Diseño curricular de la Provincia de Mendoza*. <https://www.mendoza.edu.ar/disenos-curriculares-educacion-secundaria-orientada/>
- Delgado Ortiz, M. I. y Hernández Mujica, J. L. (2015). Los virus, ¿son organismos vivos? Discusión en la formación de profesores de Biología. *Varona*, 61, 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422007.pdf>

- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276062>
- Gilson, É. (2020). *El realismo metódico. El método tomista*. Sjolé
- Guardini, R. (2021). *Las etapas de la vida. Su importancia para la ética y pedagogía*. Sjolé.
- Hernández de Lamas, G. (2008). *Retórica y educación. El discurso pedagógico desde la retórica de Aristóteles*. Circa humana Philosophia.
- Jolivet, R. (1965). *Curso de Filosofía*. Desclée de Brouwer.
- Lima, J. P. (2009). La doctrina zoológica en la obra de San Alberto Magno. *Studium*, 15, 29-51. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/4966>
- MEN. (2012). *Curso Virtual En Metodología Estudio de Clase*. Estudio de clase: una revisión conceptual. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. https://iesantahelena.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/documento_curso-virtual-mec2.pdf
- Maritain, J. (1920). *Introducción a la filosofía*. Club de lectores.
- Martí García, M. (2001). *La admiración, Saber mirar es saber vivir*. Ediciones Internacionales Universitaria.
- Millán Puelles, A. (2001). *Fundamentos de la Filosofía*. Ediciones Rialp.
- Tomás de Aquino (2001). *Suma Teológica*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Widow, J. (2012). *Curso de Metafísica*. CIP-Globo.

Elbia Haydée Difabio

Universidad Nacional de Cuyo

Aceptado: julio 2023

Datos de la autora:

Elbia Haydée Difabio es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo con orientación en Filología clásica y Literatura infantil-juvenil. Autora y coautora de libros y más de cien artículos en revistas especializadas y Actas en el país y el extranjero (España, Chile, Venezuela, Bolivia y Brasil). Miembro de honor de AALIJ (Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil); docente en carreras de posgrado.

Dirección de correo electrónico:
elbiad@ffyl.uncu.edu.ar
ehdifabio@gmail.com

Personajes mitológicos grecolatinos recreados por la escritora mendocina Naïr Fernández Díaz

Resumen *Naïr Fernández Díaz es autora, entre otras obras, de Fiesta en el mar, publicada en 1979 en su provincia, Mendoza, por la editorial La Tarde. El libro quedó restringido en especial al ámbito local, quizá regional, acaso por la corta tirada de ejemplares, porque supone previo conocimiento sobre la mitología griega y por la escasa difusión en la época de aparición debido a factores diversos. Por ende, esta investigación intenta ser un aporte para dar a conocer tanto a la literata como a su ágil y ameno libro para lectores infantiles, a la vez que permite examinar el potencial ético-estético de estos hexasílabos.*

Este artículo se estructura de la siguiente manera: una síntesis biográfica sobre la escritora y luego, referencias sucintas sobre los seres mitológicos implicados en el libro objeto de estudio, aplicación de las categorías transtextuales de Gérard Genette, el análisis integral de las dos piezas escogidas con ejemplificación mediante pasajes significativos y algunas posibilidades de transferencia áulica.

Palabras Clave Mitología grecolatina, Recreaciones mitológicas literarias, Teatro para niños, Naïr Fernández Díaz

Greco-Latin Mythological characters recreated by the Mendoza writer Nair Fernández Díaz

Abstract: Nair Fernández Díaz is the author, among other works, of *Fiesta en el mar*, published in 1979 in her province, Mendoza, by Editorial La Tarde. The book remained constrained especially to the local, maybe regional scope, maybe due to the short circulation of copies, because it presumes prior knowledge of Greek and Latin mythology, and due to the limited circulation at the time of its appearance, for various reasons. Therefore, this research seeks to be a contribution to make public both the writer and her book, which is an agile and enjoyable reading for children, while allowing us to examine the ethical-aesthetic potential of these hexasyllables.

The article is structured as follows: a synthesis about the writer and then, brief references about the mythological beings involved in the book under study, application of Gérard Genette's transtextual categories, comprehensive analysis of the two pieces chosen with exemplification through noteworthy passages and some possibilities of classroom transfer.

Keywords: Greco-Latin Mythology, Literary Mythological Recreations, Theater for Children, Nair Fernández Díaz

1. Semblanza de Nair Fernández Díaz

La entrevisté el 30 de abril de 1991 a la mañana. Gentilmente, me invitó a su casa donde mantuvimos una larga conversación, llena de anécdotas y de reflexiones. Descendía de familias criollas, pese a su nombre, hindú, que significa "misterio". Sus padres, todavía novios, lo habían elegido para su primera niña. Su mamá tocaba al piano un chotis o schotis llamado *Nair* y la partitura presentaba la imagen de una bayadera, bailarina y cantante de la India. Hizo honor a su nombre, ya que estudió música y se recibió de profesora de piano. Además, en su permanente búsqueda espiritual practicó yoga y

prefirió el orientalismo¹. Su mayor fuente de inspiración fue el filósofo y teósofo esrilanqués Curuppumullage Jinarajadasa, a quien conoció en 1938, y quien escribió en su álbum el 11 de julio de ese año: “Si la religión no os dice nada, dirigíos hacia los niños; en ellos encontraréis una nueva y exquisita religión que os revelará el mundo en toda su juventud y belleza”.

Nació el 13 -acotó risueñamente “martes 13”- de julio de 1915. Cursó sus estudios primarios en la Escuela Normal Mixta Tomás Godoy Cruz, en Mendoza, en la cual inició el nivel secundario que completó en el Colegio Nuestra Señora de la Misericordia, en Capital Federal, hoy CABA. Ejerció como maestra de grado en escuelas de esta provincia del oeste argentino y se especializó en nivel inicial. En 1957 obtuvo por concurso la vicedirección de la escuela Nicolás Avellaneda y se jubiló en dicho cargo en el establecimiento educativo Juan Agustín Maza.

Se destacó por su inclinación a la lectura y a los viajes, armonizando paseos y estudio. Así, por ejemplo, en Zúrich, Suiza, se perfeccionó en respiración integral; en Brasil en Hata Yoga y se especializó en canto y baile; en España, en arte y cultura. El 10 de noviembre de 2020 su bisnieta Silvia Naïr Cosarinsky describe en *facebook*:

Una mujer mágica, valiente, profunda, llena de inquietudes y sabiduría. Tengo la suerte de haber compartido con ella hasta mis 21 años. Más que maestra, hasta el día de hoy sigue siendo una fuente de inspiración en mi vida. Cada clase que doy es rendirle un poco homenaje.

Docente comprometida con el aula, comenzó a crear literatura para niños cuando ejerció en el nivel preescolar de la escuela Federico Moreno, en Mendoza, adaptando su escritura al centro de interés programado. Participó en las ferias provinciales del libro y presentó sus textos, por ejemplo, en el teatro Quintanilla, en Mendoza, y en el centro cultural fundado por Lita Tancredi, a quien dedica el primer *sketch*, como ella llama a

¹ La última parte de *Fiesta en el mar* presenta “Acuarius”, cinco motivos de yoga para niños. Son poesías dedicadas a Swami Vivekananda, líder espiritual e inspirador del movimiento independentista de la India.

Fiesta en el mar. Su repertorio es versátil, alternando prosa y poesía -monólogos, fábulas, cuentos, sonetos, obras de teatro-, y, según su afirmación, le era indistinto el verso largo o el corto. Prefería como recurso más la imagen que la metáfora. Se definió como ecléctica.

De su autoría son *Jugando en la escuela* y *Oración a la bandera*. Llamativamente no ha quedado registrada en *Literatura de Mendoza (Historia documentada desde sus orígenes a la actualidad) 1820-1980*, en dos tomos, de la profesora y también escritora Nelly Cattarossi Arana, publicados en Inca Editorial en 1982. Su biografía se arma como un rompecabezas, mediante la bibliografía específica, algunas solapas de sus libros y la entrevista realizada. Participó en obras colectivas, como *Cuentos infantiles*, de 1986, Ediciones dg, que incluye dos cuentos suyos: “El muchacho espacial” y “Las luciérnagas”. Además, intervino en antologías bonaerenses, en el volumen tercero de *Cantares navideños* a cargo de la uruguaya Sylvia Puentes de Oyenard y se la menciona en *Diccionario de poetas argentinas* de Editorial Interamericana y en el *Primer diccionario de escritoras y plásticas de Mendoza*, de Editorial Inca, 1985.

2. Someras referencias sobre los seres mitológicos intervinientes en sus dos obras

Con el propósito de colaborar con posibles interesados en compartir estos textos con lectores gustosos de la mitología, se sintetizan aspectos nucleares de los personajes, seleccionando aquellos rasgos que mejor se adecuan a las obras analizadas y en función de la edad de los probables destinatarios. Se han priorizado aspectos tales como sus genealogías, representaciones plásticas, funciones, atributos, animales y plantas consagrados, además de epítetos, término que significa literalmente “sobrepuesto”. Estos remiten a cualidades intrínsecas de cada personaje, a rasgos físicos y espirituales, ocupaciones, lugares de culto, linajes. Ahora bien, en caso de buscar ampliación sobre tales biografías, se recomienda recurrir a mitologías debidamente documentadas.

En “Fiesta en el mar” el protagonista es Neptuno, Posidón griego, uno de los Olímpicos, hermano de Júpiter / Zeus, Plutón o Hades, Ceres / Deméter y Juno / Hera. En la distribución de los dominios le correspondieron las aguas todas, por ejemplo, fuentes - excepto los ríos, que tienen sus propias divinidades- y vive en las profundidades del mar. Encarna el elemento líquido. Se lo representaba sobre un carro, rodeado de animales marinos y armado con un tridente, forjado por los cíclopes. Lo empuña como cetro real y con él estremece la tierra y el mar y hace brotar agua de las rocas y del suelo. Habita un magnífico palacio en las profundidades del Egeo. De extraordinaria fuerza, calma o impulsa tempestades y maremotos. Cuando se enojaba, enviaba olas enormes y temibles monstruos a asolar las costas. Algunos de sus epítetos son: “de azulada cabellera”, “soberano rey del mar”, “dueño del mar”, “de extenso / amplio poder²”, “el que baña con sus olas”, “que vive en medio del mar”, “salvador de los navíos”. Como también ejerce su poder en la tierra, se lo llama, entre otros, “que abraza la tierra”, “que estremece / sacude la tierra³”.

Llegan las sirenas, genios marinos primero mujeres-aves, luego mujeres-peces. Habitan una isla del Mediterráneo y atraen con sus cautivantes cantos a los navegantes. Representan un peligro porque hacen naufragar⁴. Es célebre el episodio en el que la tripulación se cubre los oídos con cera y Odiseo pide que lo aten al mástil del barco para escucharlas y no caer bajo su hechizo, en la epopeya homérica *Odisea* (canto XII, vv. 1 a 200).

En el segundo texto, “Juicio en el Olimpo”, comparecen ocho dioses: en llamativo equilibrio, cuatro varones y cuatro mujeres. El omnipotente Zeus, identificado con Júpiter itálico, es el cosmócrata, ordenador del mundo y del Olimpo, el moderador, justiciero rey en las resplandecientes alturas celestiales, personificación del padre universal, dispensador de bienes y males. Se lo representa con tupida barba y espesa cabellera, más una expresión grave y majestuosa. Se lo suele representar armado con un

² En griego son adjetivos diferentes.

³ En griego son adjetivos diferentes.

⁴ En la obra de Naïr no se muestran peligrosas porque no interactúan con humanos.

rayo. Dios del cielo y señor de los fenómenos atmosféricos, muchas veces se lo invoca como “el amontonador de nubes”. Lo acompaña el águila, distintivo del poder y de la victoria. Protege casas y ciudades y auxilia a extranjeros, desterrados, mendigos y afligidos. El rayo y el trueno han sido fabricados para él por los cíclopes. Cuenta con variadísimos epítetos, caracterizados en todos los casos por su capacidad de concentración; entre ellos, “portador de la égida”, “sentado en un trono elevado / de elevado trono”, “esposo de Hera”, “que truena / que retumba en lo alto”, “que se deleita con el rayo”, “que hace brillar los relámpagos”, “hospitalario”, “protector del recinto”, “prudente”, “defensor”, “el que ve el futuro”. “Era sabio y sereno y reconocía que por encima de su poder estaba la fuerza del Destino” (García Esperón y González Ovies (2019, p. 172). Entre sus misiones, interviene en las querellas que surgen a su alrededor, como su ecuánime arbitraje en el texto de Nair.

Por su parte, Apolo es hijo de Zeus y de Leto, hermano mellizo de Ártemis o Diana. Protagoniza innumerables relatos y tuvo gran culto en Grecia y en Roma, en parte porque es profético. Divinidad complejísima, cinco son sus principales esferas de acción: curación, purificación, profecía, arquería, poesía y música. Purificador y expiador por excelente, se le atribuyen los más altos y útiles menesteres humanos. Representa el triunfo de la luz y de la cultura, de la medida y de la armonía. Protege el deporte, la juventud y los vaticinios. Se lo llama “Febo”, “soberano”, “flechador”, “de pensamiento propicio”, “de mano consoladora”, “sobrio”, “benefactor de todos”, “que odia la falsedad”, “amable”⁵. Se le consagra el lobo y el laurel, símbolo de su destreza en las artes. Se elogia su inteligencia, el poder persuasivo de su palabra y su sabiduría. Su perspicacia, su visión más allá de la humana, va unida a su infalibilidad para esgrimir el arco y se condice con la vigilancia, en ocasiones punitiva, pero siempre alerta. Las acciones de los mortales no pueden escapar a su mirada. Con Zeus tiene estrecha filiación, de allí “que comunique el pensamiento de Zeus”, otro de sus epítetos. Su gran aporte es el ideal de control de sí mismo. Y prevalece en él un carácter de serenidad y de

⁵ Cfr., por ejemplo, un himno a Apolo en Antología *Palatina* 9.525, que suma los noventa y ocho apelativos. Estos dan un retrato singularizado del dios.

alta moral. Si bien los males vienen inexorablemente y en silencio para la humanidad, se sobrelleva mejor la vida con Apolo a nuestro lado, por la fuerza del orden racional, normativo, ético, legal, que imprime con su intervención. Es un centinela excelso, un juez decisivo y un agente mediador. Anda de incógnito sobre la tierra, escucha todo y escudriña todo, pero a la distancia. Apolo no es sino el dios de la lejanía. Su influencia puede ser bienhechora sobre los hombres si ellos se aproximan con recato y delicadeza.

La acusada Discordia -palabra formada por dis- que significa “contrario”, más cordia, corazón-, es la vengativa Eris⁶ helena. Siembra la desconfianza, el odio y la contienda entre los dioses y los hombres. El panteón olímpico la temía y rechazaba, con excepción de Marte, Ares griego, hijo de Júpiter y de Hera. Implacable en las batallas, tiene un espíritu intolerante y obstinado y fue adorado en especial por los romanos, orgullosos de descender de él porque es protector de sus luchas y de sus conquistas. De su nombre deriva “marzo” y “martes”. Va armado de pies a cabeza. Todo él expresa violencia y salvajismo, es sinónimo de la guerra misma. “Su presencia llevaba a la muerte sin gloria, a la devastación sin objeto, a la victoria sin merecimiento” (Civita, 1974, p. 242). Entre sus epítetos se lo llama “estrage de los mortales”, “manchado de sangre”, “destructor de ciudades”, “aniquilador”, “indomable”, “de la mano poderosa”, “del corazón indomable”, “de la fuerte lanza”, “del casco de oro”, “acorazado con bronce”, “perforador de escudos”, “. Además, no le interesa la justicia de las causas por las que lucha. No existen monedas con su efigie porque ninguna ciudad lo adoptó como protector.

En el séquito de Marte figuran Temor (o, más bien, Terror) y la astuta Eris, a quien el dios defiende en este *sketch*. Eris es la cruel e insensible hija de la Noche y “(...) Eris parió a la dolorosa Fatiga, al Olvido, al Hambre y los Dolores que causan llanto, a los Combates, Guerras, Matanzas, Masacres, Odios, Mentiras, Discursos, Ambigüedades, al

⁶ Como sustantivo común, significa “disputa, alteración”. El vocablo tiene tres acepciones principales: 1) por lo general, pugna -en *Ilíada* en especial en el campo de batalla-, 2) “rivalidad”, frecuente en *Odisea* y 3) personificada, la diosa (por ej. *Ilíada* IV, vv. 440 y 441, verso en el que va acompañada de “furiosa sin medida / hermana y compañera del homicida Ares”).

Desorden y la Destrucción, compañeros inseparables” (Hesíodo, vv. 224-233). Se la tilda de “astuta” y “maldita”.

Por el contrario, Paz es una abstracción divinizada existente en Roma, a quien construyeron un Foro, llamado precisamente de la Paz. Hija de Júpiter y Justicia, ella implica entendimiento, respeto, justicia, solidaridad; es, en síntesis, reguladora de la convivencia. Si bien es una aspiración arraigada en el hombre de bien, de quien es noble de intenciones, ella no es, sin embargo, permanente porque el orden, el límite y el equilibrio son inestables. Se le representa como una bella joven, coronada con olivo y con una cornucopia, un cetro y un ritón.

Participa asimismo Juno, Hera griega, esposa de Júpiter, encarnación de la madre universal. Porta una diadema y en la mano el cetro, en cuyo extremo están el cuclillo y el granate, a veces una granada, símbolo de la fidelidad. Preside, en especial, la vida femenina en todas sus fases y recuerdan esta incumbencia sus epítetos “augusta”, “perfecta”, “venerada”, “diosa del matrimonio”, “la de sandalias de oro”, “de áureo trono”, “argiva”, “floreciente”, “de blancos brazos”, “honorable”, “que habita en las alturas o protectora de las cumbres”. Varios refieren a su condición de guardiana de los esponsales: “que preside las uniones”, “que une a los esposos”, “esposa”, “que tutela el matrimonio”. Cuida incluso de la riqueza (su epíteto *Moneta* dio origen al término “moneda”). A ella le dedicaron el lirio, la manzana (igual a Afrodita) y la granada; entre los animales, el pavo real.

Está también presente Venus, Afrodita griega. La seductora, risueña y más hermosa de las diosas representa el amor y la belleza, incompatible, por ende, de la Discordia. Dispensa el rocío y ampara las fuerzas de la naturaleza. Se la califica como “la bien coronada”, “que gusta de sonreír o amable”, “preciosa como el oro”, “de ojos vivos”, “dorada”. Entre los vegetales, le son consagrados la rosa, el mirto y la manzana; entre los animales, la paloma, el gorrión, el cisne, el delfín (también para Apolo) y la tortuga. Su carro, hecho de conchas de nácar, es empujado por palomas o cisnes. De Venus deriva el nombre del quinto día de la semana.

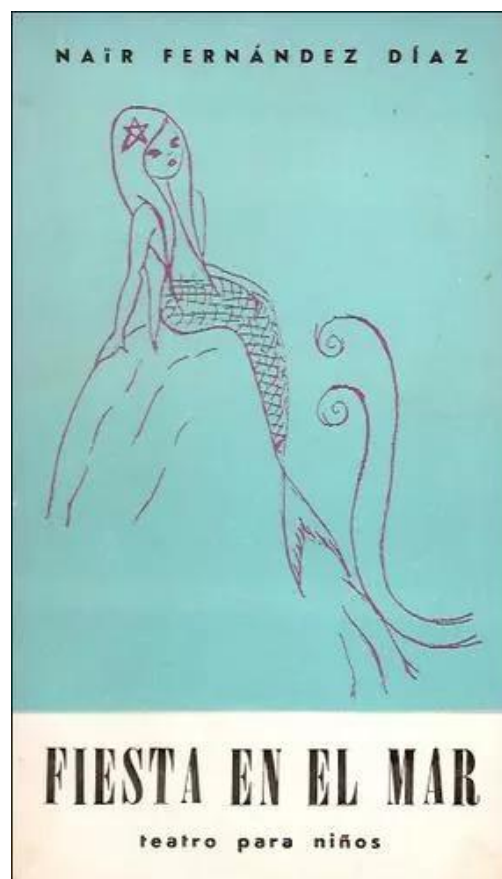
Por último, Mercurio, Hermes griego, siempre atareado, guardián de los viajeros y de los mercaderes, por lo que también aborrece a la Erinia. Mercurio sabe que sin paz son imposibles los viajes tranquilos y la prosperidad en los negocios. Joven atlético, en su sombrero y en sus sandalias lleva alitas que lo ayudan a correr como el viento. Lleva caduceo, bastón con el que distribuye bendiciones y prosperidad. Se lo califica de “munido de vara de oro”, “dador de bienes”, “el que otorga ganancias”. Adopta actitudes conciliatorias entre las ciudades, por eso recomienda soluciones diplomáticas a los embajadores. Su mejor amigo es Apolo. De Mercurio deriva el tercer día de la semana.

El debate transcurre en el resplandeciente Olimpo, la montaña más alta de Grecia, situada entre Macedonia y Tesalia. Allí, por decisión de Zeus, habían construido sus mansiones de cristal.

3. Análisis integral de las dos piezas escogidas

3.1. “Fiesta en el mar”

El libro es una publicación rústica, de tan solo 33 páginas, de tamaño reducido -11,50 x 20 cm. Se editó en 1979, Año Internacional del Niño, designado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se lo dedica a Carla, una nieta fallecida. Su tapa con una primorosa sirena y fondo celeste anticipa el ambiente marino del texto inicial. Las ilustraciones de Silvia Naïr Cosarinsky complementan, sugieren, divierten y favorecen la comprensión. El lenguaje es tan sencillo como depurado. El estilo es dinámico y juguetón, con diálogos directos, exclamaciones, interrogaciones,



imágenes variadas -de movimiento, visuales, auditivas, incluso olfativas-, encabalgamientos, exageraciones, diminutivos, adjetivación muy bien calibrada, algunas metáforas, apelaciones al receptor... El metro breve, hexasilábico, en cuartetos y la musicalidad ayudan, además, a la memorización.

La primera obrita contiene imágenes que complementan y benefician la comprensión. Naïr se inspiró buceando en el Caribe, a los 70 años, con su hijo Mario, durante su estancia en la isla Cozumel. La organiza en “descripción”, “relato” -tales sus subtítulos- y las voces en primera persona de los personajes que acuden a la reunión. La naturaleza submarina se aúna con un acontecimiento igualmente atractivo para el niño: en efecto, resulta ingeniosa la temática del cumpleaños, tan cercano a las vivencias infantiles, momento especial para compartir con familia y amigos; central, además, para su desarrollo afectivo y social. Asimismo, le son familiares la mayoría de los animalitos nombrados que desfilan como invitados a la fiesta. Esta situación provoca una respuesta emocional de simpatía y gozo.

Comienza con una “descripción” compuesta por once estrofas de arte menor. Son versos hexasílabos, rítmicos, con predominio de rima consonante en los pares o los impares. La primera estrofa expresa: “Del fondo del mar / llegan unas risas, / hay que averiguar / las causas, ¡de prisa!”. Es el cumpleaños de Neptuno y una orquesta ameniza la fiesta. “El Rey ataviado / con brillantes algas / sonríe sentado / en trono de nácar” (4ª estrofa), ciñendo una corona de oro y de perlas. Lejos de su apariencia y actitud amedrentadoras, de su responsabilidad en oleajes agresivos y maremotos, sonriente y conciliador, el dios preside el agasajo, en el que se presentan un delfín y peces tropicales para saludarlo.

Continúa un “relato” de tres estrofas, una de las cuales manifiesta: “Hermosas sirenas / están junto al rey. / Cabellos de oro, / sus ojos de miel” (estrofa 13). Y ellas se presentan: “Y aunque la gente dijera / que sirenas no existían, / aquí estamos, pueden vernos / y no somos fantasía” (estrofa 16).

Aparecen también cangrejos y corales: “Y cantan a coro / con voz cristalina / todos los tesoros / de mar coralina” (estrofa 22). Se suceden hipocampos y una ballena, pulpos y

un gran pez-espada, esponjas doradas y focas. No faltan los globos, los aplausos, las rondas, los coros y las trompetas.

Como fin de fiesta, cierra la estrofa 35 voceaba por todos los asistentes: “¡Viva el rey Neptuno! / ¡Vivan las sirenas! / ¡Que no haya ninguno / que padezca pena!”.

3.2. “Juicio en el Olimpo”

Es una pieza en un acto, conformada por veintidós estrofas, de nuevo con versos hexasilábicos, con rimas principalmente consonantes. Se la dedica a su esposo, también escritor, Luis Alfonso Anmella. El tema y su tratamiento se orientan a niños de más edad y propician el debate, la opinión y la argumentación: ¿marginamos a una persona por su maldad manifiesta? ¿Corresponde darle oportunidades para recapacitar y enmendarse? En caso afirmativo, ¿cuántas veces? ¿Tenemos en nuestra naturaleza un poco -o mucho- de Discordia? ¿Hemos tenido épocas en que reñíamos más? Si es así, ¿qué motivó que cambiáramos?

El escenario es el hogar de los principales dioses del panteón heleno, con menos nombres griegos (Zeus, Apolo) que latinos. Intervienen ocho personajes: Discordia (la acusada), la Paz (fiscal), Zeus (juez) y Marte (defensor). El jurado reúne a Apolo, Juno, Venus y Mercurio. Muy bien elegidas, las divinidades dan muestra del conocimiento de Naïr sobre la mitología clásica y, antes o después de acceder al texto, conviene que los lectores investiguen acerca de sus genealogías, incumbencias y cualidades principales.

Al inicio, la Paz solicita a Zeus que eche del Olimpo “a la vil harpía”⁷, esgrimiendo “Amo la armonía / la vida tranquila, Discordia me hiere / con sus ironías”. Y recuerda el célebre episodio de la manzana que provocara la guerra. La acusada se defiende: “- Es cierto Señor, / estaba enojada; / a ese banquete / yo no fui invitada. // Al ver el desprecio / con que fui tratada / me puse furiosa, / me sentí humillada” (estrofas 4 y 5). Enseguida, Venus le pregunta por qué quería participar de la fiesta y Apolo reflexiona: “- ¿Por qué no

⁷ En este verso, equivale a mujer muy malvada. Mitológicamente, las harpías son híbridos, con rostro de mujer y cuerpo de aves de rapiña, genios alados, raptoras de niños y de almas. Su nombre comienza con hache, regla de transcripción del espíritu áspero griego. También se escribe, simplificado, “arpía”.

iluminas / tu mente de diosa / y el amor repartes / en forma juiciosa?”. En su calidad de madre universal, Juno le recuerda: “- Tus hijos ofenden / con malas costumbres, / no les inculcaste / respeto y virtudes” (estrofa 10). A Apolo le preocupa su “aura oscura” y todos los dioses son categóricos: “- Cuando tú te acercas / traes malestar, / se cierran las puertas / al verte llegar” (estrofa 12).

De inmediato el bélico Marte respalda a su hermana preferida, aduciendo a su favor de modo contundente su crianza adversa, que motiva su comportamiento conflictivo e impertinente: “Su madre, la Noche, / es la oscuridad, / en forma mezquina / le enseñó maldad” // Es buena conmigo, / propicia la guerra, / siempre la precede / su hija Querella” (estrofas 14 y 15). Entonces Zeus considera: “- Todos sus defectos / son falta de amor; / solo quiere a Marte / su gran defensor” (estrofa 18) y solicita el veredicto del jurado, que es unánime e inapelable: “- ¡Fuera del Olimpo! / La hallamos culpable / de Mentira y Hambre, / ella es responsable” (20). El dios juez finaliza: “- La Tierra es el sitio / que debes buscar, / tal vez con los hombres / sea tu lugar” (22).

4. Algunas posibilidades de transferencia áulica

Cuando estos textos se llevaron al aula, como premisa central los niños disfrutaron de ambas propuestas y, según el criterio de cada maestro, investigaron sobre los seres mitológicos involucrados, el Olimpo y la fauna marítima; dramatizaron, practicaron teatro leído, debatieron, generaron nuevos textos, incorporaron nuevos personajes -otros invitados al cumpleaños y, en el segundo, Atenea y Ártemis- y se expresaron plásticamente.

En cada obra y siempre que los objetivos estén claramente delimitados, el docente puede plantear, de manera ágil, variadas y complementarias estrategias, orales y escritas, individuales y grupales, en clase y fuera de ella. Conscientes de no abrumar a los niños ni de disecar el texto, el profesor procederá como la abeja que liba la flor, pero no la marchita. Dependerá de su creatividad y de su conocimiento de la realidad áulica, qué actividades ofrecerá, cuándo, cómo y por qué.

Conviene, por ejemplo, un cuestionario, con preguntas como estas, solo orientadoras para el diálogo:

Para “Fiesta en el mar”:

143

- ¿Quién es Neptuno?
- ¿Cómo imaginan su trono y su corona?
- ¿Qué significa “ataviado”? (Otras posibles palabras para verificar si las entienden, convenientemente contextualizadas: “cetro”, “amenizar”, “comparsa”, “diana”, “cortejo”, “acompañado”, “tropicales”, “flameantes”, “fulgurar”, “azafatas”, “ritual”, “encrespar”, “portentosas” ...).
- ¿Quiénes acompañan a Neptuno en el festejo? Nombrarlos por orden de aparición (si hace falta, con ayuda del texto).
- ¿Qué hizo cada invitado?
- ¿Quiénes sostienen un aro?
- ¿Quiénes enhebran collares?
- ¿Qué instrumentos musicales se escuchan?
- ¿Qué dirigen los delfines?
- ¿Qué animalitos son los más coloridos?
- ¿Qué animal mueve tanto el agua que las olas se encrespan? ¿Por qué?
- ¿Cómo caminan los cangrejos?
- ¿Cómo es una sirena? Observar la tapa del libro.
- ¿Por qué se llaman “sirenas” las alarmas de buques, fábricas, ambulancias, camiones de bomberos? Averiguar.
- ¿Cómo se les llama también a los hipocampos? (La docente puede explicar su etimología: del griego *hippos*, caballo y *kampé*, curvatura).
- ¿Qué colores menciona la poesía? Releer para encontrarlos.
- ¿Hubo globos o piñata? ¿Dónde lo dice?
- ¿Habrá habido una torta? ¿Con qué ingredientes la habrán elaborado?
- ¿Qué otros invitados acuáticos podrían haberse sumado?
- ¿Cuáles habrán sido los regalos?

- ¿Qué pertenece a la imaginación y qué a la realidad?

Para “Juicio en el Olimpo”:

- ¿Por qué se reúnen los dioses?
- ¿Cómo se llama el dios mayor?
- ¿Qué significa “fiscal”?
- ¿Por qué la acusadora es la Paz?
- ¿Por qué eligen el Olimpo como lugar del encuentro?
- Entre los seres humanos, ¿dónde se desarrollan los juicios?
- ¿Discordia nació mala o se volvió mala? ¿Y los seres humanos?
- ¿Qué razones da Discordia para su comportamiento hostil?
- ¿Cuáles, los demás dioses?
- ¿Cuál consideran que es la acusación más grave? ¿Por qué?
- ¿La Discordia solo está presente en la guerra? ¿En qué otras situaciones aparece?
- ¿Por qué es responsable del hambre?
- ¿Cuáles podrían ser las “malas costumbres” de sus hijos?
- ¿Por qué Marte la defiende con vehemencia?
- ¿Qué significa etimológicamente “discordia”?
- ¿Cuál es su antónimo? Leer también sobre Harmonía.
- ¿Estás de acuerdo con la última estrofa? ¿Por qué?
- ¿Cómo debemos proceder cuando alguien actúa como Discordia?

Para uno o para ambos textos:

Buscar imágenes de los personajes y, en el cumpleaños, dibujar algunos de los invitados a la fiesta, sobre todo los que no cuentan con ilustraciones de Silvia Cosarinsky.

Armar rompecabezas y/ o móviles con figuras de los personajes intervinientes, recortadas o creadas por los niños.

Revisar tarjetitas de invitación a cumpleaños y crear una para esta fiesta.

Colaborar los niños ideando nuevas preguntas.

Dramatizar.

Memorizar estrofas a elección.

En “El juicio” leer o decir una estrofa y reconocer qué dios o diosa lo dice.

Llevar algún objeto fabricado con nácar e inferir por qué el trono está hecho de esa gema.

Dibujar la escena que más les gustó y explicar oralmente por qué es la preferida.

Clasificar los personajes según categorías previamente consensuadas (varones-mujeres, mayores-jóvenes, genealogía, parentesco, jerarquía, intereses, simpatía-antipatía...).

Cambiar las palabras en negrita por dibujos propios, por ejemplo:

Unos **peces** llegan

y hablan así:

bien acompasados

por un buen **violín**.

(9ª estrofa de “Fiesta en el mar”)

Tiró una **manzana**

en pleno banquete,

arruinó la **fiesta**,

provocó la guerra.

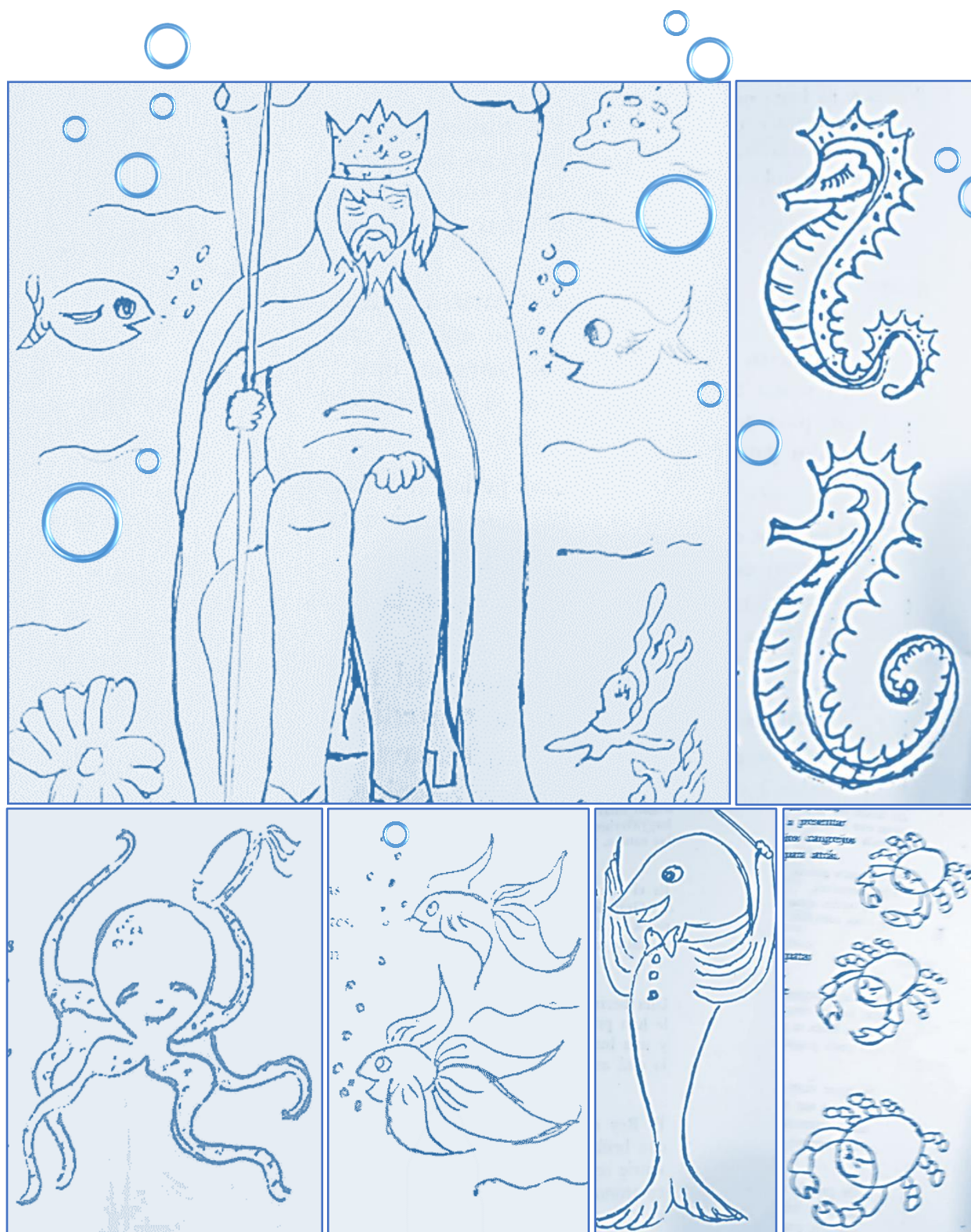
(3ª estrofa de “Juicio en el Olimpo”)

Armar una historieta con una de las obritas a elección.

Imaginar qué *souvenirs* habrá dado Neptuno y compartirlos oralmente en clase.

Sobre la base de imágenes extraídas del libro:

- identificar personajes y sus acciones,
- entregarlas desordenadas y que las ubiquen en función de su aparición,
- agregar detalles a elección.



Tachar los personajes que no intervienen y, si la docente lo prefiere, buscar rápidamente quiénes son ellos:

En “Fiesta en el mar”: cangrejos – caracolas – esponjas – estrellas de mar – focas – hipocampos – Nereo – ninfas – Proteo – tiburón – sirenas.

En “Juicio en el Olimpo”: Apolo – Atenea – Ártemis – Concordia o Harmonía – Hefesto – Juno – Mercurio – Plutón – Zeus.

Jugar con un *cloze* auditivo, con opción múltiple o de memoria. Por ejemplo:

- Es cierto, Señor,
estaba agitada - enojada – irritada -
a ese banquete
yo no fui..... avisada - empujada - invitada -

Del fondo del mar

llegan unas....., (risas)

hay que averiguar

las causas, ¡de.....! (prisa)

Subrayar las razones que dan los dioses para pedir la expulsión de Discordia:

- Odia a todos.
- Llegó tarde al banquete.
- No fue buena madre.
- Es entrometida y envidiosa.
- Su madre fue la Noche.
- Provoca temor.
- Tiró una piedra en una fiesta.
- Su mamá no le enseñó a querer.
- Es culpable de la mentira.

Variante: Buscar en el texto quién da cada razón.

Reflexiones finales

La mitología grecolatina fue, es y seguirá atrayendo a artistas y a pensadores. Es, en síntesis, la preservadora de la memoria colectiva con significación, estructura y perspectivas universales en tanto problemática humana. Su atemporalidad, su magisterio, su cercanía espiritual y emotiva, además de sus virtualidades latentes, permiten que este singular pasado se filtre y nos llegue con un bagaje ingenioso, expresivo, polisémico y lúdico de textos antiguos, pero también renovados - complementados, además, con otros sistemas de comunicación-. Tales textos aportan una cuota significativa para armonizar arte, educación y comunicación, si dialogamos con ellos desde nuestras miradas y realidades, en el contexto educativo inter-, trans- y multidisciplinario.

En voces contemporáneas, actualísimas, los mitos traspasan su atemporalidad -entre otras causas, por su naturaleza alusiva-, se transforman, se estilizan, incluso se entrecruzan; a la par, motivan a lectores de todas las edades. Así, contamos con ingeniosas y atractivas recreaciones, destinadas a niños y a jóvenes, actualizaciones a veces más cercanas al hipotexto; otras, más alejadas. Las hay para todos los gustos, sensibilidades y ocasiones porque difieren en intención, tono, estilo, complejidad narrativa, en adhesión fiel o transgresión, disparate incluido... En Naïr la copresencia de hipotextos antiguos se evidencia en las alusiones y en la perspicaz transformación de situaciones y de espacios⁸. En "Fiesta" la versión es netamente personal, con un Neptuno amable, cumpleaños él -pese a que los dioses no tienen edad-; en "Juicio", se ha trasladado al Olimpo un debate, como aparece en el primer canto de *Odisea* cuando Atenea interviene para ayudar a Ulises y hay un guiño al célebre episodio de la manzana dorada de la discordia, cuando en las bodas de Peleo y Tetis, futuros papás de Aquiles, Eris provocó nada menos que la guerra de Troya.

⁸ Es lamentable la ausencia de políticas públicas sostenidas para la promoción y difusión de escritores provinciales. Esto imposibilita que familia, escuela y demás comunicadores accedan al material y puedan transmitirlo.

Es de esperar que en la escuela -por qué no, en el hogar y en los diversos centros de lectura- se concrete la presencia sistemática de la mitología. Es evidente que Nair conocía los relatos antiguos, se apoyó en ellos, optó de manera consciente y cuidadosa por los personajes y seleccionó con precisión los rasgos que mejor convenían a sus propósitos, privilegió la alusión, innovó y transformó el tono y el lugar de la acción, combinó teatro y poesía -como en Grecia y Roma-, sin parodia y con base en la adecuación a la índole central de cada figura elegida. Sus textos representan un apreciable medio para comunicar la vigencia plástico-representativa y siempre lozana de este luminoso legado del pasado que todavía -y sin distinción de edades- continúa interpelándonos.

Referencias bibliográficas

Fuentes Primaria

Fernández Díaz, Nair (1979). *Fiesta en el mar*. Mendoza: Editorial La Tarde.

Fuentes Secundarias

Calvo, J. L. (Ed.) (2000). *Homero. Odisea*. Madrid: Cátedra.

Pérez Jiménez, A. y Martínez Díez, A. (Trads.) (1983). Teogonía. En: *Hesíodo. Obras y fragmentos*. Madrid: Gredos.

Bibliografía consultada

Civita, V. (Ed.) (1973). *Mitología. Volumen primero*. São Paulo: Abril.

García Esperón, M. y González Ovies, A. (2019). *Diccionario de mitos clásicos*. Barcelona: GG. Ilustración A. Mijangos.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara. Trad. C. Fernández Prieto.

https://www.academia.edu/31986852/Gerard_Genette_Palimpsestos_pdf

Grimal, P. (1989): *Diccionario de mitología griega y romana*. 4ª rei., Barcelona: Paidós Ibérica. <https://atirolimpo.files.wordpress.com/2017/01/pierre-grimal-diccionario-de-la-mitologc3ada-griega-y-romana.pdf>

Philip, N. (2000). *Mitos y Leyendas*. 2ª ed., Buenos aires: El Ateneo.

Ruiz de Elvira, A. (1995). *Mitología clásica*. 3ª ed., Madrid: Gredos.

Schefold, Karl (1992). *Gods and Heroes in late archaic Greek art*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.

Videla de Rivero, G.; Castellino, M.; Latorre, J. y Gómez de Maure, G. (1984). Contribución para una bibliografía de la literatura mendocina. Anejo IV de la *Revista de Literaturas Modernas*. Mendoza: *Ex libris* Editorial Imprenta.

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/13572/2.pdf

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona

Sección Especial



Secuencia didáctica

Actividad inmersiva. Modelo neuro-tecno-pedagógico de Gustavo Elorza Feldborg

Patricia Velaz
Universidad Fasta

Aceptado: agosto 2023

Datos de la autora:

Patricia Velaz es Dra. en Educación por la UCCuyo, con experiencia de 20 años en el ámbito educativo (directora de nivel secundario y asesora pedagógica) y docencia. En la actualidad, se desempeña en la Universidad Fasta como investigadora y profesora titular de Trabajo Final (Licenciatura en Psicopedagogía), profesora titular de Comunicación y Tecnologías Digitales (Licenciatura en Tecnología), profesora adjunta de Comunicación y Mediación, y Trabajo Final (Licenciatura en Educación); en la UCCuyo, en el Doctorado en Educación, como profesora adjunta de Doctrina Social de la Iglesia.

Dirección de correo electrónico:
patricia.vfreiria@gmail.com

Reflexionar sobre educación hace referencia en primer lugar a la persona humana. Es el centro de todo nuestro accionar pedagógico, considerarla en su totalidad e integralidad implica ser conscientes de a quién educamos.

A esta “substancia individual de naturaleza racional” (Boecio, s/f), le advienen formas perfectivas que cualifican su ser y potencian las facultades del alma, tanto la inteligencia como la voluntad (Velaz, 2023) hacia su estado pleno que le compete como ser humano. Educar integralmente conlleva el despliegue armónico de todas las dimensiones que conforman al educando, física, social, afectiva, cognitiva y espiritual.

Desde estos supuestos centrales en educación, entendemos la innovación a la que tanto nombramos en los tiempos actuales. En su sentido etimológico, deriva del verbo innovare, compuesto por in “hacia adentro” y novus “nuevo”. Luego, su acepción denota el acento en renovar desde adentro.

Tratándose de educación, no podemos considerar innovación a toda actividad o estrategia que signifique cambio. Focalizando en la persona, considero que innovamos en la medida en que incorporamos las potencialidades que el entorno y la era digital nos ofrecen, teniendo claro hacia dónde queremos ir.

En este sentido, el Modelo-Neuro-Tecno-Pedagógico (de Elorza Feldborg, 2021), tiene potencial educativo e innovador, en tanto integra los avances de la Neurociencia aplicados a la educación con las pedagogías y tecnologías emergentes, convergiendo su centralidad en lo pedagógico.

Para comprenderlo, debemos tener en cuenta las conceptualizaciones que lo formalizan (de Elorza Feldborg, 2021):

Neuro, se sustenta en la Neuroeducación, permitiendo ajustar lo pedagógico de manera asertiva, para lograr la mejor respuesta cognitiva. *Tecno*, aplica las nuevas tecnologías como elementos mediacionales didácticos para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. *Pedagógico*, centraliza y empodera las competencias, destrezas y habilidades con base en el Saber-Saber, Saber-Pensar, Saber-Hacer, Saber-Ser. (p. 138)

Esta propuesta reviste un carácter innovador, que plantea superar miopías instrumentalistas disfrazadas de cambio. Por otra parte, se define en concordancia con los desafíos que requiere potenciar a la persona humana en esta era digital.

El autor nos invita a innovar desde los “territorios educativos” (de Elorza Feldborg, 2016):

Desde finales del siglo XX asistimos a un fenómeno complejo que de alguna manera abrió las fronteras y los límites y los volvió permeables y provisorios. El territorio, en este nuevo sentido, se relaciona con una base sobre la cual se desarrollan las relaciones sociales. Territorio pasa a ser un concepto que trasciende lo espacial y se nutre de lo relacional. En este sentido es que preferimos hablar de “territorios educativos”, “escenarios educativos” o “espacios educativos”. (p.15)

Por tanto, cada territorio, presencial, virtual e inmersivo, posee su lógica y potencialidad pedagógica. A nosotros nos ocupa el tercero, el Metaverso, dado que nos interesa proponer una actividad pedagógico-didáctica a partir de este modelo. A estas alturas corresponde preguntarnos como docentes si es pertinente incorporar “lo inmersivo” en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué competencia o patrón de pensamiento podré propiciar desde el mismo? ¿Será posible el trabajo colaborativo con significación educativa o solo aprovecharemos su aspecto lúdico? Es posible que estos y otros interrogantes surjan al plantearnos educativamente el Metaverso, pero es un territorio que vale la pena transitar con nuestros alumnos a fin de prepararlos para un futuro que ya está entre nosotros.

Como consecuencia de esta *nueva evolución de internet* hacia la virtualidad inmersiva, aparecen, como una expresión digital inédita, los metaversos, espacios en los cuales podremos interactuar, competir, sociabilizar y traspasar los límites del espacio y del tiempo:

Los metaversos son la expresión digital de los nuevos territorios virtuales, que se encuentran hiperconectados y con una fuerte representación digital en “espejo al mundo físico”. Además, constituyen un entorno donde los humanos viven el ciberespacio como una metáfora del mundo real, enriquecida con recursos y medios tecnológicos (...) todo esto es operado por nuestro yo digital, en formato de “avatar”.
(de Elorza Feldborg, 2023, p.20)

Para continuar analizando el tema con la profundidad que merece, he diseñado una actividad inmersiva siguiendo el Modelo-Neuro-Tecno-Pedagógico.

Si bien fue pensada para el nivel de posgrado, se podría aplicar a otros niveles con las debidas modificaciones.

Dispositivo Neuro-Tecno-Pedagógico

Asignatura: Filosofía de la educación e innovación pedagógica

Recorrido II: cuatro semanas de cursada.

Estimados docentes, es muy grato proponerles este Recorrido de aprendizaje. Creo que es oportuno en estos momentos de su formación descubrir y analizar la reflexión filosófica ante los inicios de una nueva era, la cual subyace a toda innovación pedagógica.

Comenzaremos en este segundo recorrido por la filosofía que se encuentra en el libro “*Metaversos y educación*” (de Elorza Feldborg, 2023).

Para el logro de dicha comprensión, es menester revisar algunas concepciones de la filosofía realista y personalista.

Intencionalidad educativa

Saber-saber	Saber-hacer	Saber-ser
Comprender * La cosmovisión filosófica realista y personalista. * El marco filosófico-antropológico del Dr. Gustavo de Elorza Feldborg, en “Metaverso y Educación”. * El humanismo.	Comprender las lógicas de contexto de los territorios virtual e inmersivo, y las capacidades que los mismos potencian. Realizar análisis de textos y videos, preguntar y preguntarse, fundamentar, buscar evidencias. Integrar, a través de mapas mentales, la reflexión de foros y debates. Desarrollar la capacidad para transitar el metaverso y realizar actividades en el mismo, siguiendo el modelo neuro-tecno-pedagógico.	Valorar a la persona humana en toda su integralidad y dignidad.

Objetivos de aprendizaje

Objetivo pedagógico	Objetivo tecnológico	Objetivo comunicativo
Se espera que los estudiantes comprendan la cosmovisión filosófica realista y personalista, que descubran desde la misma y que analicen el marco filosófico-antropológico del Dr. Gustavo de Elorza en su libro “Metaversos y Educación”. Puedan participar en los debates propuestos, en los cuales deberán presentar de forma individual dos razonamientos con evidencia. En el mapa mental, podrán realizar conexiones entre diversos elementos y conceptos. En el momento de la actividad inmersiva en el metaverso, podrán observar y describir lo observado, explicar e interpretar, interrogarse y ser capaz de interrogar y razonar a través de evidencias.	Se espera que los estudiantes construyan un mapa mental digital, en el cual puedan efectuar conexiones entre diversos conceptos. Recorran la galería inmersiva de la docente en el metaverso, para realizar la actividad propuesta, en la que podrán observar y describir lo observado, explicar e interpretar, razonar a través de evidencias, interrogarse y ser capaz de interrogar, demostrándolo en el debate final por implementarse en la sala de reuniones de la docente.	Se espera que los estudiantes realicen procesos comunicativos a través de distintos espacios, foros, diálogo en los encuentros de Zoom, y en el metaverso a través de sus avatares. La comunicación, a su vez, estará orientada a aprehender significados y nuevas miradas filosóficas, reflexionar críticamente y de modo conjunto.

Disparadores cognitivos	Indicadores cognitivos	Tipos de pensamiento
¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Quién?	Conocer, analizar, sintetizar, valorar, descubrir, argumentar, explicar, participar, construir, interpretar.	Observar y describir lo observado. Explicar e interpretar. Razonar a través de evidencias. Realizar conexiones entre distintos elementos y conceptos. Formular conclusiones. Interrogarse y ser capaz de interrogar.

Recorrido II: *intus legere*, “Leer por dentro” - comprender desde el interior

¿Por qué es necesaria la reflexión filosófica en los escenarios tecnológicos que transitamos?

Haga clic en el video:



Lea: Velaz, P. (2023). *Aportes de la filosofía de la educación para la innovación pedagógica*. Ediciones Universidad Fasta

Haga clic en el Libro:



Particularmente: “Hombre como unidad substancial de cuerpo y alma. La persona” (pp.67- 90).

Encuentro por Zoom

En el encuentro la docente a cargo explicará los conceptos filosóficos mencionados anteriormente. Además, se establecerá un diálogo desde los materiales propuestos y la comprensión y visión de los alumnos sobre la temática y su importancia para la innovación educativa.

Actividad: realizar mapa mental digital

Les propongo la realización de un mapa mental digital, en el que puedan integrar con distintos elementos y conceptos lo comprendido hasta este momento.

Se sube en el espacio del aula virtual.

Actividad: análisis filosófico de metaverso y educación

Los invito a pensar....

¿Por qué consideras que el Dr. Gustavo de Elorza Feldborg explicita un marco antropológico en su libro sobre Metaverso?



Mirar el video: hasta minuto 1.46, para comenzar, pero si quieres puedes mirar toda la ponencia.

Dado que ya hemos comprendido “Metaversos y Educación” en el recorrido anterior, estamos en condiciones de descubrir nuevamente la filosofía explícita e implícita que subyace en el mismo.

Bibliografía: de Elorza Feldborg (2023). *Metaverso y Educación. ¿Cómo no perderse en los nuevos laberintos de la virtualidad inmersiva?* Ediciones Servicop.

Segundo encuentro virtual

En el próximo encuentro les propongo una actividad inmersiva filosófica.

La realizaremos de la siguiente manera:



1. Nos encontramos en zoom y luego ingresamos con nuestro avatar a una galería en el metaverso.

En ella encontrarás imágenes con títulos y algunas con preguntas; todas representan un concepto filosófico del autor.

Consigna: Elije tres imágenes con preguntas o propuestas; te ayudarán a descubrir la filosofía del autor en su libro “Metaverso y Educación”. Disponemos de audio durante 30 minutos en la galería; por lo tanto, estaré a disposición para orientarlos.

Cuando les indique, nos conduciremos desde un portal de la galería a la sala de reuniones en metaverso, para intercambiar reflexiones, dialogar sobre lo que pudieron descubrir y elegir para la actividad posterior.



Finalizamos la actividad inmersiva y volvemos al zoom, para evaluar la experiencia pedagógica realizada.

Actividad de reflexión: Antes del próximo encuentro, podrás reflexionar en un foro donde debes explicar que elegiste, a que supuesto filosófico responden.

En el mismo, demostrarás que has logrado razonar a través de evidencias, observar la galería y describir lo que has observado, interrogarte y ser capaz de interrogar.

Puedes en la semana y antes del próximo encuentro visitar la galería de metaverso, la misma quedará abierta, para que te puedas tomar el tiempo necesario para pensar.

Cierre del recorrido II, nos encontramos en zoom, y luego vamos a la sala de reuniones del metaverso a realizar la **actividad final**.

La misma consistirá en: Intercambiar los razonamientos que ha suscitado la actividad anterior y dialogar sobre la filosofía de Metaverso y Educación.

Para finalizar, les mostraré un video en el que podrán ver que concepto le interesó más al autor y como define su supuesto filosófico.

Al metaverso....



Actividad no obligatoria

Para quienes les interese, les propongo que armen en el metaverso su sala de reuniones o galería y me inviten para seguir reflexionando sobre la temática. A su vez pueden ser invitados sus colegas.

Criterios de evaluación del proceso y producto final a entregar

- Alcance de los objetivos pedagógicos, tecnológicos y comunicativos.
- Aplicación de los indicadores cognitivos y tipos de pensamiento en el mapa mental y participación en el foro.
- Aplicación de los objetivos pedagógicos en la participación dentro del Metaverso.
- Pudimos al momento plantear una actividad pedagógica inmersiva desde el Modelo, propiciemos como docentes la innovación, capacitándonos, analizando los nuevos tiempos y con la mirada dirigida al educando en toda su integralidad, centro de toda nuestra tarea como educadores.

159

Referencias bibliográficas

- de Elorza Feldborg, G. (2016). *Revolución del aprendizaje en tiempos de lo digital. Nuevos territorios educativos siglo XXI*. Ediciones Diapasón.
- de Elorza Feldborg, G. (2021). *Educación, Neurociencias y Nuevas Tecnologías*. Ediciones Servicop.
- de Elorza Feldborg, G. (2023). *Metaversos y Educación. ¿Cómo no perderse en los nuevos laberintos de la virtualidad inmersiva?* Ediciones Servicop.
- Velaz, P. (2023). *Aportes de la filosofía de la educación para la innovación pedagógica*. Ediciones Universidad Fasta. <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/991>

Reflexiones con Abelardo Pithod



Con alegría, en este número de *PsicoPedagógica* inauguramos una nueva sección, abierta a contribuciones, titulada “Reflexiones con el Dr. Pithod”.

Su intención es compartir reseñas, comentarios, desarrollos sobre la vasta obra del autor, de inmenso valor: 22 libros, más de 200 trabajos en revistas científicas nacionales y extranjeras, ensayos, capítulos en obras colectivas.

En ella va mostrando la riqueza y amplitud temática de sus intereses investigativos, aunque todas atravesadas por su agudísima capacidad para dilucidar –en la realidad de las personas y de los acontecimientos sociopolíticos y culturales– su “causalidad” psíquica y la dimensión social, iluminadas desde los principios de la filosofía perenne.

Dra. Hilda Difabio de Anglat

Hilda Difabio de Anglat

Centro de Investigaciones Cuyo -
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Aceptado: junio 2023

Datos de la autora:

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

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

La experiencia religiosa (Pithod, 2011), publicado en Mendoza por SSyCC Ediciones

El texto que presentamos tiene como característica un estilo de insinuación, de sugerencia: invita a experimentar lo divino en un llamamiento al corazón humano.

El hilo conductor se halla en la consideración de la religiosidad como una dimensión natural del hombre y en la tesis de que hoy asistimos a una declinación de esta sin precedentes. En una expresión plástico-sintética, nos dirá el autor: "El hombre de hoy padece de un déficit de *religación* con el más allá, y anda hundido en su inmanencia" (p. 14); más adelante expresará:

Esta (...) declinación de lo sagrado no tiene antecedentes históricos. El hombre de todas las civilizaciones, incluido el precivilizado, alcanzó algún modo de vida religiosa, es decir de preocupación por el más allá, por las llamadas 'postrimerías', muerte, juicio, premio y castigo, por la salvación y la condenación, por la culpa y el mérito. (...) Hoy, paradójicamente, junto a la desacralización, se incrementan las formas supersticiosas. También, se nota la desacralización en el escamoteo social de la muerte. (...) Se evita hablar de la muerte y resulta de mal gusto mencionarla. El hombre actual, cualquiera sea su nivel cultural, no tiene respuesta ante la muerte y huye de su solo pensamiento. (pp. 14-15)

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Stella Maris Vázquez sus profundas reflexiones que facilitaron esta presentación (N. A.).

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

Difabio, H. (2023). La experiencia religiosa (Pithod, 2011), publicado en Mendoza por SSyCC Ediciones. *Psicopedagógica* 14(18), 161-165

La tesis de la obra -decíamos- es que asistimos a una declinación de la religiosidad a partir de dos fenómenos que se implican: desacralización y deshumanización, “extraño rebote” -destaca el Dr. Pithod- ya que se pregunta “¿No debería haber sido todo lo contrario, mientras menos religiosidad más humanismo?” (p. 16).

El autor sostiene que la negación, el rechazo de Dios, es asimismo negación y rechazo de lo propiamente humano en el hombre, que conllevan el vacío existencial y que son causa de patologías, precisamente porque reprimen un rasgo que es natural (“la represión no es sana”, señala) aunque a veces no se observen estas patologías: “Nosotros conocemos personas que no tienen una relación consciente con Dios y no se observa en ellas anomalías de cualquier índole” (p. 17). El autor resuelve este aspecto acudiendo a una orientación no consciente hacia Dios (la *presencia ignorada de Dios*, según Viktor Frankl), que parecería referir a la emergencia del *fundus animae*, concepto de la mística cristiana que expresa lo más esencial en el hombre: la presencia fundante y activa de Dios en el hombre, de la que brota todo impulso a actuar. Así, el autor nos ubica en una perspectiva metafísica.

Acude a autores clásicos sobre la cuestión -Rudolf Otto, María Zambrano, entre otros-, para caracterizar la experiencia religiosa con las notas de *estupor ante lo numinoso* (esto es, lo misterioso y arcano), *temor*, *impulso hacia dicho misterio*, *necesidad de comunicación*, *gozo*, pero privilegia este último, el gozo, en una opción que transparenta su propio talante existencial, su propia experiencia religiosa.

Desde esta concepción, liga el desencantamiento de la vida al proceso de laicización y, de forma más profunda, al muy actual *odium Dei*, que estaría testimoniando, por la vía negativa, que la religiosidad es una dimensión natural del hombre, porque quien la niega no la ignora ni puede tomarla con indiferencia, ya que se está oponiendo a la aspiración más profunda de su naturaleza, a su *fondo* metafísico. Aparece aquí la profunda preocupación del autor, de maestro y de maestro cristiano que es apóstol. De allí su pregunta por la vía para preservar el encantamiento; dirá con el Obispo chileno Bernardino Piñera: “¿Cómo preservar el encantamiento de lo divino, del misterio escondido, del amor inicial, en medio de las vicisitudes de la historia y de la vida?” (p.

18). La única respuesta es la santidad; es la gracia, es la fe, es la esperanza, es el amor. Me atrevo a interpretar que se trata de *reproponer la santidad de forma radical*: amar de tal modo que el otro se sepa y se sienta amado por Dios en la experiencia de recepción-donación. Y aparece aquí su permanente preocupación por los jóvenes, en tanto muchos se “pierden” la experiencia profunda de amor, reduciendo el sentimiento a la inmanencia del cuerpo, en la que el autor encuentra una manifestación (¿o raíz?) de la soledad (refiere a la “muchedumbre solitaria” de Riesman; al des-enraizamiento debido a la mecanización de la vida y a la desvitalización, según Rafael Gamba), insinuando aquí la *necesidad de vivir trascendiendo*, como condición para el encuentro verdadero.

Da otro paso cuando relaciona la religiosidad con la sabiduría, poniendo a esta en el conocimiento de sí como reconocimiento de la interioridad. Nótese bien que su referencia al precepto socrático *gnozi seautón* y a su expresión más rica en San Agustín (*noli foras ire, in interiore homini habitat veritas*, “no quieras ir afuera, en el interior del hombre habita la verdad”), permite distinguir radicalmente la interioridad -cristiana- de la subjetividad -moderna-, que puede leerse como expresión de inmanencia, en tanto que la interioridad no se manifiesta si no hay reconocimiento de trascendencia.

Al abordar la cuestión de las patologías de la religiosidad, la vía fenomenológica que esboza permite advertir su profundo conocimiento vivido del alma humana y su espíritu joven porque, con audacia, refiere como patologías de la religión la búsqueda excesiva de pureza y el formalismo, modalidades actuales que no solo deforman la experiencia religiosa sino que de modo muy particular pueden “espantar” a los jóvenes, frente a las cuales el Dr. Pithod nos recuerda que la forma eminente de toda relación auténtica con Dios es la del amor; parafraseo (p. 26): El santo temor de Dios y la “veneración respetuosa” (de la que habla Von Hildebrand) son asumidos eminentemente por el amor.

Su referencia a la descristianización de la Argentina -tema recurrente en sus escritos- es testimonio de su compromiso, del que son antecedente tantas páginas que hemos leído de él, ya en escritos académicos, ya en su vasta producción periodística y de divulgación,

en las que señala con precisión los males que aquejan hoy a la Patria y su raíz profunda en dicha des cristianización.

Con fino equilibrio, considera con igual fuerza la desviación del espíritu jansenista (la tendencia -dirá- “de ver la sensibilidad humana y el mundo material en general como pecaminosos. Causan más pavor los pecados de la carne que los del espíritu, cuando estos son, en sí mismos, más graves”, p. 27), y su contrario -no contradictorio-: el Modernismo y su continuación en el Progresismo (postura “muy extendida”, señala, que significa no una “ruptura total, pero sí un alejamiento de la tradición, a veces en materia grave”, p. 34), siempre guiado por un concepto esencial de experiencia religiosa que involucra a *todo* el hombre y se resume en el amor.

Desde ese hilo conductor asume la caracterización que hace Vernaux del ateísmo contemporáneo (“El ateísmo actual no es tanto la negación de Dios como la repulsa a creer en Él”, p. 37), un movimiento que “fuerza la inclinación natural del hombre”, vale decir, una cuestión que no tiene su núcleo en la inteligencia sino en la dimensión afectivo-volitiva, aquello que la Escritura llama el *corazón* del hombre. Y esto, en particular, nos parece, es importante para entender la crisis argentina actual.

Su noción de experiencia religiosa puede resumirse en el siguiente párrafo:

El Dios al que aludimos aquí (...) un Ser personal y de diferentes modos accesible, amable, es decir digno de ser amado, más que cualquier otra cosa, un Dios con el que puedo comunicarme, que me es interiormente presente, y en ciertos momentos de manera indubitable; un ser del que, después de conocido, no puedo prescindir. Es infinitamente más que el Dios de los filósofos, pues si así no fuera no hubiera arrebatado a los místicos y a los santos a realizar las mayores proezas del espíritu y del amor. (p. 40)

Cierra su “miscelánea de *flashes* sobre aspectos del misterio religioso” (p. 53) con relatos de experiencia religiosa: García Morente, Jacob, Frossard, Claudel, Goricheva, Lewis... Señala, en el Epílogo (p. 53), que algunas tienen carácter extraordinario; otras carecen de

ribetes excepcionales pero alcanzan carácter paradigmático; hay conversiones instantáneas y otras muy paulatinas; agreguemos que, a excepción de Tatiana Goricheva, son experiencias predominantemente masculinas. En estos “casos”, ejemplos de experiencia religiosa, destaca como elemento común el gozo, que es propio de la *vida*, de la vida profunda. Y esto surge a cada momento en el texto: la experiencia de un Dios vivo y vivido, sí trascendente, pero cercano, íntimo, podríamos decir. En definitiva, son diversos modos *de darse la experiencia religiosa*, pero a la vez el común denominador de la *vivencia de contacto personal*. La experiencia religiosa es ante todo eso: presencia de un Dios personal y vivencia de amor que produce gozo, *imponiéndose sobre el temor de lo numinoso*.

Son 22 *flashes*; los hemos considerado desde una visión sintética, tratando de mostrar las tres vías complementarias de acceso a esta obra: la vía fenomenológica, la vía metafísica y la vía experiencial profunda que subsume las anteriores.

*Psico
Pedagógica*