

# Situación de las organizaciones educativas escolares en pandemia: tres aspectos clave

Situation of school educational organizations in pandemic: three key aspects

Alex Sánchez Huarcaya <sup>1</sup>

Pablo Montalván Zuñiga <sup>2</sup>

Alvaro Leon Soria <sup>3</sup>

**Resumen:** Las organizaciones educativas fueron afectadas por la pandemia de la COVID-19 a nivel global, por lo cual, con la finalidad de continuar y seguir brindando el servicio educativo, muchas de ellas tuvieron que desarrollar estrategias y prácticas para lograr dicho objetivo. Ante esto, el presente estudio se orientó con el objetivo de comprender la situación de dichas organizaciones, durante la pandemia, desde los siguientes fenómenos educativos: la resiliencia organizacional, la mejora educativa y el liderazgo. Para ello, la investigación fue abordada a través del método de revisión narrativa, para lo cual se revisaron un total de sesenta y dos fuentes de los años 2020, 2021 y 2022. El estudio concluye que existe evidencia de una ganancia en las capacidades resilientes, así como en el ejercicio del liderazgo distribuido. A su vez, se concluyó que la mejora educativa permitió potenciar las acciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia.

**Palabras clave:** aprendizaje, escuela, liderazgo, mejora educativa, resiliencia organizacional

<sup>1</sup> Ph.D. Ciencias de la Educación. Docente y coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo electrónico: aosanchezh@pucp.edu.pe

<sup>2</sup> Magíster en Gestión de la Educación. Docente e integrante del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo electrónico: pmontalvan@pucp.edu.pe

<sup>3</sup> Magíster en Gestión de la Educación. Docente e integrante del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo electrónico: alvaro.leon@pucp.edu.pe

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 1-18.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)01) / Recibido: 11/10/2023 / Aprobado: 01/02/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** Educational organizations were affected by the global COVID-19 pandemic, and, as a result, many of them had to develop strategies and practices in order to continue providing educational services. In light of this, the present study aimed to understand the situation of educational organizations during the pandemic, focusing on the following educational phenomena: organizational resilience, educational improvement, and distributed leadership. To do this, the research was approached through the narrative review method, for which a total of sixty-two sources were examined, from the years 2020, 2021 and 2022. The study concludes that there is evidence of an increase in resilient capacities as well as the exercise of distributed leadership. Additionally, it was concluded that educational improvement facilitated the enhancement of actions related to teaching and learning processes during the pandemic.

**Keywords:** learning, school, leadership, educational improvement, organizational resilience

---

## **Introducción**

Durante la pandemia, las escuelas -entendidas como organizaciones educativas- sufrieron sus efectos. Desde el cierre de las instalaciones, el retiro de estudiantes y el abandono escolar hasta el despido de docentes y personal administrativo. No hacemos una distinción según el tipo de gestión (pública, privada) porque, finalmente, todas las escuelas pasaron por los efectos antes indicados, aunque algunas privadas cerraron por falta de estudiantes, ya que muchas familias decidieron retirar a sus hijos por los efectos económicos, producto de las restricciones sanitarias.

Ante esto, la decisión gubernamental fue que el servicio educativo se siga brindado de manera virtual. Esto significaba todo un reto porque nunca antes se había realizado de manera masiva. Tanto las zonas rurales y la periferia de la ciudad tienen una brecha digital muy marcada, a diferencia de las escuelas que están dentro del casco urbano, aunque tampoco todas aseguraban una buena conectividad, el uso de plataformas digitales y la preparación de todos los docentes en habilidades digitales, entre otros. Esto se sumaba a las deficiencias estructurales del sistema educativo que deviene de décadas: la falta de formación de los directivos para atender situaciones de crisis, el alejamiento de los organismos gubernamentales de las escuelas, el poco interés por las emociones en el trabajo docente y la formación de los estudiantes, entre otros.

Frente a ello, las escuelas se pusieron de pie para continuar con la formación de los estudiantes, por lo que recogieron información de otros contextos y siguieron las orientaciones de los entes rectores. Esta práctica les permitió encontrar mecanismos y herramientas nuevas para lograr potenciar sus procesos pedagógicos y administrativos con la finalidad de mitigar los efectos negativos de la pandemia y convertirlos en oportunidades.

Entonces, para comprender los efectos de la pandemia en las escuelas, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿cuál fue la situación de las organizaciones educativas escolares durante la pandemia, desde el liderazgo educativo, la resiliencia organizacional y la mejora educativa?

### **Metodología**

El estudio responde al método de revisión narrativa, cuya su intención es explorar y recopilar información sobre una situación determinada, para luego analizarla, discutirla y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. En este sentido, se analizaron sesenta y dos fuentes, entre artículos académicos (arbitrados e indizados), informes, libros, ponencias, capítulos de libros y tesis, entre 2020 al 2022. Ante esto, nos planteamos el siguiente objetivo: comprender la situación de las organizaciones escolares durante la pandemia, desde los siguientes fenómenos educativos: la resiliencia organizacional, la mejora educativa y el liderazgo.

Considerando lo anterior, se buscó información en las siguientes bases de datos: Redalyc, Scielo, Taylor y Education Resources Information Center (ERIC).

En tal sentido, la información recabada permitió un análisis más holístico de la situación analizada a partir del uso de matrices que no solo permitieron comparar y relacionar la información, sino que facultaron la discusión de los datos recogidos por cada categoría.

Finalmente, con la información analizada, se abordó cada aspecto clave de manera reflexiva en apartados separados en virtud de las categorías establecidas con la finalidad de dotar de orden al estudio para así elaborar, finalmente, las conclusiones.

### **Resultados y discusión**

A partir del análisis realizado, se optó por trabajar tres apartados que responden a las tres categorías establecidas en el proceso de análisis de datos. En tal sentido, es necesario destacar que cada apartado explicita las circunstancias en las cuales se vieron inmersas, así como las tensiones vividas y, además, la capacidad para sobreponerse a la pandemia, es decir, cómo estas lograron alcanzar sus objetivos y brindar una enseñanza de calidad a los estudiantes.

#### **Resiliencia organizacional en las escuelas como respuesta a la pandemia**

Las escuelas, ante la pandemia, tuvieron que asumir una serie de retos porque se enfrentaron a un cierre total de sus instalaciones y tuvieron que brindar el servicio educativo de manera virtual, lo que implicó muchos desafíos para todos los que participan directamente en el proceso de aprendizaje y la gestión (Durand Mercado *et al.*, 2022; Gallegos Ruíz y Tinajero Villavicencio, 2020). Como consecuencia, algunas escuelas suspendieron totalmente el servicio y dejaron sin tra-

bajo a docentes, personal administrativo y las familias trasladaron a sus hijos menores a otras instituciones.

Ante lo descrito y para comprender lo sucedido con las escuelas que siguen brindando el servicio educativo durante la pandemia (2020, 2021, 2022), las analizaremos desde la resiliencia organizacional. En este sentido, este tema no es nuevo en el campo educativo porque ha servido para estudiar los avances de las escuelas en las áreas académicas y, en otros casos a nivel individual, tanto de estudiantes y de docentes (Drossel *et al.*, 2020; Vinogradov *et al.*, 2022).

Como punto de partida, la resiliencia organizacional es la capacidad de respuesta de las organizaciones frente a cambios significativos o repentinos, condiciones desfavorables, riesgos o desafíos a nivel interno y externo, lo que conlleva a la regulación emocional, relacional y cognitiva de todos los integrantes de la organización con el fin de proteger y ayudar a todos ellos y salir adelante a nivel organizativo, además, de recuperarse y seguir funcionando (Guillén Mondragón *et al.*, 2022; Sezen-Gültekin y Argon, 2020; Castro, 2022; Rui y Huang, 2021; Vinogradov *et al.*, 2022; Ulukan y Ulukan, 2021). Esta resiliencia exige que la organización se prepare de manera estratégica con el fin de minimizar el impacto o los efectos del suceso, lo que le permite estabilidad, adaptación favorable, transformación de sus prácticas, bienestar y recuperación mental y física de todos (Valencia-Arias, 2021; Durand Mercado *et al.*, 2022; Román *et al.*, 2020; Ulukan y Ulukan, 2021; Castro, 2022).

Ante ello, es necesario puntualizar las capacidades relacionadas con la resiliencia organizacional: empatía, positividad, flexibilidad, adaptabilidad, anticipación, ingenio, agilidad, adaptación, redundancia, fortaleza, tolerancia, superación, alineación estratégica, planificación, sinergia y colaboración (Durand Mercado *et al.*, 2022; Gómez Rivadeneira *et al.*, 2022; Rui y Huang, 2021; Urrutia-Aguilar *et al.*, 2022; Moreno Del Río *et al.*, 2022; Castro, 2022). Dichas capacidades permiten afrontar las angustias, el estrés y la ansiedad en los integrantes de la organización, en este caso, provocados por la pandemia (Ulukan y Ulukan, 2021; Urrutia-Aguilar *et al.*, 2022; Vinogradov *et al.*, 2022).

Para lograr lo indicado, la escuela debe transformarse, es decir, asumir lo que le afecta y decidir actuar (Olmo-Extremera *et al.*, 2021). Como lo señalan los estudios, ante la adversidad, emergió la identidad, el compromiso y los valores del ser docente, lo que le brindándole fuerzas, optimismo y ganas de continuar con su labor con el fin de que los escolares sigan avanzando (Gallegos Ruíz y Tinajero Villavicencio, 2020; Olmo-Extremera *et al.*, 2021; Castro, 2022).

Entonces, las escuelas, en el caso peruano, debieron afrontar la pandemia desde la suspensión de clases (escuelas privadas) hasta el cierre total de las escuelas, pero con la posibilidad de realizar las clases de manera digital. Todo este proceso significó atender varios frentes que, a continuación, desarrollaremos desde diferentes aspectos, teniendo como marco la resiliencia organizacional.

Gestión. Los directivos tuvieron que comprender que la pandemia y las medidas sanitarias afectaban directamente a las escuelas y fueron ellos quienes debían tener una actitud de optimismo (Olmo-Extremera *et al.*, 2021; Holguin-Alvarez

*et al.*, 2020), la cual debía contagiarse a la comunidad educativa. La comunicación pasó a lo virtual, se intensificó el uso de las redes sociales, se implementaron plataformas para la enseñanza, los procesos de gestión se digitalizaron y se aumentaron las demandas educativas.

Esto llevó a optar por un liderazgo resiliente, crítico, transformacional y adaptativo por parte de los directivos, con el fin de promover espacios afectivos, de acogida, cambio y confianza. Todo el personal sacó fuerzas internas para lograr los aprendizajes, fortalecer el desarrollo profesional y mantener la eficiencia y la eficacia (Olmo-Extremera *et al.*, 2021; Gallegos Ruíz y Tinajero Villavicencio, 2020). Entendieron que el servicio educativo debía continuar y seguir brindando el mejor servicio posible con las mismas o menores condiciones. Cabe resaltar que esto fue muy tenso porque la pandemia acentuó y evidenció las fallas del sistema, pero la buena gestión logró movilizar a las escuelas, aunque no necesariamente pudo resolver los problemas estructurales.

Esta gestión, si bien no termina cambiando totalmente a la escuela, logró adaptarse y dependió mucho del líder, la cual evidenció el empoderamiento y el trabajo cercano con los docentes (Alava Barreiro *et al.*, 2022). Por ejemplo, Drossel *et al.* (2020) señalan que las escuelas competentes lograron integrar los medios digitales sin mucho problema.

Cabe resaltar que la resiliencia mostrada no solamente es durante, crisis (McLeod y Dulsky, 2021), ya que debemos pensar en sus efectos y que es posible tener otra pandemia o crisis similar y, para ello, debemos estar preparados.

Docentes resilientes. Ante las medidas asumidas, los profesionales clave en las escuelas fueron y son los docentes porque ellos aplican todas las medidas asumidas y las adaptaciones realizadas y son las personas más cercanas a los estudiantes y sus familias. Durante la pandemia, el docente tuvo que transmitir, en lo posible, su compromiso laboral, un buen clima en las aulas, así como brindar no solo recursos educativos materiales, si no recursos emocionales (Durand Mercado *et al.*, 2022; Gallegos Ruíz y Tinajero Villavicencio, 2020) porque afrontaba sus propios temores y angustias, pero tenía que promover la resiliencia de sus estudiantes, colegas y familias.

Autores como Gallegos Ruíz y Tinajero Villavicencio (2020) sostienen que el docente se hace resiliente porque se encuentra en constantes modificaciones, como la implementación de políticas o nuevos programas curriculares, sus experiencias profesionales y la situación socioeconómica de la escuela, entre otros. Esto lo lleva a superar los retos y las dificultades y a continuar con su desarrollo profesional. De ahí su automotivación, esperanza, recursos personales, toma de decisiones, intereses, metas, manejo de sus emociones, inquietudes por seguir avanzando, lo que demuestra su equilibrio y estabilidad (Vinogradov *et al.*, 2022; Durand Mercado *et al.*, 2022; Olmo-Extremera *et al.*, 2021).

Otro punto clave de los docentes fue la confianza recibida por parte de las familias, la organización y el sistema educativo. Fue esencial para afrontar los retos o las dificultades, ya que permite desenvolverse, aportar, asumir y proyectar diversas acciones en beneficio de la escuela, así como la capacidad de relacionar-

se al momento de realizar actividades o acciones concretas en el aula: iniciativa, humor y buen trato con sus pares y sus estudiantes y demostrar, en lo posible, paciencia, colaboración, carisma y tolerancia (Durand Mercado *et al.*, 2022; Gállegos Ruíz y Tinajero Villavicencio, 2020; Machado *et al.*, 2020; Gómez Rivadeneira *et al.*, 2022; Olmo-Extremera *et al.*, 2021; Marín Che y Pinto Sosa, 2021). Es decir, el docente sufrió lo mismo que los estudiantes y sus familias, pero tuvo que afrontarlo y, aunque fuera difícil, estuvo ahí para seguir trabajando. Sin embargo, no debemos desconocer que también los docentes se hundieron en el dolor que se vivía en esos momentos.

**Adaptabilidad.** Durante la pandemia, se tomaban decisiones todos los días porque la organización tenía que adaptarse y no fue una cuestión simple. Algunas eran a nivel estructural y otras, a nivel profesional-personal, las cuales eran las más complejas. La adaptabilidad funcionaría con mayor rapidez o lentitud según las condiciones de la organización educativa. Por ejemplo, funcionó muy bien la incorporación de las TIC cuando los docentes tenían actitudes positivas (Drossel *et al.*, 2020) o cuando los problemas o desafíos eran vistos como posibilidades o desde las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), una oportunidad para la comunidad educativa (Olmo-Extremera *et al.*, 2021).

Entonces, se tomaron acciones para enfrentar la crisis, desde riesgos individuales y organizacionales (McLeod y Dulsky, 2021), así como para generar nuevos aprendizajes que involucraban a las familias y la comunidad. Por ejemplo, las reuniones virtuales con responsables de los estudiantes. También, se puede entender como positiva la creatividad que emerge ante las exigencias y las necesidades según cada contexto (Olmo-Extremera *et al.*, 2021; McLeod y Dulsky, 2021).

**Emociones.** La pandemia afectó las emociones de las personas, desde situaciones de estrés a momentos muy dolorosos, sin dejar de lado la cantidad de decesos que se proyectaban por los medios de comunicación. Esto despertó, en las organizaciones educativas, la compasión, el interés por el bien común, la solidaridad, el coraje y el apoyo emocional (León Sandoval, 2020; McLeod y Dulsky, 2021; Walsh, 2021) aunque, desde la distancia, las medidas sanitarias no permitían acercarse al otro de manera física y muchos tuvieron que resolver su dolor en la soledad, sin el círculo de confianza (amistades, colegas).

Un aspecto menos importante ante las situaciones que afectaron las emociones fue la actividad física y el valor de las habilidades socioemocionales (Román *et al.*, 2020) como mecanismo de respuesta ante los cambios abruptos y las dolencias sentidas.

**Desarrollo profesional.** Una capacidad asociada a la resiliencia a partir de lo cognitivo es el aprendizaje continuo (Román *et al.*, 2020), el deseo por saber y aplicar. Esto se plasmó cuando las organizaciones promovieron el aprendizaje de su personal para poder incorporar las tecnologías de la comunicación a las sesiones remotas (Holguin-Alvarez *et al.*, 2020), además de programas televisivos como soporte del aprendizaje.

Esto necesitó aprendizaje, para lo cual aparecieron programas de capacitación, seminarios virtuales, congresos y talleres para brindar herramientas a los

docentes, aunque muy importante fue el apoyo que se daban entre colegas de la misma organización y el autoaprendizaje que, en algunos casos, era en solitario (Cedeno-Basurto y Oriz-Zambrano, 2022). Es claro que también se evidenciaron las falencias formativas de los docentes, pero el entusiasmo por superarlo fue ser resiliente (Holguin-Alvarez *et al.*, 2020).

Finalmente, para lograr la resiliencia organizacional, fue necesario el apoyo y la fuerza de las familias, la comunidad, los medios de comunicación, los organismos estatales o privados que, de una u otra manera, aportaron para el funcionamiento de las escuelas, pero, en algunos momentos también desalentaron, aunque se entiende que es propio de adaptarse y cambiar. Esta mirada sistémica es clave para lograr los objetivos en las organizaciones educativas y pone en el centro a las personas, al humano que aporta a la sociedad (Alava Barreiro *et al.*, 2022; Sezen-Gültekin y Argon, 2020).

Cabe resaltar que la formación inicial se debe reflexionar y reorientar y considerar las habilidades socioemocionales de los futuros docentes, que incluyen la autoestima, los vínculos afectivos, la actividad física, la relajación, la respiración, la escucha, la empatía y la espiritualidad (Urrutia-Aguilar *et al.*, 2022; Cedeno-Basurto y Oriz-Zambrano, 2022; Bendack y Tarazona, 2021), las cuales son tan importante como investigar e innovar (Gómez Rivadeneira *et al.*, 2022). Otros aspectos vinculados con la resiliencia son la flexibilidad, la responsabilidad social y que debemos aprender a vivir en incertidumbre (Walsh, 2021; Moreno Del Río *et al.*, 2022). Es necesario recordar que todavía hay un tema pendiente, que es trabajar los efectos de la pandemia, los cuales ha marcado vidas, muchas de las cuales están en las escuelas, tanto de docentes, directivos y estudiantes.

### **El impacto del liderazgo educativo como una respuesta para enfrentar la crisis durante la pandemia**

La pandemia evidenció una serie de carencias en el sistema educativo y puso en jaque a los líderes educativos, quienes tuvieron que afrontar diferentes desafíos. Lamentablemente, en América Latina, se vivió el cierre de escuelas más prolongado del mundo y Perú no fue la excepción. Es, en medio de este contexto, que muchos estilos de liderazgo se fueron constituyendo frente a la situación particular de las diferentes instituciones educativas, los cuales detallaremos en la Tabla 1.

Otros aspectos importantes, según Yokus (2022), en lo concerniente a liderazgo, fueron la creación de redes, la mejora de las prácticas educativas, la calma y la compasión frente a los diversos problemas suscitados, el pensamiento analítico y estratégico y la transparencia en la información. Esto permitió la visibilización de la gestión educativa, que colocó un mayor interés en el aspecto emocional de los estudiantes y sus familias. Cuando los docentes pudieron ver que sus líderes se preocupaban por su salud mental y valoraban su trabajo, rindieron mejor e hicieron extensivo este apoyo a las familias que acompañaban.

**Tabla 1: Estilos de liderazgo más utilizados durante la pandemia**

<b>Estilo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Impacto durante la pandemia</b>
Adaptativo (Turner, 2020)	Permitió la capacidad de prever y responder ágilmente a los cambios en este contexto, la gestión de los riesgos, cómo lograr la eficacia en un escenario cargado de imprevistos, la construcción de los cambios requeridos desde su rol y establecer ciclos vitales de mejora continua para fortalecer la capacidad de afrontar situaciones adversas.	Resultó de mucha utilidad, dada la coyuntura y facilitó prever los futuros escenarios. Por ejemplo, el incremento del uso del aula híbrida y su implementación frente al futuro retorno a la presencialidad.
Colectivo (Villafuerte y Cevallos, 2021)	Se procura la comprensión y la resolución de los problemas que emergen de escenarios cambiantes, hasta procesos de construcción colectiva.	Se buscaron soluciones a problemas de forma colectiva y se encontró la respuesta en toda la comunidad educativa. Un reto importante fue evitar la suspensión perfecta (es una medida que permite suspender temporalmente al trabajador y reconocer sus pagos) del personal de mantenimiento y administrativo de las instituciones educativas y se puso la iniciativa solidaria a consideración de todo el plantel. Esto fomentó la cohesión institucional.
Transformacional (Menon, 2021)	Dentro de una coyuntura de incertidumbre, era importante contar con gestores educativos íntegros y carismáticos, que puedan liderar bajo presión, enfatizar el optimismo, cuidar a los estudiantes e inspirar el aprendizaje. Estos líderes ofrecían apoyo emocional a los docentes y comprendían a la escuela como una familia, en donde los gestores escolares guían y colaboraban con los maestros en el desarrollo de sus habilidades y valoraban la importancia de su rol como soporte emocional.	Fomentaron el optimismo, brindaron soporte emocional y ponderaron el rol de los docentes como piezas fundamentales en el acompañamiento de las familias a su cargo. Buscaron soluciones creativas e inspiradoras entre los docentes, generaron espacios de conversación y distensión para evitar el <i>burnout</i> (McLeod y Dulsky, 2021).
Pedagógico (Ahtiainen et al., 2021)	Reconocido como aquel que concentra su atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el cumplimiento del currículo. Dada la emergencia sanitaria, se tuvo que establecer prioridades.	Mayor énfasis en los aprendizajes esenciales o competencias clave, como lo plantean Reimers y Schleicher (2020). Priorizar el bienestar socioemocional, dado el contexto que se estaba viviendo dentro de cada una de las familias. Por otro lado, la confianza se tuvo que fortalecer entre los directivos y los docentes, basada en la <i>autonomía conectada</i> propuesta por Fullan y Rincón (2020), entendida como una red de colaboración docente, que respeta la autonomía creativa con la finalidad de alcanzar objetivos comunes en favor de los estudiantes.



<b>Estilo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Impacto durante la pandemia</b>
Directivo (Romero, 2021)	Se encuentra más centrado en las habilidades y las cualidades del director. Fomenta prácticas de liderazgo de "puertas abiertas", promueve relaciones "cara a cara", con presencia fuerte y cotidiana de los directivos que "caminan en la escuela", Romero (2021) plantea como fundamental la accesibilidad y la disposición de los líderes y concibe como imprescindible su movilidad "en el terreno", en contraposición al trabajo de escritorio. Considera el aspecto emocional de la función directiva y docente para atender la crisis.	Preocupación por verificar las trayectorias educativas y evitar la deserción escolar, pese a los graves problemas económicos que estaban afrontando las familias. Existieron iniciativas para dar facilidades a los padres de familia para publicitar sus emprendimientos dentro de las redes sociales de las escuelas, con la finalidad de mejorar sus ingresos económicos y, de esa manera, solventar los gastos escolares. Esto denota "actos de apertura hacia enfoques de corresponsabilidad frente a los fines de la educación en nuestros tiempos" (Aparicio Molina <i>et al.</i> , 2020, p. 38).
Distribuido (García, 2021)	Implica la distribución del ejercicio del liderazgo en los diferentes estamentos de las instituciones educativas con coordinación, cooperación y comunicación. Era importante, en este contexto, establecer un enfoque de liderazgo distribuido para gestionar la situación de crisis, según Azorín y Fullan (2022), con la finalidad de emplear redes internas y externas que logren mantener las conexiones personales y profesionales.	La cultura de la colaboración entre redes educativas permitió consultar con los primeros afectados por la pandemia y tener así más tiempo para planificar su capacidad de respuesta ante los nuevos retos. Según Caputo y Pérez (2022), cuando hay puntos de vista diferentes pero un propósito compartido, avanzar implica diseñar y liderar un proceso en que las partes resuelvan sus diferencias sin que la autoridad lo haga por ellas. Esto es distribuir el ejercicio del liderazgo.

**Fuente:** elaboración propia.

Todo este impacto, producto de la pandemia, ha generado un nivel de alerta importante en los líderes educativos quienes, según lo propuesto Vaillant *et al.* (2022), deben, a partir de ahora, apostar por la necesidad de construir nuevos formatos que potencien el uso pedagógico de la tecnología para la mejora de los aprendizajes y el logro de mayores niveles de equidad. Por otro lado, mejorar la capacidad para responder a escenarios de emergencia, fortalecer la formación de equipos directivos y docentes y mostrar el core de prácticas que permitieron afrontar los contextos de emergencia, tal y como lo refuerzan Bolívar *et al.* (2022). Es importante trabajar en red para gestionar el conocimiento entre directivos. Este nuevo "saber hacer" se fortalece cuando se comparte y se promueve una disposición permanente al cambio. Todas estas acciones consolidan al liderazgo educativo como una respuesta para enfrentar la crisis durante la pandemia.

### **La mejora educativa como línea orientadora del cambio de las instituciones en la pospandemia**

La mejora educativa, según Reynolds y Neeleman (2021), es una línea de investigación que se desarrolla, en el contexto actual, en función de la revisión de las escuelas a través de un proceso de análisis de los aspectos que las componen y una posterior investigación orientada hacia su optimización. Esto, a través del compromiso de los agentes que las lideran para el logro de este último proceso. En otros términos, la mejora educativa, como argumenta Gairín (2015, 2020), es un medio de las instituciones para identificar los factores que facilitan y obstaculizan los cambios en sus procesos, para delimitar cómo realizar estos en función de las necesidades particulares de las escuelas.

En la actualidad, el mundo atraviesa un proceso de superación de la pandemia de la COVID-19, la cual, en 2020, desató una situación que obligó, como bien sostiene Hurtado (2020), a las escuelas a repensar su funcionamiento y a encontrar mecanismos para ajustarse a un nuevo escenario formativo. Esto, por el hecho de que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), más de 849 millones de estudiantes se encontraron confinados en casa y 113 países habían cerrado todo centro educativo. Por ello, siguiendo a Feldman (2021), las escuelas necesitaron realizar nuevas prácticas para conseguir la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, buscar la mejora de la enseñanza tradicional para hacer explícitas las nociones de cambio e innovación.

En tal sentido, Harris (2020) argumenta que es necesario el cambio en los procesos institucionales desde el contexto de las escuelas para el logro de su optimización. Dicho aspecto es resaltado, a su vez, por Mora *et al.* (2018) y Retamal y Gairín (2020), quienes aseveran que el contexto en el cual se ve inmersa la escuela y los procesos que se dan en ella la configuran como el escenario en el cual se da el cambio, que permite identificar las prácticas relacionadas a la mejora. La mejora educativa, entonces, contempla los aspectos internos y externos relacionados a las escuelas, lo cual permite un análisis holístico y, a su vez, específico en torno a la búsqueda para potenciar sus procesos.

De tal modo, la mejora educativa les ha permitido a las escuelas un análisis en relación no solo a sus aspectos internos, sino que también concibe la contextualización de estas para abordar sus necesidades y requerimientos de una manera más específica. En otros términos, por un lado, según Pericacho *et al.* (2019), las escuelas que mejoran tienen una apertura con su medio que promueve un intercambio con las sociedades a las que pertenecen, mientras que, por el otro, como afirma Davis-Singaravelu (2022), la mejora educativa se asienta sobre el hecho de que las escuelas construyan sus propios mecanismos para lograr el desarrollo de los agentes inmersos en el fenómeno educativo, lo cual implica un crecimiento progresivo.

Asimismo, es necesario destacar que, según Pericacho *et al.* (2019), la mejora educativa cuenta con metodologías específicas y factores que inciden directamente en la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De tal modo, el contexto de la educación virtual en tiempos de pandemia ha permitido la reflexión en torno a la identificación de componentes que permitirán que las escue-

las logren mejorar a través del tiempo, tomando dichos elementos como insumos importantes que les permitan lograr orientar la institución hacia la mejora educativa. Esta, entonces, según Gairín (2020), se constituye como una oportunidad para alinear las formas de pensar y de actuar de los actores del proceso educativo con las actitudes que deben de tener los individuos en la sociedad.

De este modo, la mejora educativa faculta a las escuelas para lograr los objetivos que delimitan en función de sus propias necesidades, debido a que aborda sus problemáticas, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan. Por ello, tal como afirman Adelman y Taylor (2022), las instituciones educativas son exitosas en virtud del hecho de haber realizado prácticas y estrategias relacionadas a la búsqueda para garantizar el aprendizaje integral de los alumnos. No obstante, Bohanon *et al.* (2021) arguyen que lo anterior sucede si y solo si la escuela promueve que todos sus agentes participen en la delimitación de objetivos orientados hacia potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de que este proceso sea colaborativo y continuo.

Así pues, tal como sostienen Murillo y Krichesky (2012 y 2015), la mejora educativa se constituye como un recurso que poseen las escuelas para lograr un cambio en las sociedades a las que pertenecen, a través de un proceso orientado hacia la optimización de la calidad educativa. De tal modo, la búsqueda para lograr potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje es un proceso continuo y cíclico, puesto que la mejora educativa se asienta sobre el hecho de comprender la educación desde una visión novedosa que orienta la acción de las escuelas de una manera específica. Así, según Rodríguez-Mantilla *et al.* (2020), la mejora se asienta sobre un cambio planificado, sistemático y asumido por el centro para introducir innovaciones necesarias para el cambio.

Teniendo en cuenta ello, en los últimos años, se han podido identificar aspectos que se vinculan a la mejora educativa. Autores como Ortega-Rodríguez y Pozuelos Estrada (2022) y Luzarraga (2019) conciben que este campo de estudio se vincula con el trabajo colaborativo docente y una implicación del resto de agentes a través de un liderazgo sistémico que tenga por eje los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta que, en esta relación, debe existir un debate responsable. Asimismo, Delgado Herrera y Sánchez Huarcaya (2021) y Rodríguez-Gallego *et al.* (2020) sostienen que existe una relación entre la mejora educativa y la práctica del seguimiento y la evaluación, el aprendizaje organizacional y un liderazgo encaminado hacia la optimización de los procesos en las escuelas.

En tal sentido, como bien postulan Ceballos López y Saiz Linares (2020), el cambio en las escuelas se sostiene en la existencia de finalidades y procesos de planificación compartidos, que actúan a manera de un indicador que orienta al proyecto educativo. A su vez, Queupil y Montecinos (2020) plantean que la mejora educativa se vincula necesariamente con las interacciones entre los agentes participantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual implica la delimitación de roles de liderazgo y de distribución. De ahí que la mejora se constituye como una manera de interpretar el fenómeno educativo sobre las bases del cambio y la innovación e implica que todos los individuos pertenecientes a la comunidad educativa posean una visión común para lograrla.

## **Conclusiones**

En relación con la resiliencia organizacional, es definida como la capacidad de respuesta para enfrentar las vicisitudes de la vida, en este caso la pandemia. Ante esto, se hace necesario ver el problema de manera sistémica, donde los esfuerzos de mejora estaban para seguir brindando el servicio educativo y, sobre todo, atender a los estudiantes que, en muchos casos, no tenían acceso al Internet, pero había la intención de que sigan avanzando. Si bien la pandemia confirmó las falencias del sistema educativo, los integrantes de las escuelas le hicieron frente y, aunque las carencias eran visibles, los esfuerzos resilientes eran notables.

Se hace necesario ser consciente de las capacidades resilientes ganadas a nivel organizacional, donde docentes, directivos, estudiantes y familias aportaron y aprendieron, las cuales deben ser explicitadas y compartidas, además de ser puestas en común con otras organizaciones.

En este sentido, es importante contemplar y priorizar el ejercicio del estilo de liderazgo distribuido, ya que permite identificar potenciales líderes para generar una responsabilidad compartida respecto de la misión de la institución educativa. Esto involucra a las familias, la comunidad local, los exalumnos, la municipalidad, etc. Por lo tanto, se debe incidir en la preocupación por el capital humano de las escuelas y su mundo interior, ya que, al garantizar un correcto manejo de las emociones, es factible afrontar mejor los desafíos adaptativos que se presenten en el futuro.

Consolidando esta visión del liderazgo compartido es posible anticipar la crisis, ya que se puede trabajar en red y reconocer las buenas prácticas que permitan un modelo de trabajo en contextos adversos. Por otro lado, es importante encontrar este gran reto como una oportunidad de visibilizar la importancia de la escuela y la revalorización de la carrera docente.

Con relación a la mejora educativa, esta radica en el hecho de que se constituye como un conglomerado de herramientas y mecanismos que permiten que las escuelas enfrenten los efectos negativos de la pandemia y realicen los cambios necesarios para afrontar los primeros. En ese sentido, la mejora se constituye como una forma de pensar y de actuar, según la cual las instituciones educativas orientan su labor hacia el cambio y hacia la optimización de sus procesos. Así pues, dicha línea permitió que las instituciones realizaran una transición adecuada al periodo en el cual el mundo se vio afectado por la pandemia.

Por ello, es posible sostener que la mejora educativa, en el contexto de la pandemia de la COVID-19, a su vez, les permitió a las escuelas no solamente mitigar los efectos negativos que desembocó dicho acontecimiento, sino que, además, les permitió tomar las oportunidades y repensar las fortalezas de la organización en función del cambio educativo. La mejora, en tal sentido, ayudó a las escuelas a avanzar frente a las adversidades y a afrontar la pandemia de la mejor manera posible, con la finalidad de potenciar sus acciones relacionadas con el proceso de enseñanza y de aprendizaje para garantizar una educación equitativa y democrática.

Finalmente, los tres aspectos están vinculados y emergieron durante la pandemia, aunque varía el tipo de organización educativa, ya que muchas no lograron sobrevivir y otras fueron capaces de ser resilientes a nivel organizacional, lo que evidencia un ejercicio del liderazgo orientado al estilo distribuido y adaptativo, con un modelo de gestión preocupado por la mejora educativa. Además, atendió las emociones de los miembros de la escuela: docentes, estudiantes, familias, etc., mantuvo el servicio educativo y construyó los mecanismos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Adelman, H. S. y Taylor, L. (2022). *New Directions for School Improvement Policy*. Center for MH in Schools & Student/Learning Supports at UCLA. Department of Psychology at UCLA. <https://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/policynd.pdf>

Ahtiainen, R., Fonsén, E. y Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126-138. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/18369391211010971>

Alava Barreiro, L. M., Romero Chávez, S. A., Moreira Chica, T. K. y Alcívar Medranda, E. M. (2022). Liderazgo resiliente de los trabajadores sociales en tiempos de COVID-19. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(7), 118-131. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.9>

Aparicio Molina, C. A., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G. y Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación*, 13(1), 19-41. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>

Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-021-09448-w>

Bendack, Y. y Tarazona, A. (2021). Resiliencia y espiritualidad en la labor docente, significación en el contexto de la pandemia por covid-19. *Revista Educare*, 25(3), 115-138. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1596>

Bohanon, H., Wu, M., Kushki, A., LeVesseur, C., Harms, A., Vera, E., Carlson-Sanei, J. y Shriberg, D. (2021) The role of school improvement planning in the implementation of MTSS in secondary schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(3), 230-242. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1908215>

Bolívar, A., Luzón, A. y Olmedo, E. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post covid*. Universidad de Granada.

Caputo, S. y Pérez, J. (2022) Liderazgo y educación. Reflexiones en tiempos de pandemia. *Diálogos pedagógicos* 19(38), 73-94. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5241/6515>

Castro, F. (2022). Resiliencia en Tiempos de Covid-19: Una Prioridad para los Alumnos de Educación Básica. *Revista Formación Estratégica*, 4(1), 1-15. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/47>

Cedeno-Basurto, K. y Oriz-Zambrano, J. (2022). Estrategias de resiliencia para la contención emocional frente al Covid-19 en la Ciudadela Inés Moreno del Cantón Bolívar. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 2298-2311. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3707/html>

Ceballos López, N. y Saiz Linares, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>

Davis-Singaravelu, S. (2022). The Potential to Build Collective Capacity for Organizational Learning in the Context of Teachers' Use of Digital Technology for School Improvement. *Education Sciences*, 12(1), 33. <https://doi.org/10.3390/educsci12010033>

Delgado Herrera, R. y Sánchez Huarcaya, A. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de la ciencia*, 291-308. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027022/html/>

Drossel, K., Eickelmann, B. y Vennemann, M. (2020). Schools overcoming the digital divide: in depth analyses towards organizational resilience in the computer and information literacy domain. *Large-scale Assessment in Education*, 8(9). <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00087-w>

Durand Mercado, J., Mendoza-Muñoz, J., Chávez-Apaza, E. y Ríos-Cataño, C. (2022). Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37-45. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.366>

Feldman, P. (2021). Digital transformation in education: from vision to practice during the pandemic. En A. Plutino y E. Polisca (Eds.), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19* (pp. 39-45). Research-publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.49.1216>

Fullan, M. y Rincón, S. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Documento académico. SINEACE.

Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve Introducción. En J. Gairín (Coord.), *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp. 13-31). Wolters Kluwer.

Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (Especial)*, 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>

Gallegos Ruíz, I. y Tinajero Villavicencio, M. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *RLEE. Nueva época (México)*, (50), 121-142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>

García, I. (2021). Liderança distribuida em organizacoes educacionais de Madrid: estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao*, 16(1), 189-209. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13423>

Gómez Rivadeneira, J. S., Bazurto Vincés, J., Saldarriaga Villamil, K. V. y Tarazona Meza, A. K. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 11-28. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.2>

Guillén Mondragón, I., Rendón Trejo, A. y Morales Alquicira, A. (2022). Una mirada a la resiliencia organizacional como fuente de ventaja competitiva. *XV Congreso, Red Internacional de Investigadores en Competitividad*. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/2064>

Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55(2), 143-145. <https://doi.org/10.1111/ejed.12393>

Holguin-Alvarez, J., Villena-Guerrero, M., Soto-Hidalgo, C. y Panduro Ramírez, J. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 38-53. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35175>

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. <https://revista.grupocieg.org/revista/revista-cieg-no-44-julio-agosto-2020/>

León Sandoval, A. (2020). Gestionando los aprendizajes desde la resiliencia institucional en tiempos de COVID-19. *I Congreso Internacional de Gestión Educativa*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/cige2020.012>

Luzarraga, J. (2019). *Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco* [Tesis para optar el grado de Doctor, Universidad del País Vasco]. Archivo Digital Docencia Investigación. <https://addi.ehu.es/handle/10810/42595>

Machado, M., Espina, K. y Aguilar, G. (2020). Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), 112 - 136. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/147>

Marín Che, A. J. y Pinto Sosa, J. E. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(Especial), 215-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.463>

McLeod, S. y Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Front. Educ.*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>

Menon, M. E. (2021). Transformational Leadership at Times of Crisis: The Case of School Leaders in Greece. *European Journal of Educational Management*, 4(1), 1-11. <https://eric.ed.gov/?q=transformational+leadership+education&ft=on&id=EJ1302373>

Mora, G., Monge, P. M. y Santiago, J. M. (2018). Liderazgo para la gestión del cambio en escuela de bajo desempeño. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 53-61.

Moreno Del Río, G., Vargas Salgado, M., Gómez Bull, K. y Rodríguez Esparza, M. (2022). Resiliencia como antecedente del aprendizaje organizacional en el contexto de la pandemia por COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.47666/summa.4.1.02>

Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf>

Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, 69-102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>

Olmo-Extremera, M., Sabino de Farias, I. y Domingo Segovia, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (18), 69-90. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19* [Mapa]. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Ortega-Rodríguez, P. J. y Pozuelos Estrada, F. J. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar. Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 181-189. <https://doi.org/10.5209/rced.70415>

Pericacho, F., Vaíllo, M., Zamorano, S. y Camuñas, N. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 568-588. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621>

Queupil, J. P. y Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020\\_6ae21003-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en)

Retamal, S. y Gairín, J. (2020). Límites y posibilidades de la mejora escolar en el contexto patagónico chileno: el caso de las escuelas de la Comuna de Coyhaique, Región de Aysén, Chile. *Revista Educación*, 44(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184031>



Reynolds, D. y Neeleman A. (2021). School improvement capacity: A review and a reconceptualisation from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. En A. Oude Groote Beverborg, T. Feldhoff, K. Maag Merki, y F. Radisch (Eds.), *Concepts and design developments in school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* (pp. 27-40). Springer.

Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://revistas.um.es/rie/article/view/364581>

Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Cruz, F. J. y Fernández-Díaz, M. J. (2020). *Evaluación para la innovación y mejora de centros educativos*. Síntesis.

Román, F., Fores, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K.L., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V. y Allegri, R. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation*, (1), 76-87. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31727>

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

Rui, Y. y Huang, D. (2021). Exploring the Organizational Resilience of a School-embedded Social Work Agency: A Teaching/learning Case Study. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 45(5), 493-505, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23303131.2021.1962471>

Sezen-Gültekin, G. y Argon, T. (2020). Examination of the Relationship between Organizational Resilience and Organizational Sustainability at Higher Education Institution. *International Journal of Curriculum and Instruction*, (12), 329-343. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245133>

Torner, C. (2020). Pandemia Covid 19 y liderazgo adaptativo. Importancia de su relación en una organización del sector eléctrico colombiano. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 16(31), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/4096/409666285007/html/>

Ulukan, H. y Ulukan, M. (2021). Investigation of the relationship between psychological resilience, patience and happiness levels of physical education teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 335-351. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.335>

Urrutia-Aguilar, M., Jaimes-Medrano, A. y Aburto-Arciniega, M. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1). <https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/428>

Valencia-Arias, A. (2021). Gestión organizacional en tiempos de pandemia. *Gaceta Científica*, 7(2), 43-44. <https://doi.org/10.46794/gacien.7.2.1089>

Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y per-

cepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 64-84. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>

Villafuerte, J. y Cevallos, D. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: La educación no será la misma que conocimos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 15-40. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/12667/11538](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/12667/11538)

Vinogradov, V., Shatunova O., Merzon, E. y Sheymardanov, S. (2022). In Research of School Resiliency or What Does a Good School Represent in a Digital Society? *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.872439/full>

Walsh, F. (2021). Loss and Resilience in the Time of COVID-19: Meaning Making, Hope, and Transcendence. *Family Process*, 59(3), 898-910. <https://doi.org/10.1111/famp.12588>

Yokus, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: A grounded theory study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 362-387. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308974>

# Liderazgo pedagógico en pandemia. Desafíos y aprendizajes<sup>1</sup>

Pedagogical leadership in pandemic.  
Challenges and learnings

Isabel Achard <sup>2</sup>  
Analí Baráibar <sup>3</sup>

**Resumen:** La pandemia implicó reinventar el formato escolar y emplear diversas estrategias para garantizar la continuidad en la enseñanza. En 2021, se exploraron las transformaciones en el liderazgo pedagógico en la Educación Media Básica de los colegios católicos uruguayos y se lo analizó en seis dimensiones propuestas por Robinson (2019). Combinando técnicas cuanti-cualitativas, se encuestaron a setenta y cuatro directivos a nivel nacional y se realizaron entrevistas a una muestra intencional en seis colegios. Sus percepciones, como actores clave, sobre las decisiones y estrategias aplicadas, los aciertos, las dificultades y los aprendizajes vividos evidencian cambios significativos del liderazgo pedagógico durante la pandemia. Implicó ajustar metas y expectativas con los docentes, acompañar las replanificaciones, brindar capacitación y apoyo para manejarse en entornos tecnológicos virtuales. Se favoreció el surgimiento de nuevos liderazgos y se potenciaron las coordinaciones docentes y el trabajo en red. Además, se requirió contener socioemocionalmente a los integrantes de cada comunidad educativa para alentar el compromiso activo y sostener la continuidad educativa con nuevos vínculos colegio-familias.

**Palabras clave:** investigación, liderazgo, ambiente escolar, gestión del centro de enseñanza, orientación pedagógica

<sup>1</sup> El presente artículo corresponde a una investigación mayor realizada durante 2021, en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Contó con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación e Innovación.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Investigadora del Departamento de Educación y docente de la Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: iachard@ucu.edu.uy

<sup>3</sup> Magíster en Sociología. Profesora de Alta Dedicación de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: abaraibar@ucu.edu.uy

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 19-39.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)02) / Recibido: 21/09/2023 / Aprobado: 13/03/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *The pandemic involved reinventing the school format using various strategies to guarantee continuity in teaching. The transformations in pedagogical leadership in secondary education in Uruguayan Catholic schools were explored (in 2021), analyzing six dimensions proposed by Robinson (2019). Seventy-four managers nationwide were surveyed using quantitative-qualitative techniques, and interviews were conducted with an intentional sample in six schools. Their perceptions, as key actors, regarding the decisions and strategies applied, as well as the accomplishments, difficulties, and learning experiences, showed significant changes in pedagogical leadership during the pandemic. It involved adjusting goals and expectations with teachers, accompanying replanning, providing training and support to navigate virtual technological environments. It favored the emergence of new leadership, enhancing teaching coordination and networking. In addition, it required socioemotional support for the members of each educational community to encourage active commitment and to sustain educational continuity with new school-family links.*

**Keywords:** *research, leadership, school environment, school management, educational guidance*

---

## **1. La importancia de liderar los procesos pedagógicos en la educación**

Potenciar la educación significa contar con líderes educativos que impulsen, estimulen y lleven adelante los cambios necesarios, convoquen y guíen a su comunidad educativa. Liderar los cambios en la educación es clave para crear las condiciones institucionales que promuevan las transformaciones apropiadas para asegurar las finalidades educativas y el buen funcionamiento de la organización escolar (Bolívar *et al.*, 2013).

La importancia de los liderazgos pedagógicos dentro de cada centro educativo ha sido confirmada por numerosos autores, tanto en investigaciones empíricas como a nivel de ensayos teóricos, especialmente, en las últimas décadas. El liderazgo pedagógico de los directivos es el segundo factor que incide en los aprendizajes de los estudiantes, luego de las prácticas docentes de aula (Leithwood *et al.*, 2004). El interés y la preocupación por fortalecer la formación de líderes y gestores educativos para promover procesos de cambio ha impulsado la creación de distintos programas y políticas educativas, con el apoyo de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014).

Son varios los autores que señalan al liderazgo pedagógico como un factor decisivo para garantizar una educación de calidad (Braslavsky, 2006; Barber y Mourshed, 2008; Rodríguez-Molina, 2011; Bolívar Botía *et al.*, 2017), lo que ha hecho surgir un marcado interés por caracterizar este tipo de liderazgo que impacta en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Se lo ha definido como la "gestión y conducción de instituciones educativas y/o procesos pedagógicos, cuyo eje fundamental de acción es lograr y garantizar un aprendizaje de calidad y el

bienestar de todos los estudiantes" (Contreras, 2016, p. 245). De esta manera, se pone el énfasis en el currículum y en la enseñanza, y, desde este marco, se promueve el desarrollo profesional docente, la planificación y la supervisión de las prácticas educativas y la generación de condiciones adecuadas para favorecer la enseñanza y la mejora de los aprendizajes (Robinson *et al.*, 2009).

En tal sentido,

Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. (Bolívar *et al.*, 2013, p. 7)

Los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos, en gran medida, cuando motivan a los profesores y fomentan el sentido de "comunidad profesional". Los ayudan y guían para mejorar su enseñanza (Bolívar *et al.*, 2013, p. 11).

Contreras (2016) plantea que el liderazgo se entiende como un proceso dinámico y complejo, que influye positivamente en las capacidades, las motivaciones, los patrones de pensamiento, los talentos y las actitudes, no basadas en autoridad o posiciones formales de poder, sino en el ejemplo y el poder de persuasión. En este marco, el aprendizaje exitoso y el desarrollo positivo de los alumnos son el eje de las acciones colectivas. El compromiso con las metas y las visiones de la institución educativa son fundamentales para construir una cultura organizacional de aprendizaje. El liderazgo en relación con la formación docente está comprendido desde una perspectiva de acompañamiento personalizado y con un abordaje sostenido en las emociones y la motivación de las dinámicas de trabajo.

Robinson *et al.* (2014) toman como base la propuesta de Leithwood (Leithwood *et al.*, 2004), quien distingue tres dimensiones a través de las cuales el líder influye en los aprendizajes de los estudiantes: el establecimiento de la dirección, el desarrollo de las personas y el rediseño de la organización. Estos investigadores realizan un metaanálisis de las investigaciones disponibles y reconocen cinco dimensiones de liderazgo que impactan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes: 1- establecimiento de metas y expectativas, 2- dotación de recursos estratégicos, 3- planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum, 4- promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores, y, por último, 5- aseguramiento de un ambiente ordenado y de apoyo. En 2019, a esas cinco dimensiones, Robinson le suma una sexta: la relación entre la escuela y la comunidad. Así, las seis dimensiones que define son las siguientes:

1. Establecimiento de metas y expectativas. Implica generar un marco de referencia que evidencie los lineamientos de acción, las expectativas, las normas, las formas de participación y los resultados esperados para que la comunidad educativa tenga claro su rol y lo que se espera de ellos.
2. Dotación de recursos estratégicos. Comprende la asignación de recursos para avanzar en las prioridades establecidas, en términos de objetivos de aprendizaje. Implica la valoración de los recursos y la toma de decisión sobre su asignación. El recurso más importante que los líderes deben gestionar son los docen-

tes, ya que la calidad de la docencia es el factor que más incide en las variaciones del desempeño estudiantil (Nye *et al.*, 2004, citados en Robinson, 2019, p. 127).

3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. El apoyo a la docencia es una de las dimensiones de mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Implica que los líderes generen instancias de retroalimentación formativa con sus docentes en cuanto a la enseñanza, con insumos claros y concretos para analizar y actuar en las mejoras necesarias.
4. Promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores. Las iniciativas que toman los líderes para fomentar la formación y la actualización del cuerpo docente incluyen el apoyo para que estos aprendizajes se incorporen rápidamente para mejorar las prácticas de enseñanza.
5. Aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo. Implica generar y proteger el espacio y el tiempo de enseñanza para que el cuerpo docente pueda concentrar su dedicación en los aspectos pedagógicos. Implica liberarlos de ocupaciones administrativas y despejar otras tareas que no aportan a la tarea de enseñanza y seguimiento de los estudiantes. Desde el liderazgo, aportan a esta dimensión: manejar un código de disciplina claro, asegurar interrupciones mínimas del tiempo de instrucción, buscar efectividad en la resolución de conflictos y hacer foco en la comprensión intercultural y el respeto por la diferencia. El trabajo directo por parte de los directivos en el apoyo a la tarea docente y a su formación es fundamental. Generar las instancias y las condiciones para garantizarlo y sistematizar los procesos son responsabilidades de los líderes de las instituciones educativas.
6. Relación entre la escuela y la comunidad. Esta dimensión se incorpora en 2019 y reconoce el impacto del vínculo entre los padres y la escuela en el compromiso de los estudiantes con su escolaridad. "La omisión no se debe a que los vínculos entre la escuela y la comunidad carezcan de importancia, sino al hecho de que contamos con pocas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo necesarias para establecer esos vínculos" (Robinson, 2019, p. 130).

Robinson identifica, además, tres capacidades clave que desarrollan los líderes:

- Conocimiento profundo sobre aspectos vinculados al aprendizaje, la enseñanza y el currículo para poder tomar decisiones en cuanto a políticas escolares del centro.
- Capacidad en la resolución de problemas complejos para reducir obstáculos en el logro de objetivos.
- Construcción de relaciones de confianza para procurar que las relaciones entre los adultos estén al servicio de los intereses y los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien todas las dimensiones definidas están vinculadas a las capacidades clave de los líderes, se pueden establecer vínculos más estrechos entre algunas, como se aprecia en la Tabla 1.

## 2. El liderazgo educativo en tiempos de pandemia

La pandemia por expansión del COVID-19 causó cambios inesperados en 2020 y 2021. Las repercusiones abarcaron todas las dimensiones de la vida: sanitaria, social, económica, laboral, cultural, afectiva e incluso, escolar.

Uruguay no quedó ajeno a esos procesos forzosos, en los que predominó el uso de la modalidad virtual al establecerse la restricción de movilidad y la no presencialidad en todos los niveles y los centros del sistema educativo nacional, apenas iniciado el nuevo año lectivo (13 de marzo 2020). Una semana después, se habilitó la enseñanza remota forzada para sostener la continuidad educativa, aprovechando las condiciones de conectividad del país y la accesibilidad generada en la mayoría de la población mediante dispositivos tecnológicos, como alternativa para implementar la enseñanza a distancia de emergencia.

En los centros educativos, naturalmente, se tiende a identificar el liderazgo pedagógico con los roles directivos; posiblemente, por carecer de otros roles fuera de los docentes de aula (que son líderes pedagógicos en ese ámbito). Las cualidades de un líder se pueden desarrollar y potenciar no solo en esos roles, sino fomentando además un liderazgo distribuido entre los actores de la comunidad escolar. Sin duda, la situación de pandemia generó un movimiento inesperado en el esquema tradicional de funcionamiento escolar. En esas condiciones, surgió la inquietud por investigar lo que estaba sucediendo internamente en los centros educativos.

Desde un fuerte compromiso con los estudiantes y las familias para asegurar la continuidad de la enseñanza, cada centro educativo y cada docente generó

**Tabla 1: Dimensiones y claves del liderazgo según modelo de Viviane Robinson (2019)**

<b>Dimensiones</b>	<b>Capacidades clave de los líderes</b>
1. Establecimiento de metas y expectativas. 2. Dotación de recursos estratégicos.	Resolución de problemas complejos.
3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. 4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores.	Conocimientos pedagógicos profundos.
5. Aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo. 6. Relación entre la escuela y la comunidad.	Construcción de relaciones de confianza.

**Fuente:** Elaboración propia basada en Robinson (2019).

mecanismos alternativos y empleó los medios que encontró a su alcance individual y colectivamente. Como afirma Furman (2020):

Aun así, lo que está pasando es muy difícil. Hay buena parte de la población que está desconectada y, a pesar de estos esfuerzos, la escuela no está llegando como uno querría y la continuidad pedagógica de este año está puesta en jaque. (p. 2)

Sin duda, las dificultades de conectividad no se limitan al acceso tecnológico literal: las diferencias de capital social y cultural de las familias y los estudiantes quedan una vez más manifiestas en esta situación, con una brecha que se incrementa. Docentes y directores, conscientes de esta situación, procuraron generar respuestas de emergencia para evitar la discontinuidad de la enseñanza y apelaron a los recursos que cada contexto les podía brindar -lo que evidencia las diferencias preexistentes- y procuraron sortearlas.

Esta situación ha afectado, de diferente manera, a cada sector, nivel educativo e, incluso, a cada centro educativo concreto, ya que cada uno posee características, condiciones y especificidades propias de su organización, edad, grados de autonomía, planes de estudio, dinámicas de funcionamiento y contextos particulares (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). La necesidad de tomar decisiones de carácter urgente ha sido un denominador común para generar los cambios necesarios en los procesos organizacionales internos, en las comunicaciones y en la vinculación de la escuela con estudiantes y familias.

La radicalidad de los cambios y su urgencia supuso, para los encargados de la gestión, una preocupación en todos los órdenes del funcionamiento institucional. La investigación realizada en Perú por Meza Revatta *et al.* (2021) destaca la importancia de optimizar la gestión educativa mediante el fortalecimiento de los proyectos educativos y el enriquecimiento de los procesos pedagógicos para mejorar la calidad educativa y fortalecer las necesidades locales. Estos resultados colaboran para resignificar la importancia del rol que cumplen quienes se desempeñan en cargos de gestión educativa, particularmente, en determinados contextos desfavorecidos.

Los centros educativos, sus docentes y estudiantes estaban en condiciones muy dispares de equipamiento, experiencia y dominio de TIC. Debieron pasar la totalidad de sus clases a la virtualidad masiva, lo que generó un amplio margen de discrecionalidad para gestionar formatos y alternativas en medio de gran incertidumbre. Al ser centros de enseñanza de gestión privada, la paralización de actividades a nivel del país afectó a familias también a nivel laboral y, en consecuencia directa, en el pago de mensualidades. Esta situación comprometida generó riesgos en la estabilidad y la continuidad de los servicios educativos y el personal. Las decisiones urgentes se multiplicaron y se tensó la gestión que debía resolver, a la vez, multiplicidad de aspectos importantes y de naturaleza diversa. Como expresan Achard y Baráibar:

Cada etapa demandó nuevas acciones y soluciones para hacerle frente a los desafíos emergentes para los actores. Para los directivos implicó or-



ganizar e ir ajustando en cada fase aspectos operativos (horarios, espacios, personal y recursos económicos), pedagógicos (acompañamiento, orientaciones y formación para los docentes adecuando sus cursos en forma permanente a las circunstancias, metodologías, contenidos, modalidad de cursado, cauces efectivos de comunicación, formatos e instancias de evaluación) y emocionales (de contención, cercanía y referencia). (2023, pp. 24-25)

En ese escenario, se realizó esta investigación, que procura recoger las voces y las vivencias de los directivos.

### 3. Diseño metodológico y trabajo de campo

La investigación se realizó en todos los centros educativos católicos del país con educación media básica, integrados en la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC), que funciona como red nacional y nuclea a 157 colegios de educación formal. Coordina y representa a las instituciones católicas de enseñanza en todos los niveles ante autoridades y organismos nacionales e internacionales y brinda asesoramiento y apoyo pedagógico, jurídico, laboral, técnico y administrativo, acorde al Plan pastoral de la Iglesia católica. Desde 2006, ofrece instancias de formación permanente para directivos y docentes con el fin de mejorar los procesos pedagógicos y de gestión para cumplir su misión educativa y evangelizadora. En los últimos tres años, las temáticas abordadas ponen énfasis en la gestión educativa y el aprendizaje centrado en el alumno.

El objetivo general de la investigación matriz fue el siguiente:

- Analizar el liderazgo pedagógico en la educación media de los colegios católicos uruguayos pertenecientes a AUDEC, a partir de las percepciones y las proyecciones de directivos y docentes, durante la pandemia por COVID-19, con la finalidad de identificar sus componentes más destacados.

Se definieron tres objetivos específicos (OE):

- OE1- Caracterizar el liderazgo pedagógico de los directivos de educación media básica en contexto de pandemia en todos los liceos católicos del Uruguay.
- OE2- Identificar las prácticas de liderazgo pedagógico consideradas acertadas con base en las percepciones de los docentes y los directores.
- OE3- Sistematizar las opiniones y los relatos de experiencias de los actores consultados conforme a las dimensiones del liderazgo pedagógico analizadas.

Para esta publicación, se realizó un recorte focalizado de la investigación. El análisis se centró en el liderazgo pedagógico vivido y percibido por los directivos durante el período de pandemia y se identificaron sus desafíos y aprendizajes. Se tomaron las siguientes tres preguntas como eje:

- ¿Cómo perciben los directivos el liderazgo pedagógico en educación media básica en los colegios católicos uruguayos en contexto de pandemia?

- ¿Cuáles son las estrategias habituales y emergentes que aplicaron estos directores en el ejercicio del liderazgo pedagógico, durante la pandemia, en diversas dimensiones de la gestión?
- ¿Qué aprendizajes identifican estos directores a partir del proceso colectivo vivido en pandemia?

El estudio realizado es exploratorio descriptivo y da cuenta de un proceso único y excepcional en un terreno no explorado antes. "En tales casos los investigadores deben justificar claramente por qué conviene explorar este caso, indicar los temas en los que se centra, y explicitar los criterios de la exploración" (Coller, 2005, p. 42). La investigación focaliza, específicamente, en el liderazgo pedagógico y las vivencias de los directivos en los centros católicos de todo el país, para comprender su alcance, valorar aciertos y dificultades y proyectar qué aprendizajes recogen de lo vivido. Se centra en lo sucedido respecto a las decisiones de gestión, en términos de liderazgo pedagógico, que debieron tomarse de forma acelerada por parte de las autoridades y su relación con las dimensiones del modelo de Robinson, empleado como referencia.

Se aplicó un diseño mixto, con abordaje cualitativo y cuantitativo (Hernández Sapiere *et al.*, 2010; Pereira Pérez, 2011), lo que permitió realizar una indagación dinámica, con visión ampliada y profunda del objeto de estudio. Se valorizó la voz y la perspectiva de los protagonistas del liderazgo pedagógico y se recogieron testimonios de todos los directivos y de una selección de docentes.

El trabajo contó con el aval del Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay. Se relevó el consentimiento de los actores, se verificaron los aspectos metodológicos y se pautó el uso y la confidencialidad de la información según el protocolo de actuación.

Cabe señalar que la investigación matriz fue más amplia e incluyó, también, las percepciones de los docentes sobre el liderazgo pedagógico. En relación a los docentes, se realizó una encuesta en línea y entrevistas en profundidad a una muestra intencional de doce docentes seleccionados por los directivos con criterios predefinidos. En este artículo, se focaliza solo en los directivos; por eso, se da cuenta detallada de ese núcleo de indagación.

Para seleccionar los casos, se utilizaron los criterios de viabilidad, heterogeneidad y accesibilidad expuestos por Valles (1999). La primera decisión fue seleccionar a los colegios católicos miembros de AUDEC de todo el país, que cuentan con educación media básica en su oferta educativa. Se realizó un censo mediante encuesta a todos los directivos, según el modelo de Robinson (2019).

Para seleccionar a los seis directivos con los que se realizaron las entrevistas en profundidad, se mantuvieron los tres criterios ya mencionados de viabilidad (factibilidad para realizar la entrevista dentro de los plazos previstos), heterogeneidad (ubicación de los centros, tamaño y antigüedad en el cargo como directivo) y accesibilidad (directivos que respondieron. en el censo, tener disposición para mantener una entrevista).

La Tabla 2 sintetiza el alcance y la cobertura total del trabajo de campo realizado.

Los instrumentos se estructuraron en cinco categorías que articulan los aportes teóricos ya señalados:

1. Datos generales de los colegios y de los actores implicados.
2. Liderazgo pedagógico de los directivos (construcción de metas y expectativas; dotación de recursos estratégicos en el contexto; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; ambiente educativo; vínculo entre la escuela y la comunidad).
3. Gestión de la innovación y el cambio en contextos forzosos.
4. Canales y formas de comunicación.
5. Aprendizajes emergentes en este período de pandemia.

Para validar los instrumentos (cuestionario del censo y guía semiestructurada de las entrevistas), se aplicaron dos estrategias: lectura crítica de expertos y pilotaje previo de aplicados a actores similares.

En primera instancia, la encuesta se aplicó al universo de directores de los centros definidos. En una segunda etapa, se seleccionaron seis centros a fin de profundizar la información cualitativa sobre las dimensiones analizadas. Con la

**Tabla 2: Resumen del trabajo de campo de la investigación: técnicas y cobertura alcanzadas**

<b>Técnica aplicada</b>	<b>N° de casos</b>	<b>Actores</b>	<b>Tasa de rta.*</b>	<b>Criterios de selección definidos</b>
Censo encuesta a directores	83	Directores de Educ. Media Básica (EMB).	74/83 90 %	Liceos católicos del país con EMB, integrados a AUDEC.
Entrevista a directores	6	Directores de EMB.	6/6 100 %	Muestra seleccionada según preguntas clave de la encuesta. Contempla localización y tamaño del centro, y antigüedad en la gestión.
Entrevista a docentes	12	Docentes de EMB.	12/12 100 %	Seleccionados por el director del colegio con base en la antigüedad, la carga horaria y la percepción sobre su conocimiento y uso de tecnologías digitales.
Encuesta en línea	256	Docentes de EMB.	52/256 20 %	Todos los docentes de EMB de los seis liceos seleccionados.

\* Tasa de respuesta (total y porcentaje).

**Fuente:** Elaboración propia.

intención de garantizar la cobertura y la heterogeneidad en la muestra, se combinaron tres criterios para elegirlos:

- a) Respuestas positivas a preguntas del censo sobre el interés manifiesto en participar en la instancia cualitativa, la posibilidad de crear y concretar innovaciones.
- b) Representación de colegios de Montevideo y de otras zonas del país para recoger posibles variantes.
- c) Antigüedad del director en el cargo. Se contemplan dos categorías: menos y más de cinco años de experiencia en el colegio.

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad fueron individuales y presenciales (salvo en un caso que fue virtual). Todas estuvieron a cargo de las dos investigadoras responsables y con grabación de audio consentida para recoger con total fidelidad sus testimonios completos.

El procesamiento de la información fue realizado empleando el software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para las encuestas y ATLAS.ti para las entrevistas, lo que implicó el diseño de matrices de categorización. Para el análisis del censo con los directivos, se definieron tres dimensiones: perfil de los directivos, liderazgo pedagógico y aprendizajes a partir del proceso de pandemia, cada una con sus subdimensiones e indicadores. En el caso de las categorías de ATLAS.ti, se establecieron veintiocho códigos para procesar los contenidos de las entrevistas en profundidad con los directivos.

#### **4. Análisis de los resultados obtenidos**

Los resultados se organizan de acuerdo con las tres dimensiones predefinidas y relevadas: perfil de los directivos, liderazgo pedagógico (siguiendo el modelo de Robinson, 2019) y aprendizajes en este período de pandemia.

##### **4.1. Perfil de los directivos**

En relación con las variables sociodemográficas, el 63 % son mujeres y el 37 % son hombres. La distribución de edades permite identificar que, en el tramo de 45 a 65 años, se concentra el 60 % de los directores, lo que corresponde a una población adulta madura. El 93 % de los directores tiene, al menos, diez años de experiencia como docentes que conocen la dinámica de clases y el funcionamiento general de los centros educativos. En cuanto a los años de desempeño del rol, el 60 % de los directores lleva menos de cinco años en el ejercicio de la gestión educativa. Para varios directivos, es su debut en el rol dentro del marco desafiante de la pandemia. Más de la mitad está en una etapa inicial del ejercicio activo de la gestión, con el desafío extraordinario de asumir el liderazgo en un período excepcional, sin presencialidad, y de afrontar múltiples decisiones en tiempos inciertos y complejos. En cuanto a su formación, el 64 % de los directores manifiesta tener estudios de posgrado, lo que los califica sobre la amplia mayoría del personal docente de sus centros.

#### **4.2. Liderazgo pedagógico según dimensiones del modelo de Robinson**

Se analizaron las percepciones de los directores en relación con cada una de las seis dimensiones definidas.

##### *1) Establecimiento de metas y expectativas*

Se destaca que el 76 % de los directivos indica que sus colegios ya tenían un proyecto de centro escrito y vigente al momento de iniciarse la pandemia. En relación a la existencia de proyectos de mejora, el 80 % responde que los tenían y que ya los estaban implementando previamente a la pandemia. La temática central de los proyectos presenta una concentración marcada en dos temas de interés: las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación. Contar con proyectos de mejora en curso y formar a los docentes para ponerlos en práctica se valoró como un apoyo que facilitó la generación de los cambios que la falta de presencialidad impuso. En muchos casos, implicó encontrar a los docentes trabajando ya en forma coordinada, con experiencias compartidas de instancias formativas de reflexión, intercambio y actividades colectivas coordinadas.

##### *2) Dotación de recursos estratégicos*

En el marco de la pandemia, el 60 % de los directivos afirman que reasignaron recursos técnicos para poder acompañar la nueva situación de enseñanza virtual inicialmente y, luego, híbrida. En la mayoría de los centros (70 %), no existieron nuevas contrataciones, lo que implicó resolver la nueva situación con el personal que tenían. Antes de la pandemia, el 68 % usaba la plataforma educativa, pero le daba un uso limitado que no generaba un impacto pedagógico significativo en las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Para organizar la enseñanza sin presencialidad, durante la pandemia, el 32 % de los colegios se vio en la necesidad de incorporar una plataforma educativa. Un recurso nuevo fue la herramienta de las videoconferencias (con diversidad de aplicaciones) para poder darle continuidad a la propuesta educativa; el 96 % de los colegios las incorporó.

La situación de emergencia generó una solidaridad espontánea dentro del personal y ofició como sostén para los docentes, tanto desde los directivos como desde otros actores que tomaron protagonismo interno. Los adscriptos fueron las figuras más destacadas como articuladoras y facilitadoras, incluso con presencia virtual. Apoyaron a los docentes en las clases en aspectos tecnológicos, disciplinares y de encuadre para facilitar la continuidad de las clases. Otras figuras importantes mencionadas fueron los docentes con mayor conocimiento y uso de aplicaciones y recursos informáticos, quienes generaron tutorías espontáneas o coordinadas con sus colegas y dedicaron tiempo extra a asesorar a los directivos y a los pares docentes.

##### *3) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo*

Las coordinaciones docentes se mantuvieron como espacios imprescindibles y periódicos de reunión con la dirección, más allá de brindar cierta flexibilidad en la frecuencia, propia de la situación excepcional que se estaba viviendo. El cambio principal se señala en relación con los contenidos abordados en dicho espacio, ya

que el 87 % de los encuestados manifiesta que, en pandemia, tuvo variaciones. Asimismo, el 74 % confirma que cambió el tipo de intercambio en las reuniones de coordinación. Las entrevistas permiten agregar que estos espacios resultaron ser un momento vital de encuentro y sostén emocional, no solo destinado a aspectos relacionados con el desempeño académico. En cuanto al apoyo a los docentes, el 86 % de los directores considera que se brindó apoyo pedagógico entre algunas veces o siempre durante todo el período. En relación al proceso de supervisión, el 57 % de los directores considera que supervisaron aspectos de planificación entre algunas veces y siempre durante ese período. La respuesta del 32 % de los directores fue que las visitas a clase, en ese tiempo, no se realizaron. El proceso de acompañamiento docente estuvo centrado en lo emocional, más allá de los acompañamientos que se realizaron a nivel de aspectos curriculares y pedagógicos.

#### *4) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores*

La magnitud de la situación de emergencia fue tal que el desarrollo de los docentes no fue uno de los aspectos más promovidos por los directores; por lo menos, en las dos primeras fases de la pandemia. Se establecieron instancias de aprendizaje más informales para convertirse rápidamente en usuarios de recursos tecnológicos "sobre la marcha". En relación al acompañamiento, los directores mencionan la necesidad de dar más tiempo e instancias para fomentar el diálogo y la escucha de los docentes como colectivo, no solo en el mano a mano individual. Incluso lo plantean como una buena oportunidad para buscar soluciones colectivamente. Así lo experimentaron para resolver algunas dificultades que se les fueron presentando.

Consultados respecto al ofrecimiento de instancias formativas a sus docentes en pandemia, el 81 % de los directivos respondió afirmativamente. Es importante considerar que se generaron nuevas posibilidades virtuales; por ejemplo, se abrieron muchas conferencias o *webinars* gratuitas para educadores a nivel nacional e internacional. En relación a las áreas de capacitación, destacan cuatro: las competencias digitales (87,8 %), las metodologías de enseñanza y aprendizaje (70,3 %), la formación en evaluación (70,3 %) y las competencias socioemocionales (66,2 %). Al indagar sobre el apoyo a la formación de los docentes desde los centros, se respondió que contemplan diversas modalidades, desde la posibilidad de solicitar licencias especiales por estudio o participación en eventos académicos (78 %), ofrecer descuentos en instituciones educativas para realizar cursos de formación y perfeccionamiento (67,6 %) y, contratar personal técnico específico por parte del colegio (66,2 %). Utilizar el apoyo externo de otras organizaciones para la capacitación fue mencionado por el 55,4 % de los directores.

#### *5) Asegurar un ambiente ordenado, seguro y de apoyo*

En forma casi inmediata a la medida de suspensión de las clases presenciales, el 72 % de los colegios señala haber realizado clases virtuales asincrónicas y sincrónicas como forma de darle continuidad a los cursos. La modalidad más utilizada para desarrollar la propuesta de clases fue el uso de una plataforma virtual, señalado por el 94,6 % de los directores encuestados. Entre las estrategias para incentivar su uso, se apeló al apoyo de pares experimentados en el empleo de recur-

tos tecnológicos, tutoriales y apoyo directo; incluso, se respaldó sincrónicamente el quehacer docente en las aulas virtuales. En las entrevistas, surge que ofrecer a los docentes un marco de seguridad para sostener el desarrollo de sus clases fue la forma más frecuente de acompañarlos. En algunas situaciones, llevar adelante las clases en un entorno virtual les resultaba desafiante y complejo y requerían apoyo externo para asegurar la continuidad: la presencia del director, del adscripto o de otra figura colaboraba para desarrollar el curso.

La coordinación se destaca como espacio central para acordar la replanificación curricular en ese escenario dinámico. Del relato de los directores, se manifiesta la necesidad de mantener la unidad del colectivo de educadores en la dispersión, a consecuencia de la no presencialidad, para lo cual se emplearon variados canales de comunicación. Enfatizan la importancia de la comunicación directa y frecuente, con transparencia, para estar todos manejando la misma información y brindando posibilidades de expresar y escuchar. Afirman que el trabajo en equipo genera cohesión y eso les da seguridad en momentos de mucha incertidumbre.

#### *6) Relación entre la escuela y la comunidad*

La vinculación con las familias se encauzó de diferentes formas y se recurrió a estrategias variadas, dependiendo de cada contexto y posibilidad. Este proceso fue cambiando en las distintas fases de la pandemia. Los directores encuestados consideran este acercamiento de las familias como fundamental; el 88 % reconoce cambios positivos en la comunicación con las familias, donde se destaca su incremento, fluidez y mayor implicancia. En este proceso, la familia fue un protagonista importante para mantener el proceso educativo, asegurar la continuidad en la escolarización de sus hijos y establecer una alianza con el colegio. Esta situación evidenció y marcó más la diferencia entre los estudiantes que no cuentan con contención familiar y los que sí la tienen. El tema de las brechas estuvo presente en las reflexiones y las acciones de los directivos.

Al indagar por los contenidos de la comunicación, se identifican como fundamentales: con 66,2 %, los intercambios sobre actividades de aprendizaje y propuestas planteadas por los docentes y el 64,9 % menciona la información sobre los cambios organizativos.

El uso de WhatsApp se expandió como un canal más ágil de comunicación y de consulta inmediata, individual y masiva para la circulación de información con las familias y los docentes. En algunos centros, ya existían grupos de WhatsApp de padres para cada curso, por lo que fue instantáneo usarlo desde el primer momento; luego se reforzaban por ese medio los avisos importantes sobre cambios organizativos e, incluso, sobre evaluaciones de los estudiantes. Como agentes de comunicación, varios directores destacaron la figura de los adscriptos, quienes acompañaban también situaciones personales y familiares. En varios centros, se generaron actividades con padres (reuniones e instancias de confraternidad, incluso, virtuales) con la finalidad de mantener los vínculos.

En varios centros, se mencionaron vínculos con otros actores del entorno. Fundamentalmente, en los colegios del interior del país, mencionaron, por ejemplo, el apoyo recíproco con centros educativos públicos, con algunas organizacio-

nes locales, centros pastorales o red de colegios (ej. AUDEC y fundaciones que los apoyan). La Administración Nacional de Telefonía (ANTEL), organismo estatal, facilitó convenios de datos móviles para apoyar a las escuelas. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Ceibal facilitaron el uso abierto de sus plataformas y recursos digitales.

#### ***4.3. Aprendizajes sobre el ejercicio del liderazgo en contexto de pandemia***

Al relevar los aprendizajes obtenidos a partir de las vivencias de la pandemia, surgieron algunos componentes destacados desde las percepciones de los directivos, que contribuyeron a resignificar, en este proceso, tres elementos considerados fundamentales:

1. Movimientos en actores y surgimiento de protagonismos.
2. Acciones destacadas, diferentes a las habituales.
3. Uso y circulación de recursos.

La Tabla 3 recoge la síntesis de los aportes destacados por los directivos como aprendizajes a partir de las vivencias de sus liderazgos pedagógicos en el período de pandemia.

En relación a los actores, en el proceso educativo, se mencionan cambios en los roles y los vínculos. Se destacan a las familias como aliado fundamental, que acompañaron los procesos de aprendizaje y las necesidades individuales. Se volvió a pensar el lugar de los estudiantes, cómo mantener su motivación y cómo apoyar su ubicación como protagonistas centrales del proceso educativo. Se procuró centrar los esfuerzos en cada estudiante como destinatario central y se privilegió el encuentro, el acompañamiento y el desarrollo integral. Mantener su vinculación con el centro y no "perderlos" fue la premisa. En este proceso, la adaptabilidad y la creatividad fueron las claves frente a las incertidumbres, los límites y los cambios forzosos.

En relación a los docentes y su rol como líderes pedagógicos, se vivieron situaciones donde se asumió el liderazgo y otras en las que resultó imprescindible ofrecerles apoyo, orientación, formación y contención para dar continuidad a su labor. En los colegios católicos, creció el protagonismo y el liderazgo de los adscriptos, lo que facilitó las tareas. Se articuló a todos los actores para potenciar la búsqueda de soluciones frente a las situaciones emergentes.

Respecto a las acciones propias del proceso educativo, la búsqueda de la esencia educativa en este contexto particular supuso revalorizar su sentido último: potenciar el desarrollo humano de manera integral. Se resignificó el acompañamiento, el trabajo en equipo, la comunicación, los procesos de aprendizaje, la necesidad de generar espacios de encuentro emocional y profesional y de brindar diversos apoyos: socioemocional, tecnológico-instrumental y pedagógico-filosófico. Se vitalizaron la fuerza y el valor de la comunidad educativa como núcleo central y el cuidado por sostener un ambiente formativo de contención, que estimula el desarrollo humano individual y colectivo y que vela por el bienestar de todos.



Un aspecto que surgió demandado con mucha necesidad fue el acompañamiento socioemocional, al punto de considerarlo como una dimensión emergente, con entidad propia, por el valor asignado y la reiteración.

Se produjo una resignificación e incorporación de nuevos recursos. Espontáneamente, se potenció la comunicación en todos los sentidos y con todos los actores para compartir recursos y soluciones colaborativamente. Liberar y socializar recursos en horizontalidad, con apertura y circulación de los aprendizajes y las innovaciones en entornos virtuales, fueron prácticas que ganaron terreno y se instalaron. Esto implicó desafiarse, replanificar, incorporar dinámicas, técnicas y aplicaciones nuevas, generar estímulos permanentes de motivación, modificar las evaluaciones, así como incorporar nuevas aplicaciones, recursos virtuales y nuevas herramientas de comunicación y propuestas didácticas activas.

De las encuestas y las entrevistas, surge insistentemente que se ha invertido mucho tiempo y trabajo extra en este período para garantizar la continuidad de la enseñanza. Se enfatizó la importancia del reconocimiento a la entrega y el cansancio acumulado. En algunos centros, se concretó y, en otros, no. Pese a los

**Tabla 3: Síntesis de los aprendizajes señalados por los directivos vinculados al liderazgo pedagógico**

<b>Principales ejes y cambios identificados en contexto de pandemia</b>			
<b>Actores</b>	Roles y vínculos diferentes entre escuelas y familias, unidas para apoyar a los estudiantes/hijos.	Focalización en la centralidad de los estudiantes como actores protagonistas a atender, retener y contener.	Aumento del liderazgo pedagógico de docentes y reconocimiento de nuevos liderazgos emergentes (ej.: los adscriptos y los docentes con conocimientos informáticos).
<b>Acciones destacadas</b>	Reflexiones sobre la esencia de la tarea educativa. Adaptación, creatividad y flexibilidad.	Resignificación práctica del trabajo en equipo, el acompañamiento, la comunicación y la motivación.	Concepción de los ambientes de aprendizaje como espacios de apoyo en diversos aspectos: personales (contención socioemocional) y profesionales (pedagógicos, instrumentales, tecnológicos).
<b>Recursos implicados</b>	Apertura y generosidad para la circulación de saberes y recursos entre educadores.	Innovación e incorporación de nuevas técnicas, dinámicas y aplicaciones virtuales	Propuestas didácticas activas que apelan a mayor participación de los estudiantes. Inclusión de dinámicas para incentivar la comunicación.

**Fuente:** Elaboración propia conforme a la información recogida en la investigación.

esfuerzos, se reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron afectados significativamente, con resultados descendidos respecto a un año escolar habitual y con presencialidad.

### **5. Conclusiones y proyecciones: ¿qué implicó crear y sostener liderazgos pedagógicos en contextos de cambio e incertidumbre?**

En relación a los desafíos, analizar el liderazgo pedagógico en el período de pandemia, comprendido entre marzo 2020 y diciembre de 2021, implica reconocerlo inmerso en un escenario dinámico y complejo. En Uruguay, incluyó la identificación de siete fases diferentes dentro de la pandemia, con sucesivos cambios en la modalidad de cursado y los consiguientes ajustes a los protocolos sanitarios establecidos en forma externa por las autoridades nacionales, lo que implicó cambios internos en cada centro educativo. Fue un período muy desafiante para quienes ejercieron el liderazgo pedagógico que requirió de soluciones creativas, abiertas, variadas y flexibles en todas las instituciones. La forma tradicional de ejercer el liderazgo, basada en un modelo presencial y centrada en los directores, se vio afectada y se debieron desplegar nuevas estrategias de liderazgo con demandas continuas y diversas. Cada etapa de la pandemia implicó replanificar, crear respuestas nuevas a los desafíos que fueron surgiendo, encausar el funcionamiento de los centros en su globalidad y apoyar a todos los actores para transitar los cambios del mejor modo posible.

El modelo propuesto por Viviane Robinson resultó apropiado para sistematizar las iniciativas que, en materia de liderazgo pedagógico, aplicaron los directivos, tal como se registra en los resultados compartidos precedentemente y en el resumen de la Tabla 4.

Además de identificar estas estrategias, ligadas al desarrollo del modelo seleccionado, se identificaron dos dimensiones emergentes por parte de los directivos, consideradas relevantes desde sus percepciones: el hecho de ser colegios católicos y de prestar especial atención al desarrollo de las habilidades socioemocionales para favorecer los vínculos y el compromiso de todos. Esto implica reflexionar sobre el liderazgo no solo en relación a las actividades centrales que se realizan (contempladas en el modelo empleado), sino también estar atentos a la consideración de los contextos institucionales concretos de desempeño y a la cultura de cada centro, donde se integran los rasgos de personalidad de quienes ejercen los liderazgos.

Es necesario incorporar el factor contextual enfatizando los efectos generados por decisiones externas (tomadas por las autoridades del sistema educativo aplicando los protocolos sanitarios sujetos a la evolución de la pandemia), que afectan fuertemente las condiciones de enseñanza y exigen atención a los cambios permanentes y a la energía que requiere implementarlas.

El otro énfasis se apoya, especialmente, en los vínculos personales que el líder haya tejido con el entorno y las redes que emplea, que le permiten fortalecer el desarrollo de la propuesta educativa del centro que dirige.

El hecho de ser todos colegios católicos y de contar con componentes culturales aglutinantes, como una formación pastoral que fortalece de manera explícita la identidad y vivencia como comunidad educativa, y la dedicación puesta en la contención y el fortalecimiento de aspectos espirituales por parte de los actores implicados se valoró positivamente para responder a la situación desestabilizante del

**Tabla 4: Resultados de cada dimensión considerando el modelo de Robinson (2019)**

<b>Dimensiones</b>	<b>Capacidades clave de los líderes</b>	<b>Estrategias aplicadas por los directivos</b>
1. Establecimiento de metas y expectativas. 2. Dotación de recursos estratégicos.	Resolución de problemas complejos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar con proyectos de mejora, proyectos educativos institucionales, escritos y conocidos por todos y ya en ejecución, contribuyó a mantener rumbo y dar seguridad a la comunidad educativa.</li> <li>- Ampliar cauces de participación, habilitar espacios a otros actores para consultar, definir y actuar en aspectos operativos de funcionamiento cotidianos.</li> <li>- Socializar recursos: circulación más abierta de saberes y búsqueda de alianzas entre pares.</li> </ul>
3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. 4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores.	Conocimientos pedagógicos profundos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucrarse y capacitarse en el uso de recursos virtuales para apoyar la innovación y a sus docentes en procesos de replanificación y adaptación curricular.</li> <li>- Emplear recursos virtuales gratuitos de capacitación.</li> <li>- Mantener creativamente espacios de coordinación e intercambio con los docentes, los cuales incluyeron momentos sociales y de contención.</li> <li>- Flexibilidad para crear otras formas de evaluación y metodologías activas y lúdicas.</li> <li>- Comunicación fluida por diversos canales (virtuales y presenciales).</li> </ul>
5. Aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo. 6. Relación entre la escuela y la comunidad.	Construcción de relaciones de confianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar decisiones de encuadre en relación a horarios, canales de comunicación, entregas de consignas y tareas. Organizar pautas claras de funcionamiento comunes para todos.</li> <li>- Designar o asignar competencias como referentes por nivel o sector para dar cohesión y unidad.</li> <li>- Asumir una comunicación activa y fluida con las familias para notificar los cambios.</li> <li>- Establecer contactos puntuales o formar redes con otras organizaciones para apoyarse.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

contexto de emergencia. En estas circunstancias, sentirse parte de un mismo colectivo les ayudó a sostenerse en múltiples dimensiones, con gestos concretos (apoyo espiritual y oración compartida, acompañamiento y cercanía personalizada, préstamo de equipamiento informático, incluso solidaridad económica para pago de cuotas). Se evidenció que, más allá de la diversidad de colegios en relación a su tamaño, ubicación y alumnado de diversos sectores sociales, la condición de ser centros religiosos les otorga condiciones favorables de cohesión interna, espiritualidad compartida y seguridad para la comunidad educativa que lo conforma. Contar con proyectos educativos institucionales, proyectos de mejora en curso y liderazgo para hacerlos presente les permitió mantener su rumbo y consistencia interna, pese a las transformaciones que provenían desde afuera del centro (la variación de protocolos sanitarios establecidos por las autoridades nacionales, por ejemplo), lo que brindaba un marco de seguridad y confianza al quehacer de todos.

La otra dimensión que quedó destacada fue la atención a las habilidades socioemocionales tanto en relación a la figura del directivo (como referente en sus comportamientos y actitudes) como en la necesidad de brindar contención, armonizar emociones y acrecentar la autorregulación en todos los actores implicados (estudiantes, familias, docentes, directivos) para responder a la situación desestabilizante de emergencia. Los vínculos personales que el líder ya había tejido con su comunidad, con el entorno y las redes que emplea para fortalecer el desarrollo de la propuesta educativa son esenciales para garantizar la contención de las personas y la continuidad del funcionamiento del centro, más allá de los cambios forzosos y las adaptaciones a realizar. Si bien puede señalarse que estas habilidades están presentes en todas las dimensiones ya analizadas, durante la pandemia se hizo necesario activar de manera permanente el apoyo socioafectivo, mediante espacios para escuchar y hablar, dedicando tiempo personal a la contención y el acompañamiento. También, se apuntó a la promoción y la difusión de diversas oportunidades formativas virtuales -mayoritariamente gratuitas- para los docentes; por ejemplo, sobre el desarrollo de habilidades emocionales.

Se destacó, asimismo, un cambio en la fluidez de la comunicación bidireccional con las familias, que acercó el reconocimiento y el agradecimiento hacia los docentes y el colegio, especialmente, en las primeras fases de la pandemia, lo que potenció un clima de unión. Las competencias comunicacionales se destacan como centrales para lograr la continuidad y la calidad de la enseñanza, mediante la coordinación docente como espacio colectivo y la comunicación personal directa y cercana entre todos los actores. La importancia del trabajo común y en sintonía con las familias emerge como un terreno a potenciar, que busca formas y cauces que permitan consolidar su participación, más allá del contexto particular de pandemia.

Se percibe el campo de las competencias socioemocionales como inherente al liderazgo pedagógico, que fortalece el acompañamiento, la contención y el apoyo de docentes, estudiantes y familias y procura desarrollar un ambiente de bienestar para todos. La proximidad vincular socioemocional ha sido un componente cuya incidencia se valoró y jerarquizó muy especialmente en la labor educativa durante estos tiempos de pandemia.

En las Tablas 3 y 4, se presentaron sintéticamente las estrategias desplegadas para responder a los desafíos y los aprendizajes, que fueron destacados por los directivos como procedimientos prácticos y efectivos para transitar este período disruptivo de cambios. Quedan respondidas las tres preguntas inicialmente planteadas para esta comunicación. Difundirlos permite reflexionar respecto a su posible incorporación en las prácticas cotidianas de ejercicio del liderazgo pedagógico, más allá de estas condiciones excepcionales.

Un aspecto que merece considerarse en esa reflexión es la sostenibilidad en el tiempo de una circunstancia límite, como se generó en este período estudiado. Es lógico que tienda a disminuir el despliegue de energía y la dedicación puesta en la contención y el apoyo de los actores que se realizó en este período prolongado en el tiempo.

La situación de emergencia favoreció la consolidación de liderazgos pedagógicos distribuidos al interior de los centros estudiados, que ampliaron su extensión y se destacaron como más visibles los roles articuladores de los adscriptos, los coordinadores y los referentes de nivel, así como los ejercidos por docentes con mayor experiencia en el uso y dominio de recursos tecnológicos. La situación de incertidumbre y la necesidad de garantizar rápidamente la continuidad de la enseñanza llevaron a que varias direcciones habilitaran la participación de otros actores (internos y externos) para buscar soluciones a los desafíos que debían resolverse. La necesidad abrió una oportunidad para que surgieran nuevos liderazgos emergentes asociados a los saberes, que se desplegaron y circularon en cada centro, para permitir que siguieran cumpliendo su misión educativa. Los aliados externos también fueron fundamentales como sostén colaborador, pero no ocuparon liderazgos pedagógicos.

La pandemia ya ha quedado atrás como tal y como contexto excepcional. El liderazgo pedagógico dentro de las escuelas, en los directivos y en el rol de los docentes ha cobrado mayor relevancia. Es un hecho que la educación precisa líderes y educadores que desarrollen buenas prácticas para fortalecerla, tanto en contextos habituales como en situaciones excepcionales. La formación y las prácticas de liderazgo extendidas en las organizaciones (liderazgo distribuido), con visiones más amplias y flexibles que las tradicionales, resultaron ser una estrategia imprescindible, necesaria y provechosa. Incorporar el desarrollo de competencias de liderazgo como formación continua de los docentes, dentro de las organizaciones educativas, facilita y fortalece su funcionamiento. Habilitar su ejercitación alternando protagonismos entre los integrantes del colectivo permite dar oportunidades de crecimiento y desarrollo del sentido de pertenencia e involucramiento, incorpora intencionalmente la diversidad y hacer circular saberes en un rango más amplio (incluyendo aspectos de la gestión), brindar reconocimientos, integrar positivamente la diversidad y generar motivación, compromiso y confianza en sus integrantes.

La variedad y la profundidad de cambios que caracteriza al siglo XXI constituye un escenario cotidiano de incertidumbre para ejercer el liderazgo pedagógico en las escuelas. Estos hallazgos aportan estrategias que resultaron acertadas y que invitan a pensarlas y profundizarlas en el marco de otros contextos.

## Referencias bibliográficas

- Achard, I. y Baráibar, A. (2023). El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes. En I. Achard (Ed.), *Mejorar la enseñanza. Fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 17- 32). Universidad Católica del Uruguay. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/10895/1839/Mejorar%20la%20ense%c3%b1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. PREAL. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos\\_con\\_mejor\\_desempeno\\_del\\_mundo\\_para\\_alcanzar\\_sus\\_objetivos.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos.pdf)
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399550706009.pdf>
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. [https://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma\\_invitada.pdf](https://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma_invitada.pdf)
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101. [www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf](http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf)
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Furman, M. (2020). *Aprender en casa en tiempos de coronavirus*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/aprender-en-casa-confinamiento-coronavirus-melina-furman/>
- Hernández Sapiery, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de Investigación*. McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Meza Revatta, L. Torres Miranda, J. y Mamani-Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23-

35. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/543>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>

Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15- 29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3068/789>

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2014). El Impacto del Liderazgo en los Resultados de los Estudiantes: Un Análisis de los Efectos Diferenciales de los Tipos de Liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration. *ACEL Monograph Series*, (41), 1-32. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

# Incidencia de la motivación hacia el aprendizaje y las expectativas educativas de los estudiantes uruguayos de 3° de Educación Media<sup>1</sup>

Incidence of motivation towards learning and educational expectations of Uruguayan 3<sup>rd</sup>-year high school students

Andrés Wilkins Masse <sup>2</sup>

**Resumen:** *Recién a fines del siglo pasado, las Ciencias Sociales han comenzado a interesarse en las habilidades socioemocionales; especialmente, en la motivación hacia el aprendizaje al reportar la incidencia que esta tiene en el desempeño educativo (Santos y Primi, 2014, Farrington et al., 2012).*

*En este estudio, nuestro objetivo es conocer la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas de estudiantes de Educación Media. Para ello, partimos desde una metodología cuantitativa y analizamos la encuesta de Aristas Media 2018 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2018) a una muestra representativa de estudiantes de 3° de Educación Media, que evalúa el desempeño en Matemática y Lectura.*

*Los principales hallazgos son que, en las expectativas educativas a corto plazo, solo incide la motivación intrínseca, mientras que, en las expectativas a largo plazo, incide la motivación intrínseca y extrínseca a Matemática, teniendo en cuenta el efecto de la variación de otros factores.*

**Palabras clave:** *motivación para los estudios, Uruguay, desigualdad social*

<sup>1</sup> Este artículo está basado en mi tesis de grado de Licenciatura en Sociología: *Poniéndole corazón al hombre de hojalata: incidencia de la motivación en las expectativas educativas en estudiantes de 3° de EMB.* Año 2022. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).

<sup>2</sup> Licenciado en Sociología. Becario CONACYT (Colegio de México). Ciudad de México, México. Correo: wilkinsandres@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 40-61.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)03) / Recibido: 18/08/2023 / Aprobado: 11/12/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.



**Abstract:** *Just by the end of the last century, the Social Sciences have begun to take an interest in socioemotional skills; especially, in motivation for learning by reporting the incidence that this has on educational performance (Santos and Primi, 2014, Farrington et al., 2012).*

*In this study, our objective is to know the incidence of learning motivation on the educational expectations of high school students. To do so, we start from a quantitative methodology by analyzing the Aristas Media 2018 survey (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2018) to a representative sample of students in 3rd year of high school that evaluates performance in Mathematics and Reading in Spanish.*

*The main findings are that only intrinsic motivation has an impact on short-term educational expectations, while intrinsic and extrinsic motivation to Mathematics have an impact on long-term expectations, taking into account variation effect of other factors.*

**Keywords:** *motivation for studies, Uruguay, social inequality*

---

## 1. Introducción

Uruguay tiene una alta tasa de abandono en la Educación Media -EM en adelante-. Desde 2020, el ingreso a la EM está universalizado, pero solo cuatro de cada diez estudiantes egresaron de dicho nivel (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2022). Este nivel comprende la formación de todos los jóvenes de 12 a 18 años, en la que es obligatorio el egreso, tanto en su modalidad de formación técnica como secundaria (Fernández Aguerre et al., 2022). A su vez, está dividido en dos tramos: el primero, llamado Educación Media Básica -EMB-, abarca hasta el tercer año de la EM y otro, desde el cuarto hasta el sexto año, denominado Educación Media Superior -EMS-. No obstante, aunque el acceso está universalizado y la cobertura pública es extensa, existen igualmente grandes desigualdades en el egreso de este nivel.

Según Menese Camargo (2020), la desigualdad de logro educativo ha sido estudiada desde diversas perspectivas, que se pueden agrupar en tres principales enfoques: aspectos socioeconómicos del hogar, características del sistema educativo y, por último, los aspectos personales.

Este último enfoque ha sido el menos estudiado de los tres y se refiere a aspectos individuales de los estudiantes que tienen incidencia en la trayectoria educativa. Entre ellos, se pueden encontrar aspectos asociados a la edad, los ciclos de vida de los estudiantes (Cardozo Politi, 2016) o aspectos emocionales (Noboa et al., 2014; Wilkins Masse, 2022).

A diferencia del contexto internacional, en Uruguay, no han sido estudiadas las habilidades socioemocionales de los estudiantes y su incidencia en el logro educativo. Por habilidades socioemocionales, entendemos a aquellas habilidades que permiten al individuo adaptarse de la mejor manera al entorno con el fin de resolver diferentes problemas y estimular un mayor desarrollo personal (INEEd, 2021). Este concepto empieza a cobrar relevancia a fines del siglo XX como forma

de complementar a las llamadas habilidades cognitivas, representadas por la capacidad del estudiante y asociadas con el aprendizaje en Matemática y Lectura (Santos y Primi, 2014). Desde la década de los noventa, se formularon diversas investigaciones desde varias disciplinas que destacan el papel de las habilidades socioemocionales en los desempeños educativos de los estudiantes y en la inserción a futuro en el mercado de trabajo (Cunha y Heckman, 2009; Farrington *et al.*, 2012; Heckman *et al.*, 2006; INEEd, 2015).

En Uruguay, el estudio de estas habilidades se incorporó recientemente en la investigación educativa y no se desarrollaron esfuerzos sistemáticos en la formación de docentes sobre cómo potenciar los aspectos socioemocionales de los estudiantes en el aula, por más que los profesores y los maestros lidien constantemente con esta situación (Noboa *et al.*, 2014).

La primera evaluación estandarizada de habilidades socioemocionales en Uruguay se encuentra en el marco de Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes<sup>3</sup> 2012 -PISA -por sus siglas en inglés- con la inclusión de algunos módulos en los que se incluía la motivación, la perseverancia, la autoeficacia y el sentido de pertenencia a los centros educativos (INEEd, 2015). Posteriormente, las habilidades socioemocionales se incluyeron en el estudio de Aristas realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de Uruguay<sup>4</sup> -INEEd, en adelante-, en la Primaria (3° y 6° grado) como en 3° de la EM (INEEd, 2018).

Una de las habilidades socioemocionales más mencionadas es la motivación hacia el aprendizaje (Santos y Primi, 2014). De hecho, es usual en la literatura la jerarquización de la motivación hacia el aprendizaje como un lugar central dentro de las habilidades socioemocionales (Farrington *et al.*, 2012; Santos y Primi, 2014).

La definición de la motivación hacia el aprendizaje y las consecuencias sobre el comportamiento humano varían notablemente dependiendo de la teoría desde donde se enfoque la problemática (Curione y Huertas, 2016). En el presente estudio, se entiende por motivación hacia el aprendizaje al proceso que mantiene en actividad a un individuo para alcanzar una meta educativa determinada (Pintrich y Schunk, 2006). En Uruguay, aunque existen varios antecedentes acerca de la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en los desempeños académicos de los estudiantes (Alemán *et al.*, 2011; Cabrera, 2022; INEEd, 2020), no existen antecedentes nacionales acerca de la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las trayectorias educativas de los estudiantes de la EM, período relevante debido a los diversos cambios y experiencias que les suceden a los estudiantes.

Ahora bien, como carecemos de estudios longitudinales que tengan información de variables socioemocionales, no se puede inferir acerca de la incidencia de la motivación en el abandono o las trayectorias educativas. Por lo tanto, para acercarnos a esta problemática, utilizaremos las expectativas educativas a corto y

---

<sup>3</sup> Estudio comparativo que evalúa los resultados educativos de varios países llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en estudiantes de 15 años.

<sup>4</sup> Instituto creado en 2008 para el desarrollo de líneas de investigación y la evaluación de la calidad de la educación uruguaya.

largo plazo de los estudiantes. Por expectativas educativas, entendemos al nivel que el estudiante espera alcanzar o finalizar en el futuro. Como se ha mostrado en estudios antecedentes, las expectativas educativas son un buen predictor del abandono escolar en Uruguay (de Melo y Machado, 2018).

## 2. Antecedentes

### 2.1. La creciente importancia de las habilidades socioemocionales

Desde la década de los noventa, en la literatura económica y sociológica, ha emergido la conceptualización de habilidades o aspectos de las personas que son considerados "no cognitivos", habilidades blandas o socioemocionales. Aunque estas habilidades tienen diferentes denominaciones, hacen referencia al mismo conjunto de habilidades de desarrollo personal que permiten una mayor adecuación del individuo al entorno y que no son contemplados en la medición del coeficiente intelectual (Heckman y Kautz, 2012). En esta investigación, se ha optado por el nombre de habilidades socioemocionales, ya que se enfatiza el rol que juega la sociedad y la formación recibida por la persona en la infancia en la construcción de las habilidades socioemocionales, como es destacado por teorías sociológicas y psicológicas (Bronfenbrenner, 1987; Parsons, 1999; Pintrich y Schunk, 2006).

No obstante, cada vez es más frecuente la medición de las habilidades socioemocionales en las pruebas estandarizadas. A nivel internacional, la OECD - *Organization for Economic Cooperation and Development*- ha realizado una medición de habilidades socioemocionales a niños entre 10 y 15 años en varios países, que incluye varias dimensiones, como la curiosidad intelectual, la creatividad y la sociabilidad, entre otras (OECD, 2021). La misma organización ha impulsado la medición de algunas habilidades socioemocionales (entre ellas, la motivación hacia el aprendizaje) en las Pruebas PISA desde el 2012, donde la unidad de análisis son los estudiantes de 15 años en los países participantes (OECD, 2017). Por otra parte, en Uruguay, el INEEd ha incluido un módulo específico dedicado a las habilidades socioemocionales al aplicar las pruebas estandarizadas *Aristas* en una muestra representativa de estudiantes de 3° de la EM (INEEd, 2020).

Todos estos esfuerzos convergen en un creciente consenso acerca de la importancia de las habilidades socioemocionales en diferentes beneficios sociales que reciben los individuos en el mercado de trabajo (Heckman *et al.*, 2006; Heckman y Kautz, 2012; OECD, 2021), la educación (INEEd, 2015, 2020; Santos y Primi, 2014) y la salud mental (Heckman y Kautz, 2012; OECD, 2021). En América Latina, el estudio de las habilidades socioemocionales es escasa (Valdiviezo-Loayza y Rivera-Muñoz, 2022), aunque existen algunos antecedentes en Brasil (Santos y Primi, 2014) y México (García Cabrero, 2018). En Uruguay, con base en datos de *Aristas Media 2018* -prueba de logro académico aplicada a estudiantes en 3° de la EM aplicada por el INEEd- (INEEd, 2018), las habilidades socioemocionales explican el 5 % de la varianza de los desempeños en los logros en Lectura y un 8 % en Matemática (INEEd, 2020).

Uno de los principales aportes de este campo es que ofrece una complementariedad a la Teoría de la Acción Racional o a la Teoría del Capital Humano.

no en la toma de decisiones educativas de los estudiantes. El estudiante no solo toma su decisión con base en la expectativa de alcanzar determinada posición en el mercado laboral o evitar caer en la estructura social, sino porque la concurrencia a un establecimiento educativo genera determinados sentimientos y emocionalidades. Es decir, no contemplamos a un ser humano puramente racional, sino que tiene intereses y desarrolla afectos que inciden en sus acciones sociales (Elster, 1997, 2010; Hedström, 2005).

## ***2.2. La investigación reciente acerca de la motivación hacia el aprendizaje***

Como fue mencionado en la introducción, la motivación al aprendizaje es una de las habilidades socioemocionales más estudiadas como forma de acercarse a por qué los estudiantes culminan una tarea. Por ello, al igual que la teoría de la autodeterminación, concebimos que la motivación hacia el aprendizaje tiene dos dimensiones principales: interna y externa (Ryan y Deci, 2000). La motivación interna se refiere al interés genuino de los estudiantes por realizar una tarea. Por ejemplo, un joven realiza su tarea de Matemática porque realmente disfruta la actividad, mientras que la motivación externa es el desarrollo de una tarea, a partir de los incentivos externos a la persona, tales como el reconocimiento de un docente o del padre, alcanzar un mejor puesto laboral, las recompensas de otro año de educación finalizado, etc. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca están fuertemente apoyadas en el contexto en el que está inserta la persona, ya sea el clima educativo del centro (Maxwell *et al.*, 2017), la pedagogía utilizada por el docente (Korbel y Paulus, 2018), los vínculos con los compañeros de clase y la familia (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019; Ryan *et al.*, 1994) y el entorno socioeconómico (Alivernini y Lucidi, 2011; Santos y Primi, 2014).

Ahora bien, existe una amplia acumulación académica acerca de la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje, donde se muestra que, especialmente, la motivación intrínseca tiene una alta correlación con el desempeño académico de los estudiantes, tanto a nivel internacional (Anderman y Maehr, 1994; Farrington *et al.*, 2012; OECD, 2017) como nacional (Alemán *et al.*, 2011; Cabrera, 2022; INEE, 2015, 2020). En este marco, son relevantes los avances dados por el INEE para conocer cuál es la magnitud de la asociación entre la motivación hacia el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. Con datos extraídos de PISA 2012, la motivación hacia el aprendizaje tiene un escaso impacto en el desempeño de los estudiantes (INEE, 2015).

Más allá de estos avances, a nivel internacional, existen varios estudios que han analizado la relación entre la motivación hacia el aprendizaje y las expectativas de abandono, como forma de acercarse a las trayectorias educativas al no contar con información longitudinal en varios países. A nivel comparado de países, en el estudio de la OECD (2021) antes citado, se encuentra que la curiosidad académica (constructo similar a la motivación intrínseca) está asociada a una menor intención de abandonar el sistema educativo en el futuro. Por otra parte, en Italia, Alivernini y Lucidi (2011) estudian cómo la motivación hacia el aprendizaje incide en la predisposición de los estudiantes a abandonar en tres instituciones

de EM Superior, teniendo en cuenta factores socioeconómicos, escolares y familiares. El principal hallazgo es que, incluso al controlar por diversas variables, una menor motivación hacia el aprendizaje aumenta la probabilidad de que el estudiante espere abandonar el sistema educativo. En Estados Unidos, se llega también a conclusiones similares, aunque, en centros educativos secundarios rurales en Iowa (Hardré y Reeve, 2003) y en Oklahoma (Hardré *et al.*, 2007), donde, en ambos casos, una menor motivación al aprendizaje está asociada a una menor probabilidad de que los estudiantes esperen abandonar el sistema educativo. Teniendo en cuenta las diferentes orientaciones motivacionales de las que dan cuenta Ryan y Deci (2000), en Sudáfrica, se estudió cómo la motivación intrínseca y extrínseca condicionan la transición al año siguiente en nueve instituciones de diferentes contextos socioeconómicos y raciales. Contrario a lo que se suele señalar en la literatura, Bénabou y Tirole (2003) encuentran que la motivación extrínseca tiene mayor incidencia en la inscripción de los estudiantes al año siguiente (Grobler *et al.*, 2014).

De esta forma, estas investigaciones muestran la importancia de la motivación hacia el aprendizaje en las disposiciones a la decisión educativa de los estudiantes. Por lo tanto, se entiende que complementa a los modelos de decisiones basados en la Teoría de la Acción Racional.

### 3. Problema de investigación, objetivos e hipótesis

Con base en la fundamentación y el estudio de antecedentes, nuestro principal problema de investigación es conocer en qué medida la motivación hacia el aprendizaje influye en las expectativas educativas a corto y largo plazo de los estudiantes de la EM en Uruguay. En este sentido, no solo existen antecedentes que marcan la importancia de las expectativas en las trayectorias educativas de los estudiantes uruguayos (de Melo y Machado, 2018), sino también las expectativas educativas suponen una condensación de las experiencias escolares del estudiante.

Por lo tanto, el principal objetivo de este artículo es analizar cuál es la magnitud de la asociación entre la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes de 3° de la EM en Uruguay en la construcción de sus expectativas educativas a corto y largo plazo. Se consideran otras variables socioeconómicas, vinculares y escolares que pueden tener un papel de antecedentes (género, nivel socioeconómico, apoyo de los padres, tipo de centro o región de resistencia) o covariantes (desempeños educativos) con las expectativas educativas.

Para una mejor respuesta al objetivo general, descompusimos en tres diferentes objetivos específicos:

1. Describir la motivación intrínseca y extrínseca hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3° de la EM de Uruguay.
2. Describir las expectativas educativas a corto y largo plazo de los estudiantes.
3. Explorar la relación entre la motivación hacia el aprendizaje, el desempeño académico y las expectativas educativas de los estudiantes.

Con tal de cumplir el objetivo pautado, se generaron dos principales hipótesis: los estudiantes que muestran una menor motivación hacia el aprendizaje tienen una menor probabilidad de esperar continuar el año siguiente o de alcanzar a cursar alguna carrera de Educación Terciaria, incluso al controlar por variables de socioeconómicas, escolares y familiares. La segunda es que la motivación intrínseca tiene una mayor influencia en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes a corto y largo plazo.

#### **4. Métodos de investigación**

Debido a las características del objetivo general, se selecciona un diseño no experimental, cuantitativo y transversal (consideración de un solo período temporal). La mayor limitación es que contar con una estrategia transversal genera una menor validez en las inferencias explicativas, ya que carecemos de un diseño que pueda falsear los requisitos de la antecendencia temporal y el control de terceras variables (Díaz de Rada, 2007).

Ahora bien, dado los objetivos planteados, se seleccionó como principal fuente de información a los microdatos de las pruebas Aristas 2018 (INEEd, 2018) de estudiantes de la EM, realizada por el INEEEd. La principal ventaja del uso de esta base de datos es que cuenta con información de las habilidades socioemocionales, el contexto y su logro académico en Matemática y Lectura de los estudiantes de todo Uruguay de 3° de la EM en 2018<sup>5</sup>. De esta forma, nuestra base final cuenta con información de 8445 estudiantes, distribuidos en 243 centros diferentes.

##### **4.1. Operacionalización**

Las principales variables que utilizamos son presentadas en la Tabla 1. En este apartado, explicaremos dos variables en particular: la motivación hacia el aprendizaje (variable independiente) y expectativas educativas (variable dependiente).

En primer lugar, por expectativas educativas, entendemos a las aspiraciones académicas de los estudiantes en el futuro. A partir de los antecedentes, consideramos que las expectativas tienen dos dimensiones principales: las expectativas de trayectorias educativas (expectativas a largo plazo) y las expectativas de corto plazo (Jacob y Wilder, 2010). Mientras que el primero se basa en la aspiración del estudiante al máximo nivel educativo que espera alcanzar<sup>6</sup>, el segundo considera si el estudiante espera permanecer el año siguiente en el sistema educativo.

---

<sup>5</sup> La elección de la muestra elaborada por el INEEEd es un muestreo aleatorio estratificado según el tipo de centro y la región donde están ubicadas las escuelas. Para más información acerca de las decisiones muestrales, se recomienda visitar la ficha técnica de *Aristas Media 2018* (INEEd, 2018).

<sup>6</sup> La pregunta sobre la que se generó la expectativa a largo plazo: "¿qué te gustaría cursar?". Esta pregunta se tomará como indicador proxy de las expectativas educativas a largo plazo, ya que el verbo gustar indicaría en mayor grado de aspiración que una proyección realística, es decir, una expectativa de a dónde se espera llegar.

En segundo lugar, por motivación del aprendizaje, se entiende llegar a cumplir una tarea académica con éxito, evitando posibles distracciones y obstáculos (INEEd, 2021). Al interior de dicho concepto, como fue señalado en los antecedentes, se distinguen dos principales dimensiones: la motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000). La primera, como ejemplo de algunos de los indicadores utilizados por Aristas, es "estudio por el gusto de aprender". Para la construcción de esta dimensión, se utilizarán cinco indicadores de tipo Likert, resumidos en un índice estandarizado, a partir de un análisis factorial exploratorio. Por otra parte, en cuanto a la motivación extrínseca, hace referencia a la realización de una tarea debido a la percepción de las recompensas futuras que recibirá el estudiante (Ryan y Deci, 2000). Un indicador que lo ejemplifica es "Lo que aprendo en matemática

**Tabla 1: Resumen de operacionalización de los conceptos**

Concepto	Dimensiones	Subdimensión	Indicador / pregunta ejemplo
Contexto socioeconómico	Capacidad de consumo	Capacidad de consumo	Cantidad de personas en el hogar
			Cantidad de menores en el hogar
			Cantidad de perceptores de ingreso
			Asistencia médica del jefe/a de hogar
			Empleado/a doméstico
			Material del techo predominante
			Propiedad de vivienda
			Departamento
			Barrio
			TV cable
			Auto
			PC (no Plan Ceibal)
			Aire acondicionado
	Capital cultural	Capital cultural	Máximo nivel educativo padre
		Máximo educativo madre	
		Cantidad de libros en el hogar	
Sexo	Sexo al nacer del estudiante	Sexo	¿Sos varón / mujer?
Lugar de residencia	Región	Región	¿En qué departamento vivís?
Vínculos del estudiante en el centro educativo	Vínculos entre docentes y estudiantes	Vínculos entre docentes y estudiantes (6)	"A los profesores le importa lo que los estudiantes tienen para decir".
	Vínculos entre los estudiantes	Vínculos entre los estudiantes (6)	"En mi clase somos buenos compañeros".
	Vínculos entre los estudiantes y adscriptos	Vínculos entre los estudiantes y adscriptos (6)	"Los estudiantes se llevan bien con el adscripto".
Apoyo parental	Supervisión e involucramiento parentales		"Mis padres me apoyan cuando me enfrento a dificultades en el estudio".
Motivación hacia el aprendizaje	Motivación intrínseca		"Estudio por el gusto de aprender".
	Motivación extrínseca	Motivación extrínseca hacia Matemática (3)	"Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro".

**Fuente:** Elaboración propia a partir de INEEd (2018).

me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro". Aunque en Aristas Media 2018 (INEEd, 2018) no fue recabado directamente, se utilizan las subdimensiones de "valoración de la tarea en Idioma Español / Matemática" similares a otros esfuerzos de operacionalización de motivación extrínseca (Harter, 1981). Al igual que en la motivación intrínseca, a partir del análisis factorial, se ha llegado a dos índices estandarizados: uno con la motivación extrínseca hacia Matemática y otro, hacia el Idioma Español.

#### **4.2. Técnicas de análisis**

Además del análisis de tablas y promedios, se utilizaron dos principales técnicas de análisis: el análisis factorial exploratorio y el análisis logístico. La primera técnica la utilizamos para la creación de los diferentes números índices acerca de las relaciones, el apoyo parental y la motivación hacia el aprendizaje. Para ello, a partir de la discriminación de la varianza común de los indicadores (factor común entre todos los ítems que hace referencia al constructo latente al que se quiere medir), se crea un índice estandarizado con media de 0 y un desvío estándar de 1 (Acock, 2013; Nunnally y Bernstein, 1994).

Por otra parte, seleccionamos el análisis de regresión logística, ya que permite conocer la probabilidad de ocurrencia de un suceso a partir de una serie de variables independientes (Gujarati y Porter, 2010). Para ello, la ecuación planteada es la siguiente:

**Ecuación 1:** Ecuación general de regresión logística.

$$L_t = \ln\left(\frac{P_1}{1 - P_1}\right) = \beta_0 + \beta_1 X_t + u_i$$

A modo general, cuando el logit es positivo, se interpreta como una relación positiva entre la variable dependiente y la independiente. Es decir, a mayor valor de la variable independiente, mayor es la chance de ocurrencia de la dependiente, al aislar el efecto del resto de variables independientes. Por el contrario, cuando el logit es negativo, la asociación entre las variables es negativa; en otras palabras, a mayor valor de la variable independiente, menor será la chance de ocurrencia del fenómeno. Para mayor facilidad en la lectura de las tablas 6 y 7, los coeficientes representan el cambio promedio de ocurrencia de la variable dependiente al cambiar en una unidad la variable independiente.

### **5. Resultados**

En esta sección, se relevarán los principales resultados recabados de la investigación. Para ello, se seguirá el siguiente orden: en el primer apartado, se describirá la expectativa educativa de los estudiantes. En el segundo, la motivación hacia el aprendizaje de nuestra población. En el tercer apartado, se observará la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas de los estudiantes de 3° de la EM por medio de diferentes técnicas estadísticas.



### 5.1. Descripción de las expectativas educativas de los estudiantes

En este apartado, describiremos a nuestra variable dependiente, las expectativas educativas de corto y largo plazo de los estudiantes de la EM.

En primer lugar, tomamos en cuenta las expectativas educativas de corto plazo, es decir, qué porcentaje de estudiantes tiene la expectativa de continuar estudiando en el sistema educativo el año siguiente. En cifras: 8 de cada 10 estudiantes esperan continuar sus estudios el año siguiente. Además, al comparar las expectativas educativas con el abandono efectivo de los estudiantes, se puede observar que las primeras reflejan, de forma adecuada, el abandono, ya que, aproximadamente, 1 de cada 4 jóvenes de 18 años no culminó 3° de la EM (INEEd, 2022). Este dato es alarmante, ya que significa que una proporción importante de los jóvenes no espera completar los seis años obligatorios de la EM (ver Tabla 2).

Concretamente, al observar las expectativas a largo plazo, es decir, el máximo nivel educativo que a los estudiantes les gustaría culminar, se expresa que el 7 % de la población espera completar 3° de la EM, año en que realizaron la encuesta. Por otra parte, se destaca el alto porcentaje de expectativas para estudiar alguna carrera terciaria (80 %), ya universitaria (52 %) como no universitaria (28 %) (ver Tabla 3).

**Tabla 2: Porcentaje de estudiantes de 3° de la EM que espera continuar en el sistema educativo el año siguiente**

<b>Expectativa de continuar estudiando el año siguiente</b>	<b>Porcentaje</b>
No espera continuar estudiando el año siguiente	19 %
Espera continuar estudiando el año siguiente	81 %
Total	100 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

**Tabla 3: Máximo nivel educativo que los estudiantes de 3° de la EM esperan cursar, en porcentaje**

<b>Expectativa a largo plazo</b>	<b>Porcentaje</b>
No espera culminar 3° de la EM	1 %
Espera culminar 3° de la EM	7 %
Espera culminar 6° de la EM	13 %
Espera estudiar alguna carrera terciaria no universitaria	28 %
Espera estudiar alguna carrera terciaria universitaria	52 %
Total	100 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

De hecho, al observar la distribución de las expectativas educativas a largo plazo, el 80 % de los jóvenes encuentra que le gustaría culminar la EM. En este caso, se encuentran diferencias significativas con las decisiones educativas de los estudiantes, ya que, en 2021, solo el 43 % de los jóvenes culmina dicho nivel educativo (INEEd, 2022). Esta diferencia se puede deber a la formulación de la pregunta que utiliza el verbo gustar, como fue advertido en el apartado de la operacionalización.

## **5.2. Descripción de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes**

La motivación hacia el aprendizaje en Aristas está medido a través de una serie de reactivos de tipo Likert, que miden la frecuencia que considera una serie de ítems del 1 al 4, donde 1 es "Nunca o casi nunca" y 4 "Siempre o casi siempre". Al observar por las diferentes dimensiones, los estudiantes muestran una mayor motivación extrínseca, especialmente en Matemática (3,07), en comparación con la motivación intrínseca (2,57). Este hallazgo se encuentra en armonía con algunos antecedentes (OECD, 2017). Es decir, al completar una tarea, la mayor motivación de los estudiantes son las futuras recompensas que pueden obtener, más que un interés genuino por las tareas (ver Tabla 4).

**Tabla 4: Promedio de los indicadores y la dimensión de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3° de la EM**

<b>Motivación intrínseca</b>	<b>Media</b>	<b>Media de la dim.*</b>
Estudio por el gusto de aprender.	2,51	2,57
Me gusta estudiar.	2,22	
Disfruto lo que aprendo en el liceo/UTU.	2,57	
Si me entusiasmo con un tema, sigo buscando información, aunque no me lo pidan.	2,44	
Me gusta aprender cosas nuevas.	3,13	
<b>Motivación extrínseca hacia el Idioma Español</b>		
Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para seguir estudiando.	2,99	2,91
Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro.	2,86	
Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para la vida.	2,88	
<b>Motivación extrínseca hacia Matemática</b>		
Lo que aprendo en Matemática me va a servir para seguir estudiando.	3,18	3,07
Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro.	3,06	
Lo que aprendo en Matemática me va a servir para la vida.	2,96	

\* Media de la dimensión.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

Dentro de las subdimensiones, la motivación intrínseca se compone de cinco reactivos que miden el interés y la curiosidad de los estudiantes como motor principal para culminar las tareas, por ejemplo: "*disfruto lo que aprendo en el liceo / UTU*". El ítem en que mayor grado de acuerdo existe entre los estudiantes es "*Me gusta aprender cosas nuevas*", donde el promedio ronda los tres puntos. Se podría hipotetizar que esto se debe a que el reactivo no solo pregunta sobre el aprendizaje en el ámbito educativo.

Al observar los reactivos correspondientes a la motivación extrínseca, se puede observar que hacen mención a tres aspectos de las recompensas futuras: el estudio ("*Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para seguir estudiando*"), el trabajo ("*Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro*") y en general ("*Lo que aprendo en Matemática me va a servir para la vida*"). Los encuestados sistemáticamente valoran más las tareas en sus retribuciones en el ámbito educativo especialmente. Los estudiantes muestran un mayor acuerdo en cualquiera de los ítems correspondientes a Matemática que al Idioma Español. Esto da a entender que, dentro de las percepciones de los estudiantes, Matemática reporta un mayor beneficio a futuro que el Idioma Español, lo que es un punto de base que podría servir para la comprensión de las preferencias educativas a futuro.

### **5.3. Incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas de los estudiantes**

Para el estudio de cómo incide la motivación en las expectativas educativas de los estudiantes, plantearemos dos acercamientos. En primer lugar, observaremos la diferencia en el promedio de declarar continuar el año siguiente, según el tercil de motivación. En segundo lugar, pondremos a prueba esta relación al controlar el efecto de diferentes variables por medio de varios modelos logit.

#### *5.3.1. Relación entre la motivación hacia el aprendizaje y la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes*

Para el estudio de la incidencia de la motivación en las expectativas educativas de los estudiantes, observaremos la proporción de considerar continuar en el sistema educativo a corto o largo plazo, según los terciles de motivación intrínseca y extrínseca (Tabla 5). En segundo lugar, por medio de los modelos logit, pondremos a prueba los cambios de coeficientes y la significación del efecto de cada una de las variables.

Como se puede observar en la Tabla 5, la motivación intrínseca y la extrínseca hacia Matemática tienen incidencia en las expectativas educativas a corto plazo. El

<sup>7</sup> Liceo se refiere comúnmente a los centros educativos de EM en Uruguay. UTU hace referencia a la Dirección General de Educación Técnico Profesional que ofrece educación técnica al nivel secundario y terciario.

tercio de estudiantes con menor motivación intrínseca tiene una probabilidad de un 78 % de querer continuar el año siguiente, mientras que los estudiantes más motivados aumentan siete puntos porcentuales dicha probabilidad. En la motivación extrínseca hacia Matemática, la brecha entre los terciles es de solo cinco puntos porcentuales y la mayor distancia es entre el tercil 1 y 2. A su vez, no se constatan diferencias significativas en la motivación extrínseca hacia el Idioma Español al cursar el año siguiente.

En las expectativas educativas a largo plazo, se denota que la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje para cursar la educación terciaria es mayor que la relación mostrada anteriormente. En este sentido, la brecha entre el tercil 1 y 3 de motivación de los estudiantes en la probabilidad de cursar la educación terciaria es de 11 %, la cual es cuatro puntos porcentuales más que en las expectativas a corto plazo. La motivación extrínseca hacia Matemática también aumenta la probabilidad de continuar el año siguiente. De hecho, la brecha es de nueve puntos porcentuales, al igual que en las expectativas a corto plazo de los estudiantes. La diferencia radica, especialmente, en los terciles 1 y 3 de la motivación. Por último, tampoco se constatan diferencias significativas entre la motivación intrínseca hacia el Idioma Español y las expectativas educativas a largo plazo de los estudiantes. Esto es un primer indicio de la importancia de considerar a las habilidades socioemocionales en las expectativas educativas. A continuación controlaremos esta sección a partir de un conjunto de variables de control.

### *5.3.2. Inclusión de variables de control en la relación entre la motivación hacia el aprendizaje y las expectativas educativas*

Aquí, pondremos a prueba cuánto incide la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas, aun teniendo en cuenta otros factores de interés.

**Tabla 5: Proporción de las expectativas a corto y largo plazo, según el tercil de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3° en 2018**

<b><i>Expectativa de continuar en el sistema educativo el año siguiente</i></b>			
	<b><i>Motivación intrínseca</i></b>	<b><i>Motivación extrínseca hacia Matemática</i></b>	<b><i>Motivación extrínseca hacia Idioma Español</i></b>
Tercil 1	0,78	0,79	0,80
Tercil 2	0,81	0,84	0,81
Tercil 3	0,85	0,84	0,83
<b><i>Expectativa de continuar en el sistema educativo el año siguiente</i></b>			
Tercil 1	0,62	0,63	0,67
Tercil 2	0,65	0,71	0,66
Tercil 3	0,73	0,72	0,68

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

Para ello, en primer lugar, analizaremos cuánto incide en las expectativas educativas a corto plazo. Para controlar el efecto de terceras variables, construiremos dos modelos: un primer modelo sobre los coeficientes de las variables de control con respecto a las expectativas educativas y un segundo que incorpora las tres dimensiones de la motivación. Este procedimiento lo replicaremos en las expectativas a largo plazo.

Un aspecto importante que debemos precisar con respecto a las variables de control es el tema de la temporalidad con respecto a nuestra variable independiente (motivación hacia el aprendizaje), tal como se puede observar en los antecedentes. En primer lugar, la mayor parte de terceras variables, para Gerring (2014), tienen un papel lógico de antecedentes, es decir, su incidencia es previa temporalmente a la variable independiente. Tal es el caso del sexo biológico de los estudiantes, la región de residencia, el contexto socioeconómico y los vínculos del estudiante con los padres y los actores escolares. Mientras que el desempeño académico tiene el papel de covariante, es decir, que tiene una relación con la variable independiente y la dependiente simultáneamente.

En primer lugar, se puede destacar que solamente la motivación intrínseca hacia el aprendizaje incide en la expectativa de estudiar al año siguiente que construyen los estudiantes a un 95 % de confianza. En cifras, al incrementarse un desvío estándar el índice de motivación intrínseca, el estudiante tiene un 15 % más de probabilidades de continuar estudiando el año siguiente, *ceteris paribus*. No sucede lo mismo con la motivación extrínseca, ni para Matemática ni para el Idioma Español, donde no se encuentran diferencias significativas. Es decir, el interés de los estudiantes de la EM con respecto a las tareas y las materias que cursan incide en la predisposición a las elecciones educativas, incluso al controlar por varios factores vinculares, sociodemográficos y escolares. Por lo tanto, este podría ser un primer indicio para considerar cómo factores socioemocionales son de importancia no solo para el desempeño, como ha sido estudiado, sino también en las elecciones y las trayectorias educativas que forman los estudiantes. No obstante, cabe aclarar que, al observar el cambio en el Pseudo  $R^2$ , no existen diferencias con respecto al modelo que no incluye la motivación hacia el aprendizaje en la explicación de la varianza de las expectativas educativas a corto plazo de los estudiantes<sup>8</sup> (ver Tabla 6).

Por otra parte, al analizar cómo cambian los factores que inciden en las expectativas educativas al incorporar la motivación hacia el aprendizaje, podemos observar que no se dan cambios significativos, salvo en dos variables: el vínculo con los docentes y la percepción de apoyo parental de los estudiantes. Ambas variables refieren al vínculo que establecen los encuestados con figuras referentes, ya sean los docentes o los padres. En resumen, según las principales hipótesis del sociocognitismo y del estructural-funcionalismo (Bronfenbrenner, 1987; Parsons, 1999; Pintrich y Schunk, 2006), esto podría explicar el mecanismo de interiorización

---

<sup>8</sup> Cabe aclarar que, como se afirma en Gujarati y Porter (2010), el Pseudo  $R^2$  puede presentar problemas a la hora de estimar el ajuste de los modelos a los datos.

**Tabla 6: Coeficientes y significación de factores asociados a las expectativas educativas a corto plazo de los estudiantes de 3° de la EM**

<b>Variable</b>	<b>Modelo sin motivación hacia el aprendizaje</b>	<b>Modelo con motivación hacia el aprendizaje</b>
Índice de motivación intrínseca		0,15***
Índice de motivación extrínseca hacia el Idioma Español		0,00
Índice de motivación extrínseca hacia Matemática		0,05
Contexto socioeconómico del estudiante	0,25***	0,26***
Sexo (Varón=0) <i>Mujer</i>	0,52***	0,51***
Región de residencia (norte=0) <i>Sur</i> <i>Litoral oeste</i> <i>Litoral sureste</i> <i>Centro</i>	0,05 0,11 0,04 0,14	0,10 0,14 0,04 0,18
Índice de percepción de apoyo parental	0,09***	0,08*
Tipo de centro (público=0) <i>Privado</i> <i>Técnico</i>	-0,36*** -0,17*	-0,31** -0,22**
Rezago (con abandono o repetición=0) <i>Sin abandono / repetición</i>	0,20**	0,20**
Logro en Matemática (en centenas)	0,14	0,11
Logro en Lectura (en centenas)	0,39***	0,40***
Índice de vínculo entre estudiantes y adscriptos	0,00	0,00
Índice de vínculo entre estudiantes	0,00	0,00
Índice de vínculo entre estudiantes y docentes	0,12**	0,08
Constante	0,37	0,42
<b>N</b>	<b>6483</b>	<b>6482</b>
<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>	<b>0,05</b>	<b>0,05</b>

\*Significación a un 90 % de confianza.

\*\*Significación a un 95 % de confianza.

\*\*\*Significación a un 99 % de confianza.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

del interés por las materias y el hábito de estudio a medida que el estudiante establece vínculos. Una vez interiorizada la motivación por parte del estudiante, el vínculo con los docentes o el apoyo de los padres sería menos relevante. La contracara se puede dar en que la no interiorización de la motivación debe dar una mayor relevancia a los vínculos establecidos con los padres y los docentes.

En cuanto a las expectativas a largo plazo, se da cuenta de que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca hacia Matemática son significativas en las expectativas educativas. Es decir, además del interés de los estudiantes por los contenidos de las materias escolares, también incide la percepción de recompensas por terminar las tareas relacionadas con Matemática (ver Tabla 7).

En cuanto al cambio de los coeficientes, al incluir la motivación, se encuentran algunas diferencias, especialmente, en la región de residencia y el tipo de centro al que asiste el estudiante. En el primer caso, la región del litoral Norte y la región del Centro pierden su significación, al menos, a un 95 % de confianza. Es decir, al incorporar la motivación hacia el aprendizaje, los estudiantes de dichas regiones tienen la misma probabilidad de esperar cursar la educación superior que los de la región norte. Los mecanismos por detrás de dicha mediación entre las variables deberán estudiarse con mayor profundidad en nuevos apartados. En el caso del tipo de centro, se releva que, sin considerar la motivación, no existen diferencias significativas a un nivel de confianza del 95 % con respecto a la EM pública. Sin embargo, al considerar la motivación hacia el aprendizaje, se muestra que los estudiantes que asisten a la Educación Técnica tienen un 30 % menos de chances de esperar cursar el nivel terciario.

## 6. Conclusiones

En conclusión, la acumulación de investigación educativa en los últimos treinta años acerca de la desigualdad educativa en Uruguay ha sido abundante y se han utilizado diversos enfoques y metodologías. Rescatando la tipología de enfoques analíticos de estudios de la desigualdad educativa propuesta por Menese Camargo (2020), este artículo intenta ahondar sobre la importancia de los factores personales en las trayectorias educativas y, especialmente, en las habilidades socioemocionales. A partir de los resultados extraídos en los diferentes modelos, no se puede rechazar la hipótesis de que los estudiantes con menor motivación hacia el aprendizaje tengan mayores expectativas de permanencia en el sistema educativo, ya sea a corto o largo plazo, teniendo en cuenta algunas variables que pueden afectar la relación que son señaladas por la literatura.

En suma, la investigación educativa, al analizar los factores que inciden en las decisiones de los estudiantes, no se puede limitar a los factores cognitivos y racionales, sino que es necesaria la complementariedad con las habilidades socioemocionales. De esta forma, aunque las teorías de acción racional tienen un rango explicativo muy grande, es necesario ampliar la mirada con el estudio de los factores socioemocionales para una comprensión cabal de los factores que están por detrás de las decisiones educativas de los estudiantes (Elster, 2010; Hedström, 2005; Noboa *et al.*, 2014). En este sentido, la evidencia que recolectamos en este

**Tabla 7: Coeficientes y significación de factores asociados con las expectativas educativas a largo plazo de los estudiantes de 3° de la EM**

<b>Variable</b>	<b>Modelo sin motivación hacia el aprendizaje</b>	<b>Modelo con motivación hacia el aprendizaje</b>
Índice de motivación intrínseca		0,34***
Índice de motivación extrínseca hacia el Idioma Español		0,01
Índice de motivación extrínseca hacia Matemática		0,09**
Contexto socioeconómico del estudiante	0,31***	0,33***
Sexo (Varón=0) <i>Mujer</i>	0,58***	0,56***
Región de residencia (norte=0) <i>Sur</i> <i>Litoral oeste</i> <i>Litoral sureste</i> <i>Centro</i>	-0,62*** -0,31** -0,39** -0,31**	-0,51*** -0,24* -0,33** -0,20
Índice de percepción de apoyo parental	0,14***	0,12**
Tipo de centro (público=0) <i>Privado</i> <i>Técnico</i>	-0,0 -0,19*	0,19 -0,30**
Rezago (con abandono o repetición=0) <i>Sin abandono / repetición</i>	0,10	0,15
Logro en Matemática (en centenas)	0,51***	0,49***
Logro en Lectura (en centenas)	0,50***	0,47***
Índice de vínculo entre estudiantes y adscriptos	0,01**	0,01*
Índice de vínculo entre estudiantes	0,00	0,00
Índice de vínculo entre estudiantes y docentes	0,02	-0,06
Constante	0,09***	-0,12
<b>N</b>	<b>6483</b>	<b>6482</b>
<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>	<b>0,10</b>	<b>0,11</b>

\*Significación a un 90 % de confianza.

\*\*Significación a un 95 % de confianza.

\*\*\*Significación a un 99 % de confianza.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.



artículo está en armonía con los hallazgos internacionales (Alivernini y Lucidi, 2011; Grobler *et al.*, 2014; Heckman y Rubinstein, 2001) acerca de la importancia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas.

En la segunda hipótesis planteada, consideramos que la motivación intrínseca tenía una mayor incidencia en la construcción de las expectativas educativas a corto y a largo plazo. En este sentido, encontramos una diferente pauta, considerando la temporalidad de la expectativa educativa. En las expectativas a corto plazo, encontramos que la motivación intrínseca solo incide en un 95 % de confianza. No obstante, a largo plazo, incide tanto la motivación intrínseca como la extrínseca hacia Matemática y la magnitud del coeficiente de la motivación intrínseca es mayor. De esta forma, no podemos rechazar nuestra segunda hipótesis por el momento. Aunque Ryan y Deci (2000), al elaborar conceptualmente las orientaciones motivacionales, no asignan una mayor magnitud explicativa, estos hallazgos se encuentran en sintonía con algunos artículos internacionales que muestran un mayor poder explicativo de la motivación intrínseca a la extrínseca (Bénabou y Tirole, 2003). En este sentido y siguiendo al sociocognitismo, este hallazgo parece pugnar por la creación de ambientes propicios para la creación de espacios que fomenten el interés genuino de los estudiantes en las tareas educativas, a partir de la consolidación de vínculos con referentes escolares y familiares (Pintrich y Schunk, 2006; Ryan y Deci, 2000).

Por último, con este trabajo, pretendemos aportar nuevos elementos a considerar en las decisiones educativas de los estudiantes -las habilidades socioemocionales son uno de ellos- y, de esta forma, abrir el camino en la consideración de nuevas políticas educativas.

### **Agradecimientos**

Agradezco profundamente los comentarios recibidos constantemente por Laura Noboa durante todo el proceso de investigación. También los comentarios de Tabaré Fernández, Alina Machado y Pablo Menese Camargo, que hicieron que este trabajo sea más robusto.

## Referencias bibliográficas

- Acocck, A. (2013). *Discovering Structural Equation Modeling using Stata*. Stata press.
- Alemán, M. J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de Bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, V(2), 159-166. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Alivernini, F. y Lucidi, F. (2011). Relationship between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *Source: The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Anderman, E. M. y Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *In Source: Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Bénabou, R. y Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520. <https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cabrera, C. (2022). *Incidencia de los factores alterables sobre el efecto que tiene el origen socioeconómico-cultural en el rendimiento académico en Lengua de estudiantes de Educación Media Básica en Uruguay en 2018* [Tesis de Maestría]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/36083>
- Cardozo Politi, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. INEE - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4878>
- Cunha, F. y Heckman, J. J. (2009). The Economics and Psychology of Inequality and Human Development. *Journal of the European Economic Association*, 7(3), 320-364. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2009.7.2-3.320>
- Curione, K. y Huertas, J. A. (2016). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vázquez Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 199-223). CSIC.
- de Melo, G. y Machado, A. (2018). Educational trajectories. Evidence from Uruguay. *International Journal of Educational Research*, 92, 110-134. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2018.09.018>
- Díaz de Rada, V. (2007). Tipos de encuestas considerando la dimensión temporal. *Papers. Revista de Sociología*, 86(0), 131-145. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.814>
- Elster, J. (1997). *Economics: Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*. Gedisa.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa.

Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. y Beechum, N. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance- A Critical Literature Review*. Chicago School Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED542543>

Fernández Aguerre, T., Cardozo Politi, S. y Marques Hill, A. (2022). The Education System of Uruguay. En S. Jornitz y M. Parreira do Amaral (Eds.), *The Education Systems of the Americas* (pp. 1-48). Springer Link. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3\\_43-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_43-2)

García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

Gerring, J. (2014). *Metodología de las ciencias sociales: un marco unificado*. Alianza.

Grobler, A. A., Knight, M. R., Lens, W. y Lacante, M. (2014). Motivational predictors of successful transition from grades 11 to 12 in South Africa. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 693-709. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0223-8>

Gujarati, D. y Porter, D. (2010). *Econometría* (5a ed.). McGraw Hill Educación.

Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. y White, D. (2007). Predicting the Academic Motivation of Rural High School Students. *In Source: The Journal of Experimental Education*, 75(4). <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.247-269>

Hardré, P. L. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>

Heckman, J. J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

Heckman, J. J. y Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.91.2.145>

Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). <https://doi.org/10.1086/504455>

Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social*. Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informeweb.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2018). *Ficha técnica. Bases de datos de la evaluación Aristas Media* (año 2018). <https://www.ineed.edu.uy/images/BasesDeDatos/Aristas2018/Ficha-tecnica-Aristas-Media-2018.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2020). *Informe de resultados de tercero de Educación Media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2019). *Marco de habilidades socioemocionales en tercero de Educación Media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

Jacob, B. A. y Wilder, T. (2010). Educational expectations and attainment. *National Bureau of Economic Research, Working Paper Nro 15683*. <http://www.nber.org/papers/w15683>

Kankaraš, M. y Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers, 207*. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>

Korbel, V. y Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills? *Education Economics, 26*(4), 337-355. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1460320>

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. y Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>

Menese Camargo, P. (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación, 13*(2), 34-58. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2177>

Noboa, L., Panizza, E. y Ravela, P. (2014). *La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20sociales%20y%20emocionales%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory: Vol. III*. McGraw Hill.

OECD. (2017). *Students' motivation to achieve*. PISA 2015 Results (Volume III). <https://doi.org/10.1787/9789264273856-9-en>

OECD. (2021). *Beyond Academic Learning*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92A11084-EN>

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Alianza.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1020>

Ryan, R. M., Stiller, J. D. y Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>

Santos, D. y Primi, R. (2014). *Social and emotional development and school learning: A measurement proposal in support of public policy*. Ayrton Senna Institute.

Valdiviezo-Loayza, M. A. y Rivera-Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>

Wilkins Masse, A. (2022). *Poniéndole corazón al hombre de hojalata: incidencia de la motivación en las expectativas educativas en estudiantes de 3o de EMB* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/32692>

# Trayectoria escolar de jóvenes en contextos de encierro: adecuaciones curriculares necesarias para la terminalidad escolar

School career of young people in contexts of confinement: curricular adjustments necessary for school completion

Silvia Inés Previgliano <sup>1</sup>  
Gustavo Orlando Ranzuglia <sup>2</sup>

**Resumen:** El presente informe refiere a la revisión teórica sobre la importancia de la construcción de las adecuaciones curriculares necesarias para fortalecer las trayectorias escolares de jóvenes en contextos de encierro. Se focalizó en un centro educativo de la modalidad de jóvenes y adultos que presenta características particulares. Se manifiesta la necesidad de desarrollar alternativas escolares para que los jóvenes que permanecen fuera de la escuela se incluyan para completar su escolaridad. Es importante pensar en la necesidad de una mirada puesta en los procesos de aprendizaje de jóvenes que, si bien han completado y certificado sus trayectos de educación primaria, no han logrado desarrollar las competencias básicas de lectoescritura. Esta situación, que se hace presente cada día con más impacto en todas las instituciones educativas del sistema, nos hace reflexionar sobre cómo esta modalidad debe absorber esta población y definir una instancia nueva de acreditación para estos jóvenes.

**Palabras clave:** trayectoria escolar, escolaridad, jóvenes y adultos

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Educación en Ciencias del Ambiente. Docente de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos en el centro socioeducativo y laboral Lelikelen. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: silviprevi@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctor en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Licenciado y Profesor en Educación Física. Docente de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: licranzuglia@hotmail.com

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 62-70.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)04) / Recibido: 1/07/2023 / Aprobado: 05/10/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This report refers to the theoretical review on the importance of constructing the curricular adjustments necessary to strengthen the school trajectories of young people in contexts of confinement. It focused on an educational center in the youth and adult modality that has particular characteristics. There is a need to develop school alternatives so that young people who remain out of school are included to complete their schooling. It is important to think about the need to look at the learning processes of young people who, although they have completed and certified their primary education, have not managed to develop basic literacy skills. This situation, which is present every day with more impact in all the educational institutions of the system, makes us reflect on how this modality should absorb this population and define a new instance of accreditation for these young people.*

**Keywords:** *School trajectory, scholarship, youth and adults*

---

## **Introducción**

La oferta de educación de jóvenes y adultos en la Argentina ha existido desde los albores de la organización nacional, ante la necesidad de asegurar el derecho constitucional de igualdad en la educación (Scasso *et al.*, 2015). Es por ello que las instituciones que ofrezcan oportunidades a los jóvenes y adultos deben adecuar su oferta académica con la intención de responder a las características del contexto social y cultural que ellos tienen, como el sostenimiento del hogar, trabajo u ocupación, padres adolescentes, vida signada por la droga, alcohol. La modalidad de jóvenes y adultos, tiene por objetivo ofrecer la posibilidad de finalizar el trayecto escolar obligatorio a aquellos que no han terminado sus estudios primarios por diversas causas de barrios periféricos de la ciudad de Córdoba o ciudades barrios; en el caso del presente estudio se refiere a jóvenes de entre 16 y 18 años que asisten a un centro educativo en conteos de encierro.

La provincia de Córdoba se caracteriza por ser una de las jurisdicciones que presenta, en su estructura educativa, esta modalidad escolar. Esta problemática se puede observar en la intermitencia en los estudios de estos jóvenes, tal como lo señala Kessler (2004), una escolaridad de baja intensidad. En líneas generales, continúan inscriptos, asisten de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares. Completando la idea del autor, habían pasado por la escuela, pero no les había producido ningún impacto favorable; es decir, si bien han finalizado la escuela primaria no han logrado incorporar los conocimientos básicos de lecto comprensión y matemáticas.

La modalidad educativa de jóvenes y adultos debe asumir el desafío de construir las condiciones necesarias frente a los procesos de desigualdad social y la interrupción de las trayectorias escolares y tomar el compromiso de favorecer las potencialidades de los jóvenes, a fin de posibilitarles el ejercicio pleno de su ciudadanía, el acceso al trabajo y la continuación de estudios secundarios.

Esta investigación entra en la trama íntima de los contenidos, sus formas de ser abordados en la clase y sus adaptaciones, si fueran necesarias. En relación con los contenidos curriculares, la escuela tiene que ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos para que puedan adquirir y desarrollar competencias cognitivas, afectivas y culturales; para lograr una autonomía intelectual y social que les permitan llevar un proyecto de vida, con una mejor calidad de vida.

### **Fundamentación**

Es creciente el número de jóvenes que necesitan de una efectiva ayuda personal para la superación de los obstáculos que impiden completar la trayectoria educativa. Es preciso, como primer paso, atender a la reconciliación del joven con el espacio escolar, para, a partir de allí, retomar el vínculo con la escuela y con sus estudios.

En el régimen académico de la educación de jóvenes y adultos, se expresa lo siguiente: los centros educativos de la modalidad son concebidos como espacios inclusivos, respetuosos de la diversidad, abiertos al trabajo interinstitucional, orientados a fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes en beneficio del ejercicio del derecho a la educación.

Asimismo, son pensados como ámbitos propicios para el desarrollo de capacidades para la interacción con otros y la participación crítica en una sociedad democrática. Sus propósitos son garantizar el ingreso, la permanencia, la movilidad y el egreso de los estudiantes, en cumplimiento con el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

Los jóvenes y adultos que asisten son heterogéneos en diversos sentidos: edades, experiencias de vida, intereses, motivaciones, situación laboral, historias familiares e identidad cultural. Además, teniendo como principio pedagógico la inclusión, en los escenarios de la modalidad, están presentes jóvenes y adultos con discapacidad certificada, en el menor de los casos, y, en la mayoría, discapacidades evidentes sin diagnóstico ni acompañamiento.

Esta problemática se puede observar en la intermitencia en los estudios de estos jóvenes, como lo expresa Kessler (2004), una escolaridad caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. El autor se refiere a lo que hacen cuando van a la escuela, "asisten a la escuela, continúan inscriptos, van de manera más o menos frecuente, pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada" (p. 24). Pero, al mismo tiempo, la escuela tiene su lugar en el imaginario de estos jóvenes y "cuando hablaban de la educación en general todavía aparecía como valorada genéricamente. Se repetía la idea de que la educación es importante para conseguir trabajo, de que la educación es importante para el futuro" (p. 22).

Al hablar de atender a los requerimientos de cada joven, se hace referencia a que todos, a lo largo de su educación, pueden presentar dificultades para aprender. Estas dificultades pueden ser transitorias o permanentes y oscilar en un continuo de poco a muy significativas. Los cambios a escala mundial han sido significa-



tivos; en este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022) propone que, para que se logre una reorientación en la atención de alumnos que presentan dificultades o que requieren de mayor atención en sus aprendizajes, es necesario que la escuela atienda las características particulares de ellos, para que, de esa manera, se garantice el acceso a una educación de calidad. Por ello, es necesario ajustar los contenidos académicos con la idea de fortalecer la adquisición de nuevos conocimientos.

### **Marco legal y curricular**

La Ley de Educación Nacional No. 26.206 (Argentina, Buenos Aires, 2006) garantiza la educación permanente de jóvenes y adultos con el fin de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, consagrado en la Constitución Nacional. Por su parte, la Ley Provincial de Educación No. 8.113 (Argentina, Córdoba, 1991), en su artículo 40, señala que la educación de adultos es la modalidad del sistema educativo que tiene la finalidad de garantizar la educación básica general, como también la capacitación técnico-profesional de la población adulta con el fin de alcanzar el constante mejoramiento de su formación individual y de su integración en la sociedad. La *Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de Hamburgo y la Educación para Jóvenes y Adultos en América Latina*, celebrada en Hamburgo, en 1997, a la que Argentina suscribió, define a la educación de adultos al conjunto de procesos de aprendizajes, que permite a las personas desarrollar sus capacidades, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas o profesionales con la intención de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. Las propuestas educativas deben incluir las múltiples dimensiones de la vida social y personal y superar las perspectivas utilitaristas.

Este criterio de aprendizaje permanente e integral debe contemplar las necesidades y los proyectos que las personas definen en las distintas etapas de su vida y las oportunidades que encuentran para adquirir o fortalecer conocimientos, saberes y competencias. Para ello, es necesario pensar en una oferta de educación general y de formación para el mundo del trabajo, como instrumentos estratégicos para el mejoramiento de su calidad de vida. Una educación contextualizada que permita una visión amplia del entorno, es decir, cómo se construye y se apropia del conocimiento, que favorezca la cultura que transforma y humaniza.

### **Un enfoque antropológico**

Desde una mirada antropológica y tomando las dimensiones educables expresadas por Noro (2005), como el ser en construcción, es importante indicar que la educación debe y permite darle un sentido a la existencia, en el individuo y en la persona, con el propósito explícito de lograr que cada sujeto alcance su proceso de individualización. La dimensión educable del hombre adulto como ser libre y responsable permite encauzar el impulso hacia la libertad, sumar la conciencia de responsabilidad y la regulación moral de las acciones, como también constituirse en el ser que recibe, transmite y produce cultura objetiva y subjetiva. De esta

manera, el ser humano adquiere la cultura que le precede a través de la educación, aprende a decodificar sus significados, se sabe parte de ella, pero, a su vez, se vuelve productor de cultura, una producción que transforma el mundo exterior y que, sobre todo, transforma el interior de cada sujeto creado.

La población actual de jóvenes y adultos se caracteriza por jóvenes, algunos que han sido expulsados de la primaria común en cuarto o quinto grado, no han asistido más y las condiciones del entorno los obliga a retomar sus estudios. Otros han transitado la escuela primaria sin repitencia, aunque sin lograr valorar sus aprendizajes.

La calidad de los procesos educativos depende no solo de lo que las escuelas están en condiciones de ofrecer, sino, y fundamentalmente, de lo que los alumnos están en condiciones de demandar y de recibir. Estos ingresan al nivel secundario y, ante la exigencia de aprendizajes, dejan de asistir y recurren nuevamente a la primaria de adultos.

El conocimiento de la realidad y la lógica del desarrollo de las dimensiones de la vida social son necesarios para desarrollar políticas educativas y ejercer una acción pedagógica acorde a los cambios culturales. Es por ello que se requiere un esfuerzo para aprender de los nuevos lenguajes y nuevos modos de actuar de la sociedad de los jóvenes, culturas juveniles o cambios en las configuraciones culturales de la sociedad o de una parte de ella.

### **La perspectiva sociológica en contexto**

Es momento de tomar a la sociología de la educación como una dimensión clave para entender no solo el sistema de la educación escolar, sino también la trayectoria educativa, en donde la familia, la religión, la ciudad y en el entorno social, la presencia de pares, los medios de comunicación social y de transmisión de la cultura juegan un papel fundamental. Sociológicamente, según Noro (2005), la educación es un bien social y universal porque todos los ciudadanos deben ser educados para poder lograr los niveles necesarios de disciplinamiento, moralización y civilización.

Analizar a la población que asiste a la modalidad de jóvenes y adultos requiere, en primera instancia, reconocer las trayectorias escolares de estos jóvenes y establecer aspectos recurrentes. En su mayoría, provienen de instituciones educativas enmarcadas en contextos de vulnerabilidad extrema (barrios, ciudades o zonas periféricas), donde la integración de los jóvenes, en su momento niños, y la atención de demanda sociocomunitaria superan los aspectos puramente pedagógicos en las prácticas docentes. No es factible por la población escolar que asiste en cantidad de estudiantes (aulas superpobladas) y calidad de los abordajes intervenir sobre las dificultades de lectoescritura en temprana edad, con formato de atención personalizada y con un proceso sostenido por parte de los estudiantes. Las características más notables corresponden al primer ciclo (alfabetización), en donde su asistencia ha sido irregular, totalmente discontinua o fragmentada y con carencia de inclusión a nivel inicial.

La escuela, como estructura sociocultural, se convirtió en una institución sobredemandada, recargada de nuevas funciones (alimentación, contención afectiva, pacificación, salud), en desmedro de su función original y específica (Tenti Fanfani, 2008). En este contexto, es importante atender a la trayectoria de los sujetos en el sistema escolar que, según Terigi (2008), son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño del sistema.

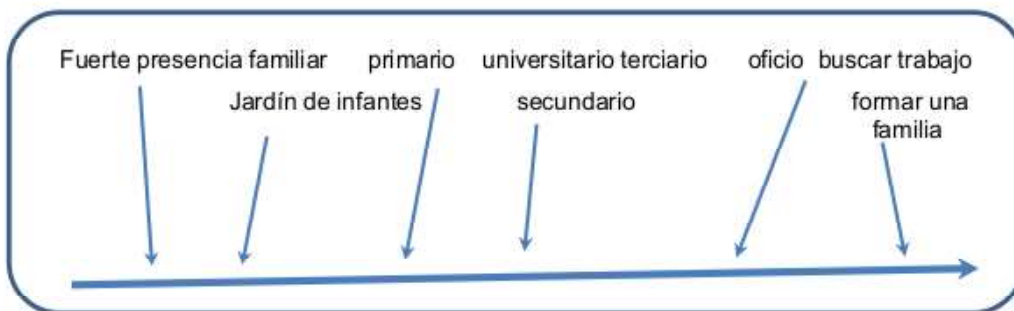
Las realidades adversas de muchos jóvenes hacen que las trayectorias educativas reales estén muy lejos de las trayectorias teóricas: jóvenes que se insertan tardíamente en el sistema, abandono, deserción, inasistencias prolongadas, repitencia, sobre-edad. Como dice Terigi (2008), estos factores hacen que las trayectorias reales, las que se encuentran en la escuela, difieran de las trayectorias teóricas de la teoría, lo que no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar.

En la Figura 1, es posible observar una trayectoria de vida casi ideal, marcada por una fuerte contención familiar en los primeros años de vida. Luego, el ingreso y el acompañamiento en los trayectos escolares, con una perspectiva final de lograr un título, un oficio y formar una familia.

En cambio, la trayectoria propia de los jóvenes que asisten a la modalidad antes descrita está marcada por poca contención en los primeros años de vida: trayectorias escolares discontinuas, abandono, repitencia, un camino signado por la droga y la delincuencia; familias numerosas con poca contención; madres solteras, jóvenes y sin estudios; trayectorias escolares discontinuas; muchas personas en la vivienda; mala alimentación; normas proporcionadas por su grupo; reincidencia del delito y consumo de drogas desde temprana edad; contextos de encierro.

Ser estudiante es una construcción compleja que se da a lo largo de toda la escolaridad. Esto implica una apropiación particular y singular de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades que no se enseñan solo en el espacio es-

**Figura 1: La línea continua es la trayectoria de vida esperada por la sociedad de parte de nuestros jóvenes**



colar, sino que comienza por las estimulaciones tempranas en el hogar, los recursos materiales y educativos con los que cuentan las familias. En definitiva, una compleja interacción de factores sociales a los que se suman las condiciones naturales.

Atento a lo antes expresado, el aprendizaje de estas trayectorias educativas se realiza por apropiación de las representaciones sociales de los alumnos que circula entre los otros alumnos y los adultos. Consideramos que la escuela -desde sus prácticas- puede seguir instruyendo nuevos sentidos a la cultura que busca transmitir un conjunto de valores y de representaciones, dentro de una interacción y una relación determinada. En este sentido, Bambozzi (2005) propone problematizar la especificidad que convierte en educativa a una práctica social y en pedagógica a una reflexión. Tanto la educación como la pedagogía tienen en común el mejoramiento integral de la persona. Este mejoramiento se da tomando una posición antropológica que fija la definición de persona tomada desde tres atributos esenciales: libertad, razón y lenguaje.

Pero no podemos dejar de hablar de un factor determinante en el panorama presentado. Parafraseando la idea de Meirieu (2007), el educador debe hacer emerger el deseo de aprender, a través de situaciones favorables, diversificadas, estimulantes, intelectualmente activas que pondrán al alumno en la posición de actuar y no solamente de recibir. En este sentido, debemos realizar una mirada sobre los objetivos de la modalidad de jóvenes y adultos, sobre su identidad, su naturaleza, sus alcances, su misión y propósitos, ya que este panorama hace que muchos jóvenes tengan dificultades para mantenerse en el sistema. Las condiciones de vida de estos jóvenes se constituyen en obstáculos para una escolarización exitosa.

### **Conclusión**

El objetivo de la modalidad de jóvenes y adultos debe focalizar en una atención más personalizada del estudiante de acuerdo a sus necesidades para buscar adecuaciones curriculares. Es oportuno citar miradas de profesionales vinculados a la educación con grandes aportes teóricos. En atención a estas trayectorias, Terigi (2008) manifiesta que hablar de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su paso por la escuela, año a año, valorando su punto de partida, los procesos y los resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela y de tener en cuenta su pasado y su futuro. La educación es un acto multidimensional y complejo; no se puede analizar desde una sola mirada.

Las instituciones educativas, para contener a los jóvenes, deben realizar propuestas diferenciadas, brindar un marco referencial, ya que no todos aprenden de la misma manera y del mismo modo con idénticos materiales, para que cada joven descubra sus posibilidades y aprenda a partir de sus dificultades. En este sentido, es importante poder acompañar y asistir a los jóvenes en los procesos de inclusión escolar y sostener su trayectoria escolar al ofrecer una propuesta educativa personalizada con adecuaciones curriculares. La escuela debe tener en cuenta,

mediante diversas medidas educativas y sociales, aquellas condiciones vitales de estos jóvenes que pongan en riesgo su proyecto de ser estudiantes y puedan así finalizar el trayecto escolar requerido.

Resulta beneficioso crear instituciones que ofrezcan diversas oportunidades a los jóvenes para que se adecuen a sus posibilidades y den respuestas a las restricciones del contexto social y cultural que ellos tienen, como el sostenimiento del hogar, trabajo u ocupación, padres adolescentes, vida signada por la droga, alcohol, delito, etc. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de un cambio estructural en la función de la escuela a la que asisten estos jóvenes.

Se sugiere pensar en dispositivos de acompañamiento y nivelación que permitan atender problemáticas de aprendizajes en los sujetos, que atiendan a las trayectorias reales de los estudiantes como, por ejemplo, estudiantes con primaria certificada que no están alfabetizados o alumnos en trayectorias avanzadas en nivel secundario que no pueden resolver situaciones problemáticas ni identificar las operaciones básicas.

## Referencias bibliográficas

Argentina, Buenos Aires (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Argentina, Córdoba (1991, 17 de diciembre). *Ley Provincial de Educación N.º 8113*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/legislacion/provincial/Ley%208113%20Provincial%20de%20Educacion.pdf>

Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Del Copista.

Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de Hamburgo y la Educación para Jóvenes y Adultos en América Latina (1997). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVIII(2), 133-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028206>

Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Universidad de San Andrés.

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 373, 43-47. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>

Noro, J. E. (2005). *Pensar para educar. Filosofía y educación*. Didascalía.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>

Scasso, M., Bortolotto, G. y Ferreyra, H. (2015). Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adultos. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 32-53. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/253>

Tenti Fanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda política educativa* (pp. 11-26). Siglo veintiuno.

Terigi, F. (2008). *En la perspectiva de las trayectorias escolares*. Comentario al capítulo 3 del Atlas de las desigualdades educativas en América Latina: la asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina. SITEAL.

# Las prácticas de residencia en formación docente inicial a través de la investigación-acción participativa

Residency practices in initial teacher training through research-participatory action

Alejandra Delgado <sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo aborda una investigación basada en la metodología de investigación acción participativa. Se ha desarrollado en la ciudad de Cruz del Eje, cuyos participantes fueron profesores de Práctica Docente IV y residentes de los profesorado de educación inicial y primaria, directivos y docentes de tres escuelas asociadas. El objetivo general es analizar y reflexionar la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia y lo enriquecedora que puede resultar la experiencia coparticipativa a partir de metodologías que permitan contribuir a un encuentro entre formación e investigación. Entre los resultados encontrados, se identificó la incidencia de la biografía escolar en la residencia. La construcción de dispositivos y espacios para la mejora de una cultura colaborativa se vio favorecida por la participación voluntaria e interesada de los participantes en distintas experiencias, aunque permanecen aspectos a mejorar respecto del vínculo entre residente y docente orientador.

**Palabras clave:** residencia de estudiantes, modelo didáctico, relación profesor-alumno, innovación, investigación-acción

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Profesora Titular en el Instituto Superior "Nuestra Señora del Valle" (Cruz del Eje, Córdoba) en los Profesorados de Educación Especial. Miembro de equipos de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: alejandramercedes.delgado@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 71-90.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)05) / Recibido: 15/05/2023 / Aprobado: 19/12/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This article addresses a research based on the participatory action research methodology. It has been developed in the city of Cruz del Eje, whose participants were teachers of Teaching Practice IV and residents of the initial and primary education teachers, directors and teachers of three associated schools. The general objective is to analyze and reflect on the form that accompaniment takes in residency and the richness of the co-participatory experience to make visible the richness that they can acquire from methodologies that allow contributing to a meeting between training and research. Among the results found, the incidence of school biography in residence was identified. The construction of devices and spaces to improve a collaborative culture was favored by the voluntary and interested collaboration of the participants in different experiences, although some aspects remain to be improved regarding the bond between resident and guiding teacher.*

**Keywords:** *student's residence, teaching model, teacher-student relationship, innovation, research action*

---

## **Introducción**

Actualmente, la formación docente demanda nuevas formas de entender las prácticas, entre las cuales se distinguen la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos que en ellas intervienen, las formas de autoridad y las formas de poder que se hacen presentes dentro de las instituciones y en el aula misma. Esta nueva práctica requiere de innovación y reflexión, provoca un quiebre con los viejos modelos y admite la incorporación de múltiples variables que la afectan.

Desde una perspectiva renovadora de la formación docente inicial, esta puede transformarse en dos sentidos: desde lo material, en la disposición de un tiempo necesario para el replanteo de enfoques epistemológicos, donde el conocimiento hace posible el saber describir, explicar, comprender y transformar una realidad. En este sentido, la investigación que desarrollan los profesores es crucial como estrategia de producción de la cultura institucional. Desde lo simbólico, para Bromberg et al. (2008), la revisión de los propios modelos internos para significar la escuela exige una actitud de constante autocrítica y de búsqueda de distintas alternativas para su transformación.

La realidad educativa ya no puede reducirse a un encasillamiento dicotómico de los modos de ser docente, tradicional o constructivista, sino, más bien, en entender el contexto de formación y posibles transformaciones de estas categorías, su matrizaje, el que pone en juego el docente al momento de desarrollar su práctica. Es su biografía escolar entendida, según Alliaud, como:

La experiencia escolar vivida por los docentes durante todas las etapas en las que fueron alumnos, pero lo particular de esta experiencia es que tiene un carácter formativo que tiende a permanecer a pesar de las características que asume la formación específica. (1999, p. 51)



La experiencia de muchos años dentro de las instituciones educativas deja huellas duraderas en los profesionales de la educación. Estas huellas pueden variar entre aspectos positivos y negativos. Entre algunos aspectos positivos, se encuentra el desarrollo de las habilidades pedagógicas, el vínculo con los estudiantes y el sentido de logro en el progreso académico y personal de los alumnos. Entre algunas huellas negativas, se puede mencionar el estrés académico, el aburrimiento por métodos de enseñanza tradicionales, el desarrollo de inseguridades o problemas de autoestima y la falta de apoyo emocional y social en momentos difíciles.

Por esto es que se requiere analizar cómo realizamos el acompañamiento en las residencias desde una experiencia coparticipativa y promover un pensamiento reflexivo sobre la propia práctica y la de quienes nos precedieron, el poder o estilo pedagógico, el sentido histórico que la sustenta, de las tradiciones que a ellas subyacen o de los mandatos institucionales que les pertenecen.

En la historia de la educación argentina, algunos de los maestros que se formaron con metodologías pedagógicas tradicionales de la enseñanza tomaron distancias de dichas metodologías, esto es, de la efectividad y la naturalización de ciertos rituales disciplinarios orientados a la conducción del rebaño al enfrentarse a situaciones educativas críticas de su contexto y su tiempo. Pese a las adversidades sociales y políticas, se responsabilizaron de los aprendizajes de sus estudiantes y atendieron a sus capacidades, necesidades e intereses a partir de la innovación en la elección de estrategias para la mejora de su enseñanza. En este sentido, fueron pioneros en praxis y experiencias libertarias cargadas de aprendizaje. La escuela de Zubiaur, de Olga Cossettini y el maestro Iglesias ofrecieron variadas situaciones didácticas y facilitaron procesos de reorganización, principio sobre el cual se sustenta una concepción de aprendizaje más constructivista que tradicional. Gracias a la mediación de un tercero, que adquiere el rol de facilitador de la realidad social y de guía en el camino hacia la búsqueda de valores, es que se produce la comprensión por parte de los sujetos a su cargo.

Por lo expuesto, hoy no es suficiente asumir una postura crítica del oficio de enseñar, sino que, a decir de Bromberg *et al.* (2008) en el marco de la transformación institucional, se experimenten los siguientes cambios:

- De portar el conocimiento a enseñar a mediar entre este y las estructuras cognitivas de los sujetos.
- De homogeneizar a los estudiantes desde una propuesta instruccional a respetar su diversidad sociocultural.
- De ejecutar programas ya instituidos a recrear un diseño curricular en función del contexto y del potencial de desarrollo del grupo.
- De trabajar aisladamente en el aula a contemplar articulaciones, según un análisis crítico de los aprendizajes recorridos.
- De abandonar su postura omnisciente a reconocer su no saber y aceptar su posición de propio aprendiente.

Según Pérez-Van-Leenden (2019), la investigación acción es una de las modalidades más utilizadas en el profesorado para lograr una transformación de las prácticas docentes, aunque, en nuestro país, se encuentra escasamente desarrollada. Pero si deseamos trascender esta opción, McMillan y Schumacher expresan que "la investigación colaborativa y participativa introduce la noción de participación activa por parte del investigador y el comportamiento del papel de investigador con los participantes" (2005, p. 51). Como precursor fue Lewin (1948), quien planteó combinar la teoría y la práctica mediante el análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Rodríguez-Gabarrón y Hernández Landa (1994) expresan que, en la investigación acción participativa, se integra a los investigadores-educadores en un proceso colectivo de producción y reproducción de conocimientos necesarios para la transformación social. Mientras que, para Bisquera (2009), la investigación participativa y colaborativa adopta una dimensión colectiva en la que el investigador no se concibe como un experto externo que realiza una determinada investigación, sino que se trata de una investigación más emancipadora, esto es, que va trazando una relación de horizontalidad entre investigadores y sujetos investigados.

Con el propósito de mejorar el acompañamiento en residencia, se optó por el método de investigación-acción. Como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), la investigación acción: (a) se construye desde y para la práctica, (b) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (c) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (d) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (e) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (f) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

En el marco de lo expuesto, se hace necesaria la construcción de espacios formativos en los que sea posible investigar, reflexionar y convertir en contenido las situaciones que, en la residencia, afrontan los diversos actores y la revisión de los propios modelos internos, lo cual exige una actitud de constante autocrítica y de búsqueda de distintas alternativas para una metamorfosis sustentable. Se necesita, ante todo, asumir que los docentes somos un espacio concreto de transformación, actores clave para pensar y poner en marcha cualquier cambio educativo.

A partir de un enfoque cualitativo, se pone en el centro a los protagonistas clave de las transacciones que se producen en las residencias y se considera a la investigación acción el método que se erige como el más adecuado para llevar a cabo la mejora y superar la brecha que ha existido entre teoría y práctica y entre investigación y práctica. Siguiendo a Colmenares y Piñero (2008), Melero (2012), Sales Ciges *et al.* (2019), diversas investigaciones demuestran que la investigación acción participativa resulta una buena estrategia para problematizar y dar respuesta a las demandas y necesidades desde la práctica.

A continuación, se ofrecen algunos conceptos teóricos que considero de relevancia para esta investigación, metodología y resultados.

### **La práctica de residencia en la formación docente inicial**

Las prácticas docentes han sido objeto de estudio permanente por miembros de la comunidad científica y quienes somos partícipes de la formación de formadores nos hemos cuestionado repetidamente nuestro abordaje al momento de guiar al residente.

La práctica es la piedra de toque de la formación docente. En la actualidad, cursar las prácticas de residencia durante la carrera docente es una condición indispensable en el trayecto de la formación inicial. Para Devalle de Rendo, la residencia es la "permanencia temporal en una escuela para realizar prácticas de clases con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional" (2009, p. 25).

Así, los residentes, al no ser todavía docentes, simulan la práctica a partir de una situación para aprender cómo manejarla: se trata de un cómo del ejercicio profesional y, a decir de Sanjurjo (2009), una fuente importante de aprendizajes profesionales.

Desde un marco normativo, en el diseño curricular para los profesorados de educación inicial y primaria en la provincia de Córdoba, se entiende por residencia al "período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución de formación docente (IFD) y las instituciones de residencia" (Córdoba, Argentina. Dirección General de Educación Superior, 2015, p. 66).

Son cuestiones de peso a investigar, analizar y reflexionar sobre la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia y la experiencia coparticipativa. No bastan los aspectos burocráticos-administrativos, sino que se requieren acciones cuidadosamente programadas y participativas, de manera tal que siempre están en juego las relaciones interpersonales, las modalidades de convivencia, las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Los residentes construyen su identidad en la tensión entre lo que ellos quisieran ser, lo que otros creen que es y lo que ellos creen ser. En este sentido, es inexorable y necesaria la interacción con sus formadores, , entre ellos, su docente orientador, con quien transitará momentos clave de las distintas etapas del proceso de práctica. Además, se considera la forma en que se desarrollará el vínculo pedagógico, ya sea reconociendo o no los aportes que los residentes pueden hacer.

Lo expuesto nos permite afirmar que la formación docente en la residencia se trata siempre de una experiencia subjetivante, contrariamente a los enfoques clásicos de la formación, con bases en una filosofía positivista, de aplicación de conocimientos, técnicas y métodos de forma mecánica y neutra. De acuerdo con Ferry (1997), la formación docente puede ser entendida intersubjetivamente como relación entre un sujeto en formación y sus formadores e instancias de formación, en términos de experiencia intrasubjetiva. La formación también puede conceptualizarse como transformación del sujeto que se va involucrando en acciones sociales nuevas y, al transformarse, transforma su medio.

Parafraseando a Devalle de Rendo y Vega (2006), la práctica docente asistida refiere a la responsabilidad de enseñar sosteniendo el protagonismo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje en el logro de su autonomía. Es un proceso que demanda acompañamiento, guía y contención en los momentos previos a la interacción con los estudiantes de la sala o grado, durante la planificación, durante la interacción en el aula y, posteriormente, en la reflexión, la revisión y el ajuste de los aprendizajes.

Así, la residencia puede ser pensada como un período propicio, tanto para el desarrollo de conocimientos y aprendizajes, pero también para la aparición de conflictos, interrogantes y reflexiones acerca de nuestra propia formación. Una instancia caracterizada por diversas tensiones sobre los saberes teóricos y prácticos, pero también sobre las formas que adquieren las relaciones humanas y profesionales, lo que involucra las teorías implícitas que se actualizan, se reproducen o se deconstruyen.

A partir de la disposición de espacios que permitan poner en tensión teorías implícitas que subyacen a las prácticas de residencia, en una acción colaborativa y participativa, podrá mejorarse el acompañamiento en las residencias. Para Marrero (1993), las teorías implícitas de los docentes son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. El comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor, tanto de sus conocimientos como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1985).

Desde un enfoque crítico, heredero de los aportes de Bourdieu (1990), el *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y la situación que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de estos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos.

Schön (1987) aportó a la práctica docente una comprensión profunda de la reflexión, el conocimiento práctico, la resolución de problemas y el aprendizaje experiencial. Desde una epistemología diferente de la práctica, el propósito es superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, propia de la pedagogía tradicional. En este sentido, la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condiciones, entre las cuales, el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante. Así mismo, para Perrenoud (2001), los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. Estos inciden en sus actuaciones al modificar su conocimiento y esto es lo que hace posible pensar en que toda práctica docente tiene una lógica posible de conocer.

Como se expresara en párrafos anteriores, las prácticas de residencia trascienden el mero hecho de cumplir con cuestiones de orden burocrático. Involucran especialmente cómo se acompaña en la apropiación de herramientas metodológicas

y teóricas de la investigación educativa y, en el proceso de la residencia, qué saberes/modelos se actualizan de manera más o menos consciente. En este sentido, no todo en las residencias conforma la punta del iceberg, ya que las teorías pedagógicas de elaboración personal, forjadas sobre saberes pedagógicos históricamente transmitidos, pueden sobrevivir a través del tiempo y resistir el cambio.

En 2018, al culminar la tesis de maestría en investigación educativa (con artículo publicado: Delgado, 2022), se aplicó, en la muestra conformada por docentes orientadores de nivel inicial y primario de escuelas de gestión estatal y privada y residentes de los profesorados de educación inicial y primaria, el instrumento denominado FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). De su análisis, surgieron los resultados que se detallan en el Cuadro 1.

Conforme a este análisis FODA, surgió el compromiso de regresar a las escuelas asociadas para la presentación de los resultados y seguir trazando un trabajo conjunto para poner en tensión: a) la disposición a recibir a practicantes en las escuelas asociadas; b) la gestión de recursos, dispositivos y espacios para mejorar el acompañamiento en residencias; c) el análisis del vínculo de las relaciones intergeneracionales y la alteridad para poder establecer su incidencia en las relaciones pedagógicas y la necesidad de cambio; d) el discurso de la carencia y los modos que asume la transmisión en el proceso de acompañamiento en las residencias.

Para concretar este compromiso, se ofreció un proyecto denominado *Hacia la deconstrucción de modelos tradicionales internalizados, reflexividad crítica y diseño de alternativas para el acompañamiento en la residencia. Una propuesta de investigación-acción*.

Partimos de la concepción de la investigación como praxis para construir conocimiento, como forma de profesionalización de la docencia y como forma de mejorar la práctica educativa. Anderson *et al.* (2007) definen la investigación-acción educativa como una investigación deliberativa y sistemática, realizada desde adentro por los propios actores y enfocada en su propio lugar de trabajo. Por otra parte, Cochran-Smith y Lytle (1999) y Zeichner y Noffke (2001) señalan que, a pesar de las diferencias, todos los enfoques de investigación-acción conceptualizan a los profesores como agentes de cambio social y educativo. En este sentido, la investigación-acción ha estado relacionada históricamente con la justicia social y el propósito de cambiar las inequidades sociales y educativas.

**Cuadro 1: Diagnóstico FODA**

<b>Diagnóstico FODA</b>	
<b>OPORTUNIDAD:</b> apertura para recibir a residentes en las escuelas/aulas.	<b>FORTALEZA:</b> recursos, dispositivos y espacios para mejorar la práctica.
<b>AMENAZA:</b> con énfasis en la relación intergeneracional y marcada asimetría en la relación pedagógica.	<b>DEBILIDAD:</b> con énfasis en la carencia de los estudiantes.

En Australia, Carr y Kemmis (1986) y Kemmis y McTaggart (1988), a partir de los años ochenta, enfatizaron la necesidad de que la investigación-acción se situara en vertientes más críticas y que se alejara del pragmatismo, en el que prevalecía un enfoque técnico. Carr y Kemmis (1986) enfatizaron los fines emancipatorios de la investigación-acción (Somekh y Zeichner, 2009; Zeichner y Noffke, 2001).

La investigación-acción requiere recoger datos y triangular diferentes fuentes de información relacionadas con las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes (Cochran-Smith y Little, 1999). Además, Cochran-Smith *et al.* (2009) afirman que la investigación-acción asume que los educadores tienen conocimiento para identificar y resolver los problemas que ellos enfrentan en su práctica. Asimismo, Anderson *et al.* (2007) señalan que los educadores, como agentes internos, tienen una posición privilegiada para resolver estos problemas por la gran cantidad de conocimiento que tienen sobre su lugar de práctica o trabajo: "No hay manera en que un agente externo, ni siquiera un etnógrafo que pase años como observador, pueda adquirir el conocimiento tácito de un lugar que poseen quienes diariamente deben actuar en él" (p. 4).

Darling-Hammond (2006) afirma que la investigación-acción presenta grandes beneficios en la formación de profesores como una herramienta de aprendizaje y evaluación, que ayuda a los futuros docentes a dar sentido y a analizar los problemas que enfrentan y que permite evaluar sus habilidades analíticas y su capacidad de definir y examinar situaciones problemáticas. Además, Phillips y Carr (2009) sostienen que la investigación-acción educativa tiene el potencial de contribuir a la formación de la identidad docente, fortalecerla voz profesional de los futuros docentes y prepararlos para establecer discusiones sobre el cambio educativo.

Finalmente, para Cochran-Smith y Lytle (2009) y Zeichner y Noffke, (2001), la investigación-acción educativa incluye el estudio de las creencias de los formadores de profesores, sus procesos personales y su identidad durante la transformación de sus prácticas y procesos de cambio al usar métodos narrativos y biográficos. De esta manera, la innovación educativa puede fundamentarse en la investigación-acción en tanto es una actividad de investigación intervencionista, que brinda potencialidad para disminuir la brecha entre las prácticas en las aulas y los resultados de investigación, ya que la innovación y la investigación se retroalimentan en cada ciclo de implementación.

### **Metodología**

El presente estudio se inscribe en el modelo de investigación cualitativa, pues siempre que la intención sea analizar y mejorar la realidad, será necesario acercarse a ella, develarla y conocerla, de acuerdo a los elementos presentes en un momento y contexto específicos, sin dejar de lado la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan. Para Martínez:

La metodología cualitativa trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es,

trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, es un todo, no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra. (1999, p. 8)

Los participantes que han intervenido en cada una de las fases del proceso de investigación-acción participativa fueron los siguientes: 2 profesores de Práctica Docente IV con 25 residentes a su cargo, 14 docentes orientadores, 3 directores y 3 tres vicedirectores de nivel inicial y primario de tres escuelas asociadas.

Para la participación en esta investigación, se acordó un espacio institucional a partir del cual se aplicaron la sucesión de ciclos espiralados propios a la investigación acción. Entre los objetivos del proyecto hacia la deconstrucción de modelos tradicionales internalizados, reflexividad crítica y diseño de alternativas para el acompañamiento en la residencia como propuesta de investigación-acción, se plantearon los siguientes objetivos:

- Promover una cultura colaborativa a partir de la metodología de investigación - acción participativa para la acción, reflexión y transformación sustentable en prácticas de residencia.
- Promover la formación mediante dispositivos y espacio de aprendizaje de manera colaborativa y recíproca.
- Mejorar los espacios e itinerarios de acompañamiento en la residencia con incidencia en la mejora del vínculo entre docente orientador y residencia.

En cada fase de la investigación-acción, se utilizó un elemento analizador. Esto es algunas palabras o frases clave (derivadas del resultado del FODA) sobre las cuales se piensa la estrategia y, a partir de la cual, se analizan los datos. Es importante tener en cuenta que, en la investigación-acción, en términos de técnicas e instrumentos de investigación, se puede ser misceláneo, lo que no hace imposible la rigurosidad metodológica.

A decir de Carr y Kemmis:

Los docentes participantes en el estudio pudieron darse cuenta de que sus prácticas normales de interacción en clase, en cuanto daban preferencia a la clase magistral y al interrogatorio directo, en realidad funcionaban en el sentido de privar a los estudiantes de la oportunidad de plantear preguntas propias y llegar a desarrollar la independencia respecto del enseñante en su aprendizaje. Las prácticas usuales tendían a asegurar el control de la clase mediante el control del discurso en clase [...] Empezaron a comprender con más profundidad cómo las prácticas de interrogatorios podían crear para los alumnos la posibilidad de intervenir activamente en el aprendizaje o por el contrario negárselas. (1988, p. 179)

A continuación, se presentan las fases y las estrategias metodológicas por etapa, las cuales se concretaron a partir de tres comisiones, una por cada escuela asociada.

En la **fase diagnóstica**, se aplicó el siguiente elemento analizador: *tensionar la apertura de las instituciones y los docentes a recibir residentes para pensar los sentidos del docente orientador en la formación docente inicial*. La estrategia metodológica se basó en la escritura y la lectura de breves fragmentos de la biografía escolar. En relación a esta estrategia, se solicitó a cada participante el párrafo más significativo de su biografía escolar. Para Álvarez *et al.* (2010), la perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, lo que atribuye significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio.

A través de estos espacios de encuentro, entre preguntas, escritura, escucha y diálogo, comienza a surgir todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido en tanto "nos pasa" como sujetos, como oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 1995 y Perrenoud, 2001). En estos espacios en los que tiene lugar la intersubjetividad y la interacción humana, existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el mundo de lo subjetivo, de lo situacional y de lo estructural. Los datos fueron procesados a través del programa ATLAS.ti en su versión 2022. En el Gráfico 1, se presenta la red de codificación y categorización de los segmentos significativos de relatos biográficos.

En esta red, se muestra la co-ocurrencia en convergencias y divergencias para el grupo de códigos con base en los segmentos significativos de las biografías escolares de los participantes y su categorización, lo que evidencia una relación significativa entre aquellos aspectos de la dimensión subjetiva que inciden en la decisión de recibir residentes, significados sobre la residencia, el significado sobre la docencia, así como tensiones a seguir resolviendo.

A partir del análisis, reducción e interpretación de datos, de un conjunto importante de segmentos, que convergen en la codificación respecto de la imagen y la valoración de la docencia, emerge la categoría "Los docentes de vocación tienen una luz especial", la cual se constituye en la categoría central. En una relación de asociación o propiedad a esta categoría, se encuentran las subcategorías como "La pasión por enseñar se transmite". De acuerdo con una experiencia positiva o negativa, se afirma que "Te gusta un saber, por cómo enseña un profesor", "A mi seño de 5to/1ro/6to/2do/..., la recuerdo por su amor", "Docentes que lo dan todo", "Me siento motivada y acompañada en la residencia", "Me gusta recibir practicante, yo también estuve en ese lugar", "Me acuerdo de mí, cuando recibo a un practicante", "No hay aprendizaje sin emociones y afectos", "La residencia es un camino a construir juntos", "Nos forman para nuestro futuro desempeño".

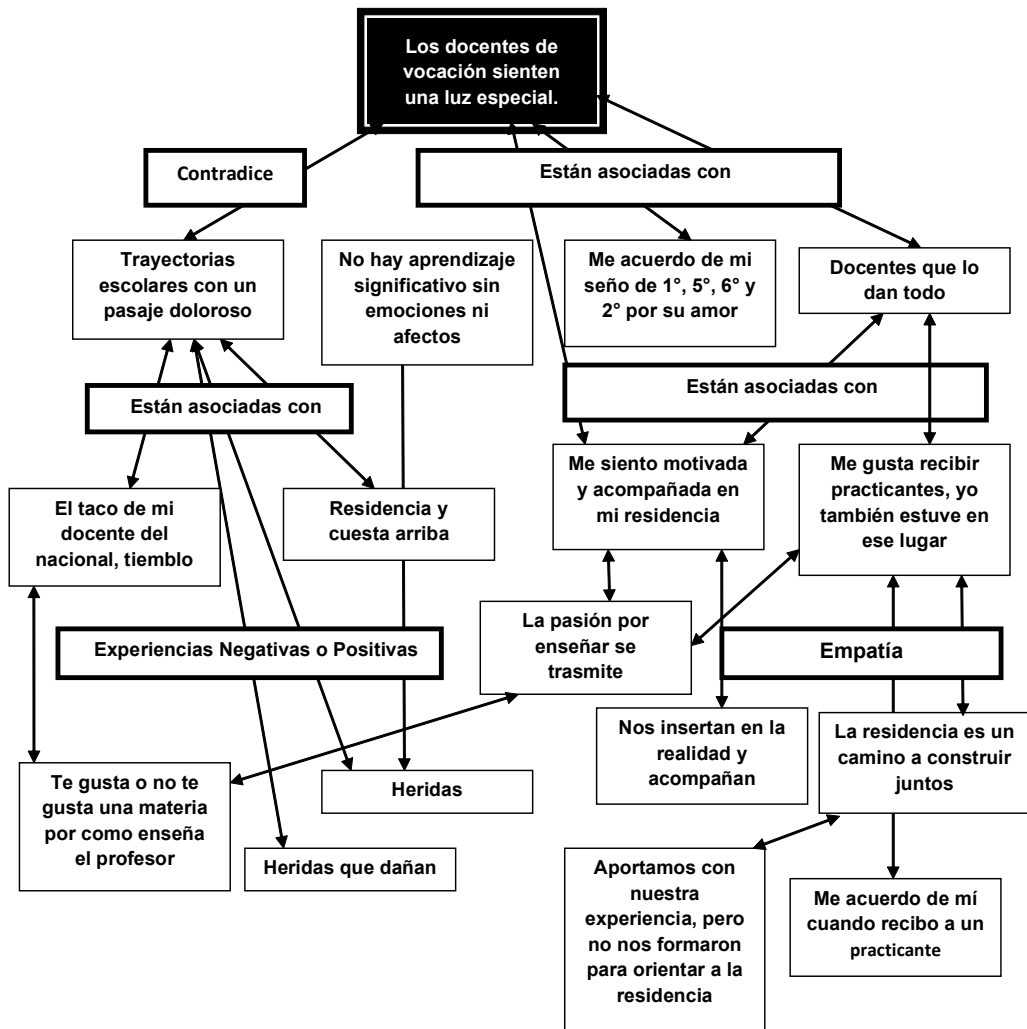
En contraste con la categoría central, se encuentran la categoría: "Trayectorias educativas con un pasaje doloroso" y, asociadas a ella, "Heridas educativas", "Heridas que dañan", "El taco de mi docente de práctica en el Nacional, temible", "Residencia y cuesta arriba".

En estas experiencias positivas o dolorosas, se distinguieron a los docentes de vocación, pasión, afecto y empatía en contraste con los docentes que dejan



heridas o marcas que significan poder como la metáfora del taco de la profesora de práctica del Nacional o la residencia como cuesta arriba. En palabras de una residente: "Obstáculos que dañan son aquellas cosas que nos dejan marcas para toda la vida, ya que algo que daña deja su cicatriz y un recuerdo inolvidable, así es el recuerdo que no puedo borrar de aquella docente". Y en palabras de una docente orientadora: En la residencia se enfrentan diferentes retos que trae incorporarse a lo más cercano de una realidad profesional, es por ello que valoro mucho la motivación para el futuro docente, la empatía debe ser brindada por todos

**Gráfico 1: Relación entre categorías emergentes de relatos autobiográficos**



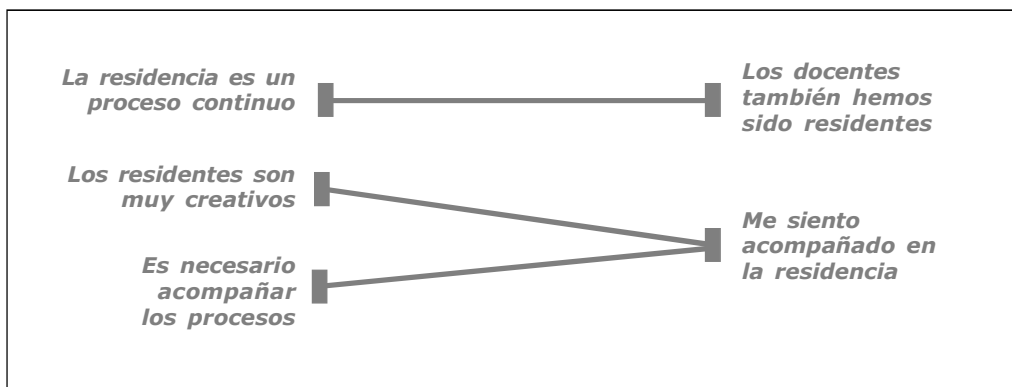
los actores institucionales, directivos, docentes orientadores, docentes de práctica, acompañamiento y comprensión. Esta red de análisis fue entregada nuevamente a cada participante quienes observaron la relevancia y la necesidad de estos dispositivos y espacios de encuentro para la mejora del acompañamiento en la residencia, sin cuestionar o poner resistencia a los resultados. Sino más bien haciendo énfasis en concretar otros encuentros para pensar y seguir compartiendo y produciendo experiencias formativas.

En el diagrama de Sankis <sup>12</sup> (ver Gráfico 2), se distinguen subcategorías con mayor prevalencia de los significados positivos de los participantes respecto del acompañamiento en las residencias.

Estos valores también se obtienen a partir de la tabla de co-ocurrencia de códigos con el objetivo de observar cuál es la ruta de relaciones que siguen los valores positivos sobre la residencia en el conjunto de los participantes.

A partir de la fase diagnóstica en la **fase de acción**, se aplicó como elemento analizador: *gestionar dispositivos y recursos innovadores para mejorar el acompañamiento en la residencia* luego de haber apelado a la memoria desde un enfoque histórico, sociocultural y político al compartir experiencias, creencias y valores en relatos autobiográficos. La estrategia emergente fue el diseño de propuestas alternativas para el acompañamiento en la residencia (acción-reflexión-acción). La planificación del dispositivo de la práctica logró poner en tensión los distintos saberes que se podían compartir: taller ESI (Educación Sexual Integral), taller DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y marcos normativos en torno a la inclusión educati-

**Gráfico 2: Diagrama de Sankis 1. Significados positivos en el acompañamiento en la residencia**



<sup>12</sup> Es una herramienta de ATLAS.ti que permite mostrar los flujos de una categoría a otra. Es un tipo de visualización de datos que permite representar gráficamente el flujo de una serie de valores.

va. Esto implicó el necesario conocimiento, análisis y reflexión de los distintos saberes y recursos que se pueden compartir. La formación en el campo de las prácticas debe priorizar el trabajo y los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, los espacios de construcción de conocimiento compartido. Esta estrategia se vio enriquecida por el uso de recursos tecnológicos de la información y la comunicación como: Drive, formulario Google Forms, Padlet, Genially, Google Meet y Canva.

Los datos se registraron a través de videos, registros manuscritos, grabaciones y registros fotográficos, los cuales se resguardan por compromiso de anonimato de las personas que participaron en esta investigación, así como las instituciones implicadas. Muchos de estos datos aún se están analizando. No obstante, entre los avances de los análisis, se distingue lo siguiente:

- Respecto de los saberes como Educación Sexual Integral, los directivos y los docentes otorgan valor a los aportes realizados por los profesorados en virtud de dos dimensiones: a) sugerencias sobre bibliografía para la formación del docente respecto de pedagogías de la sexualidad humana y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para nivel inicial y primario y b) apoyo para la elaboración de un proyecto que refleje la transversalidad de la ESI, que incluya el abordaje en las trayectorias educativas integradas (interniveles). Para la planificación de los talleres, se medió por videollamadas por Google Meet, en tiempos extraescolares, cuando fue necesario, a través de dos coordinadores por cada comisión y se comenzó por una lluvia de ideas respecto de los ejes temáticos a abordar. En estos encuentros, se incluyeron procesos de sensibilización que permiten a los distintos actores una automirada respecto de sus creencias sobre la ESI. Se recuperan, a continuación, algunas creencias de los distintos participantes: A. "En realidad no sé cómo abordar temas que considero son muy delicados, cómo responder, ejemplo: en situaciones de abuso sexual", B. "Hay muchas cosas que en su momento las veíamos como algo natural en mi propia vivencia, mis padres son de otra generación, mi mamá ama de casa, la que hacía todo en mi casa y mi papá nada y a mi hermano le hacía todo", C. "La ESI nos permite no solo valorarnos a nosotros mismos sino al otro sea niño, adolescente o adulto", D. "Hay mujeres que siguen reproduciendo el modelo patriarcal, incluso familias que no desean que sus hijos reciban ESI", E. "Aún existe desigualdad en el ámbito laboral: varones más fuertes, mujeres más débiles", "Nosotros no tuvimos estas oportunidades y de hecho en este momento me da vergüenza hablar de sexualidad", "Yo creo que la familia sigue siendo un obstáculo frente al momento de implementar la ESI", "Creo que aún no contamos con un proyecto transversal claro de cómo aplicar ESI en niveles de progresión y profundidad", "La ESI tiene mayor presencia a partir de algún taller por alguna situación particular", "Los niños están más avanzados, a veces hacen preguntas que te dejan sin palabras". En estas breves frases, se reflejan algunas creencias que están implicadas en la enseñanza de la ESI, temores, formas naturalizadas, formas de aprendizaje, incertidumbres, la propia sexosofía<sup>3</sup>, además de abrir un

---

<sup>3</sup> Es el conjunto de principios y conocimientos que la gente tiene acerca de su propia e íntima experiencia de su función sexual; se refiere, por tanto, a la filosofía acerca del sexo y del erotismo que la gente tiene con relación a sí misma (valores culturales y sociales).

abánico de temas, los cuales deben ser atendidos en la escuela. Por lo que, a partir de lo que fue urgiendo en cada comisión, se pensó en aplicar un cuestionario de Google Forms a la totalidad de docentes de las instituciones afectadas a esta investigación en ambos niveles y a las familias. De acuerdo a los datos, se pensaron dos líneas de acción (aún en curso): una secuencia de talleres con docentes y familias en articulación con las residencias y el espacio de Educación Sexual Integral de los profesorados en inicial y primaria.

- En relación al taller Diseño Universal para el Aprendizaje, se realizan análisis de planificaciones y prácticas que atiendan a la diversidad del alumnado. Entre los distintos actores, se analizan si los objetivos, contenidos y aprendizajes, así como la metodología y actividades, se diversifican en una misma planificación a partir de tres pautas DUA: compromiso (el porqué del aprendizaje, redes afectivas), la representación (el qué del aprendizaje, redes de reconocimiento), acción y expresión (el cómo del aprendizaje, redes estratégicas) y donde el protagonista sea el estudiante. Para ello, se recrearon distintas planificaciones de manera conjunta. Durante esta dinámica, se registran las siguientes frases desde los distintos participantes: A. "Cotidianamente se nos presentan distintas barreras (por ejemplo incluir a niños con discapacidad) pero ¿pensamos en que nuestras propuestas sean superadoras?, hacemos algo, pero nos falta", B. "Implica un proceso lograr superar esas barreras, ensayando distintas estrategias (hipótesis)" C. "no es imposible salirnos de la queja cuando estamos capacitados", D. Pasa que ustedes se están formando con otro paradigma", E. "Es necesario adjudicar valor a la inteligencia emocional de alumnos y docentes", F. "Nuestras aulas están superpobladas, esa es una barrera que no podemos cambiar pero si podemos cambiar la forma de secuenciar y pensar con mayor creatividad nuestras clases", G. Este taller me hace pensar en la importancia del clima del aula y lo que produce este formato, de taller", H. "En nuestras planificaciones ya reconocíamos algunos elementos del DUA, pero nos falta, mayormente en la práctica, una cosa es la propuesta, puede estar muy bien, y otra la praxis", I. "El desafío está en tener apertura, ofrecer una diversidad de opciones, recursos, actividades, y romper con la estructura tradicional de la clase", J. "Conversaba con la practicante que este enfoque nos permite pensar lo creativo que podemos ser si solamente tenemos voluntad de hacerlo", K. "Nuestros diseños curriculares tienen prórroga hasta el año 2024 inclusive, si bien se actualizaron algunas cuestiones, no está explícito este enfoque", L. "La teoría siempre se desarrolla muchos más rápido que nuestras realidades, lo que produce un desfasaje".

El cruce de estos decires permite poner en foco los siguientes aspectos: las personas con discapacidad y la diversidad se constituyen en una barrera toda vez que el docente no sabe cómo actuar, así como las aulas superpobladas. También, detecta la necesidad de la apertura a pensar distintas alternativas para la mejora de la educación personalizada, al integrar la inteligencia emocional, la necesidad de la capacitación sobre el enfoque DUA, el deseo de romper con clases tradicionales y la dicotomía teoría práctica, así como la voluntad para lograr un cambio o transformación. A partir de este espacio, se analiza la gestión y el perfil del aula y la importancia en el desarrollo no solo de estrategias metodológicas diversificadas,

sino en las redes afectivas, el por qué del aprendizaje. Así, por ejemplo, en el análisis de documentos, la expresión de directivos y docentes de práctica y orientadores y portafolios de los residentes, se observan avances en la aplicación de emocionarios, inventarios de inteligencias múltiples, paisajes y estaciones de aprendizaje, en los cuales se observan distintos apoyos de construcción artesanal, andamiajes como grandes aliados, aplicaciones de pictogramas manuales y, a través de distintas aplicaciones, como arasaac.org, diccionario.org, y aplicaciones para escribir por voz. Así, para las pautas DUA en relación a las redes de reconocimiento y estratégicas, se ven enriquecidos los andamiajes sensoriales: elementos físicos y visuales, objetos manipulables y ayudas visuales juntas. Modelados, ejemplos/contraejemplos. También, soportes gráficos, como infografías, mapas mentales y rúbricas. Y, finalmente, apoyos interactivos como trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje diálogo y apoyo docente con preguntas.

En cuanto al taller sobre Marcos Normativos para la Inclusión, se analizó un caso a partir del cual directivos, docentes y estudiantes reconocieron las principales leyes y resoluciones que garantizan la inclusión educativa de niños en proceso de inclusión, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario. Este es el caso de un estudiante x a quien diagnostican con el síndrome de marioneta feliz. Cuando se encuentra en la escuela, está en la biblioteca junto a su docente de apoyo a la inclusión y cursa pocas horas de clase en el aula junto a su docente y compañeros. Muchos días, incluso, no asiste a la escuela. Este análisis permitió afianzar que la inclusión educativa (y no solo para personas con discapacidad) no es una opción, sino un derecho, ya que, a partir de aportes como el DUA y la planificación por configuraciones de apoyo, se mejoran los procesos de inclusión educativa plena para todos los niños y adolescentes y se logra eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. No obstante, se vuelve a distinguir la falta de capacitación sobre estrategias que favorezcan una mejor comprensión sobre los nuevos conceptos y estrategias ante las nuevas demandas y desafíos de la educación.

El uso de las tecnologías de la comunicación y la información enriquece esta experiencia, ya que se utilizó Canva para invitaciones, infografías y tarjetas motivacionales, tanto para el cierre de encuentros como para la implementación en las clases. A través de carpetas Drive, se observa un conjunto de materiales relacionados a la ESI, DUA y marcos normativos. A través de Padlet y Genially, se comparten propuestas para el apoyo audiovisual sobre los tres ejes temáticos abordados en los encuentros.

Con el objetivo de favorecer el trabajo colaborativo a través de dispositivos y espacios de formación de manera corresponsable, las comisiones lograron un aprendizaje fundamental, como lo es el encuentro y el cruce de miradas y experiencias en torno a la formación para quienes conducen, para quienes enseñan y para quienes aprenden en el campo de la práctica docente. Se lograron transversalizar ejes con algunas vacancias en su implementación, como la ESI, DUA y la regulación de los derechos a una inclusión educativa plena de estudiantes con y sin discapacidad. Así también, la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Si bien se valoran los aprendizajes abordados, la mayor dificultad que se observa es que, si bien se avanza en los dispositivos y espacios de formación en la práctica, en algunos casos, se sobrevalora el saber del residente, lo que deriva en sobrecarga de actividades. Contrariamente, ante la subvaloración del saber del residente, resultan el desconocimiento de su rol y las limitaciones para intervenir con creatividad en prácticas de enseñanza.

De acuerdo a experiencias, algunos residentes expresan: 1.A. "Aunque pudimos dialogar en el taller, en el aula regresa la poca flexibilidad ante propuestas creativas o diversas de lo que ella ha pensado", 2.A. "No toma en cuenta mi trabajo, me siento rechazada, siento que me ignora", 3.A. "Antes de ingresar al aula, no importa su mirada, solo necesito aprobar". En este sentido es que es necesario seguir abordando cuestiones referidas a la dimensión vincular entre docente orientador y residente.

Finalmente, en la **fase de reflexión**, el elemento analizador implica *una mirada crítica al encuentro y la reacción a la acción*. La estrategia metodológica se basó en la narrativa pedagógica a partir de la cual se recrearon vívidamente distintos momentos del trabajo compartido con sus propias palabras. El trabajo con narrativas desafía a los formadores y futuros formadores a transparentar, a hacer explícitas las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las formas en que estas se manifiestan en situaciones concretas. Por lo que, a través de estas propuestas la reflexión crítica de los participantes muestra el valor para:

1. Espacios y encuentros para construir lazos y comunidades de práctica para la interacción, diseño de actividades, construcción de sentidos y reflexiones con el propósito de mejorar la participación más plena y auténtica de los residentes. También, una cultura más colaborativa entre todos los actores del equipo coformador.
2. Deconstrucción de mitos o herencias tradicionales de enseñanza. En la propia acción, con participación, con función crítica y finalidad formativa.
3. Democratización de conocimientos, procesos, clarificación de sentidos y valores de la residencia desde una perspectiva ecológica.
4. Estrategias y recursos que permiten volver a pensar-se: autobiografías, narrativas, talleres.
5. Saberes a partir de nuevos recorridos, alternativos, laberínticos y situados de acuerdo a los requerimientos, desafíos y necesidades de nuestros estudiantes.
6. Recreación de nuestros proyectos institucionales de manera colaborativa con los residentes, el profesorado.
7. Redes de apoyo y sustentabilidad a través de la cultura digital.
8. Empatía y solidaridad como mediadores de las residencias.
9. Participación y comprensión de los problemas desde quienes están implicados en ellos a través del diálogo, la reflexión y la acción.
10. Protagonismo como prácticos y como investigadores.

11. Escucha mutua y atenta.
12. Memoria autobiográfica, que nos recuerda también los gérmenes que no debemos pero tendemos a reproducir.
13. Posibilidades y limitaciones en las relaciones sociales a partir de la pedagogía para el encuentro, el amor y la enseñanza capaz de brindar herramientas intelectuales, emocionales y cívicas en proyección a la mejora de la sociedad. Pedagogía del cuidado.

De esta manera, se cierra un ciclo espiralado a partir del cual los participantes han puesto al centro aquellas cuestiones que, muchas veces, limitan la comunicación y el trabajo colaborativo debido a las concepciones que subyacen a sus prácticas y decisiones.

### Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo general analizar y reflexionar sobre la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia y la experiencia coparticipativa con el propósito de mejorar dichos procesos. Se observó que las comisiones se involucraron con un importante compromiso, lo que se evidenció a través de la participación activa y el diseño de un portafolio por comisión en relación a las distintas estrategias metodológicas que fueron resolviendo. Se espera que la reflexión crítica de los participantes -expresada en el anterior listado- pueda aportar a la sustentabilidad de prácticas colaborativas y participativas de los involucrados en la residencia, tanto en el presente como a futuro, siendo un objetivo de este proyecto promover una cultura colaborativa a partir de la metodología de investigación-acción participativa para la acción, reflexión y transformación sustentable en prácticas de residencia.

Fue notable la empatía de unos y otros cuando se utilizaron recursos que tocan la fibra de la subjetividad, aquellos recursos que evocan la historia y matrices de la escuela a través de un relato autobiográfico, lo que hace circular la palabra y recuperar lo que nos hace iguales y distintos a la vez. Así también, el valor a la dimensión vocacional de la docencia y el haber pasado por la residencia, en el caso de los docentes, lo cual trae recuerdos positivos y los negativos son los que tienden a reproducirse o a quedar como heridas, lo que hace de la residencia un pasaje, muchas veces, doloroso.

La coordinación de talleres (como espacios de codiseño y coconstrucción) para la ESI, DUA y marcos normativos en torno a la inclusión educativa permitió revelar los inconvenientes en relación a la implementación de la ESI, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, así como en relación a la inclusión y la atención a la diversidad. Esta realidad indicó la insatisfacción con el estado actual de esos saberes y se evidenció la colaboración de los residentes, lo que contrarresta la concepción sobre la carencia o vacío de sus saberes, aunque la problemática de seguir sobrecargándolos con actividades siga siendo una realidad. Aspiramos a mejorar los espacios e itinerarios de acompañamiento en la residencia con incidencia en la mejora de los vínculos entre residente y orientador; quizá esta todavía sea una deuda.

Por lo expuesto, se puede afirmar que el carácter misceláneo de las estrategias metodológicas que admite la investigación-acción fomentó la participación, sobre todo, de aquellos de quienes necesitábamos escuchar: los residentes, quienes suelen estar silenciados.

Gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera el proceso de investigación-acción participativa, emerge la pedagogía del encuentro para la construcción de vínculos sanos en el marco de la formación de las futuras generaciones de docentes, pero, también, como futuros docentes orientadores. Cabe preguntarnos: ¿Cuáles son los criterios con los que se seleccionan los docentes orientadores en la residencia?, ¿implica necesariamente la construcción de una identidad de este histórico rol?

Tanto los directivos, docentes y residentes valoraron positivamente la participación, ya que, al aplicar las etapas de la investigación-acción, pudieron apreciar el valor de un proceso sistemático y de construcción de conocimientos para su propia comunidad, pero, también, a separarse a decir de los participantes: de la catarsis y la queja de unos sobre otros.

Respecto de esta investigación, se constituye, a la vez, en preinvestigación de la tesis doctoral en educación sobre las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador.

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza y la biografía de los profesores memorables. *Revista de Educación* 1, 159-179.
- Alliaud, A. (1999). Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia. *Revista Ensayo y Error*, VIII(16/17), 51-52.
- Anderson, G., Herr, K. y Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Bisquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bromberg, A. M., Kirsanov, E. y Longueira Puente, M. (2008). *Formación profesional docente*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>.



Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://www.jstor.org/stable/1167272>

Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>

Córdoba, Argentina. Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional*. [https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio\\_Curr\\_Primeria\\_Inicial\\_2015.pdf](https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf)

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, United States*, 57, 300-314. file:///C:/Users/54354/Desktop/Constructing21stCenturyTchrEd.pdf

Delgado, A. M. (2022). El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 48-67. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04)

Devalle de Rendo, A. (2009). *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Lugar Editorial.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Grupo Editor Aique.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-361). La Piqueta.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*. Harper.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.

Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Phillips, D. K. y Carr, K. (2009). Dilemmas of trustworthiness in preservice teacher action research. *Action Research*, 7(2), 239-258. <https://doi.org/10.1177/1476750308097027>
- Pérez Gómez, A. I. (1985). *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones.
- Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2013-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/psicologia/la-investigacion-accion-en-la-practica-docente-un-analisis/27126862>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. [https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)
- Rodríguez-Gabarrón, L. y Hernández Landa, L. (1994). *Investigación participativa*. Colección Cuadernos Metodológicos, Nro. 10. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Traver Martí, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/10741/9717>
- Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homosapiens.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Somekh, B. y Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650790802667402>
- Zeichner, K. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). AERA.

# Las prácticas profesionalizantes: innovación curricular en la formación de enfermeros

## Evaluación y propuesta en el Instituto Superior "Cruz del Sacrificio" (Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina, filial Córdoba)

Professional practices: curricular innovation in nursing training.  
Evaluation and proposal in the Higher Education Institute "Cruz del Sacrificio" (Argentine Association of Health Workers, Cordoba District)

Miguel Reynoso <sup>1</sup>

**Resumen:** La presente investigación, en una perspectiva participativa, reflexiva y constructiva, se enfocó en la evaluación y el desarrollo de propuestas transformativas de las Prácticas Profesionales (I, II y III) de la carrera de Enfermería, considerando la importancia de estos espacios curriculares en la formación de los futuros enfermeros. Su desarrollo metodológico se sustentó en el enfoque cualitativo, centrado en la investigación acción y ha tomado como caso una institución de Nivel Superior de la Ciudad de Córdoba (Argentina). El diagnóstico dio cuenta de problemáticas de congruencia, integración y aspectos didácticos. El plan de acción y su implementación permitieron el logro de la participación cooperativa de estudiantes, docentes y directivos en la planificación e implementación de doce innovaciones curriculares con impacto en el fortalecimiento institucional. La evaluación resultó muy positiva por la mejora en los aprendizajes a partir de la dotación de infraestructura y equipamiento tecnológico para la articulación de teoría y práctica.

**Palabras clave:** enfermería, prácticas profesionalizantes, evaluación, innovación, reflexión cooperativa

---

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Educativa. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de Nivel Medio y Superior. Director de Instituto Superior "Cruz del Sacrificio" (Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina, filial Córdoba). Córdoba, Argentina. Correo electrónico: miguelalbreynoso@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 91-110.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)06) / Recibido: 28/09/2023 / Aprobado: 28/02/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This research, from a participatory, reflective, and constructive perspective, focused on the assessment and the development of transformative proposals for Professional Practices (I, II and III) in the Nursing program, considering the relevance of these curricular spaces in the training of future nurses.*

*Its methodological development was grounded in the qualitative approach, centered on action research, taking as reference a Higher Education institution in the City of Cordoba (Argentina). The diagnosis revealed issues related to congruence, integration, and didactics aspects. The action plan and its implementation facilitated a cooperative participation among students, teachers, and directors in the planning and execution of twelve curricular innovations with an impact on institutional strengthening. The assessment showed positive results due to the improvement in learning outcomes, thanks to the provision of infrastructure and technological equipment to facilitate the articulation between theory and practice.*

**Keywords:** *nursing, professional practices, assessment, innovation, collaborative thinking*

---

## **1. Introducción**

Los enfermeros constituyen la mayor parte de la fuerza laboral del ámbito de la salud (De Bortoli Cassiani *et al.*, 2020) y su papel es prioritario en la promoción, la prevención y la rehabilitación de la salud de la persona, la familia y la comunidad; además, son agentes fundamentales para la concreción de las políticas sanitarias provinciales, nacionales e internacionales. El cuidado de enfermos o heridos o la atención a la gestante son prácticas antiguas como la humanidad. Desde la Edad Media y en su evolución histórica, la Enfermería, como profesión, tuvo por objetivo principal el cuidado de la salud como su bien intrínseco más específico. Actualmente, se la considera una profesión que implica una formación científica, técnica y humanística, prioritaria para el bien de la comunidad, que presta asistencia en el proceso salud-enfermedad en los niveles de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la persona (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2013).

La presente investigación estuvo enfocada en la transformación curricular de las Prácticas Profesionales I, II y III de la carrera de Enfermería (en adelante, Prácticas 1, Prácticas 2 y Prácticas 3). Es de público conocimiento la escasez de este recurso humano (Aspiazu, 2017), la importancia de su preparación para el sistema de salud por su impacto sanitario y la necesidad de favorecer su profesionalización con bases científicas y técnicas, necesarias para la sensibilidad social que implica. En este sentido, cobra un papel fundamental la práctica profesional, su enseñanza y la evaluación investigativa que permite la mejora académica. Resultó relevante, por lo tanto, analizar el impacto del Plan de Estudios de Enfermería, vigente desde el 2014, en el Instituto Superior "Cruz del Sacrificio", sito en la ciudad capital de Córdoba, en el que se incorporó un trayecto conformado por Práctica 1, 2 y 3. Esta investigación planteó la evaluación del trayecto curricular durante los seis años de su implementación y consideró tres objetivos generales:

- A. Evaluar la propuesta de las Prácticas Profesionalizantes (PP) de la Tecnicatura Superior en Enfermería, en relación al diseño curricular prescripto y al Proyecto Institucional de las Prácticas Profesionalizantes (PIPP).
- B. Elaborar propuestas transformativas, a partir de la reflexión cooperativa, como aporte a la calidad de la enseñanza en las PP.
- C. Implementar y evaluar las adecuaciones didácticas en las PP, a partir del proceso reflexivo cooperativo.

## 2. La inclusión curricular de las *prácticas*: sus fundamentos

Se ha tomado por referencia la normativa vigente (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2016), que entiende a las PP como las experiencias formativas intencionalmente planificadas, que aproximan a las tareas y a los ámbitos de desempeño profesional contemplados en el perfil de egreso de cada carrera. Las estrategias y las actividades propuestas tienen el propósito de que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen capacidades y saberes prácticos. Las PP tienen un carácter sustantivo y se orientan, específicamente, hacia la articulación de la teoría y la práctica, al vincular conocimientos y habilidades, saberes académicos y requerimientos de la realidad social.

Las PP, en tal sentido, implican la atención a la especificidad y la diversidad de los contextos en que se desarrolla la propuesta educativa, en una dinámica formativa de acción y reflexión sobre situaciones reales de trabajo. En nuestro caso, el ámbito propio de la Enfermería es el cuidado de la salud individual y grupal de las personas, en su inagotable diversidad y complejidad, por lo que requiere una formación profundamente humanística, además de científica, técnica y procedimental.

Las definiciones invitan a reconocer, al menos, tres aspectos relevantes de las PP. Por una parte, su dimensión teleológica, es decir, su sentido dentro de la formación. En nuestro caso, la preparación del profesional para que pueda brindar y gestionar cuidados de enfermería, promoción, prevención y rehabilitación de la persona, la familia, el grupo o a la comunidad, hasta el nivel de complejidad de cuidados intermedios, en el domicilio o en servicios sanitarios públicos y privados (hospitales, clínicas, sanatorios, hogares de ancianos). Este saber práctico (informado desde la teoría a cargo de las demás asignaturas) supone, también, la toma de decisiones y deliberaciones éticas vinculadas a las consecuencias de la acción, más aún en el cuidado de la salud de las personas. El enfermero asume una responsabilidad integral del proceso en el que interviene e interactúa con otros profesionales del sector de la salud. Es, por tanto, un ámbito político en el que se habilita a los estudiantes a participar y analizar los asuntos de la comunidad en pos de la construcción de un mundo mejor y más justo (Pruzzo, 2010).

La dimensión epistemológica remite a la necesaria relación entre teoría y práctica. Sin embargo, esta vinculación y su relación con el quehacer profesional han encontrado, con frecuencia, ciertos obstáculos sustentados en algunas ideas-fuerza, concepciones y supuestos con que, habitualmente, se piensan y desarrollan las PP. Entre ellas, la idea de una línea de separación nítida y tajante entre el

tiempo de la formación inicial y el tiempo del ejercicio laboral o la demarcación de mundos -el escolar y el laboral-, con fronteras poco permeables al intercambio de saberes y experiencias (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013). También, se manifiesta la idea de las PP como instancias destinadas a aplicar conocimientos y saberes teóricos y técnicos de los espacios curriculares de formación general y específica al campo del desempeño profesional. Otra parcialización de las PP es el supuesto de que son ámbitos destinados a desarrollar aprendizajes ligados a la dimensión técnica-operatoria del desempeño profesional, que desatiende la perspectiva holística de la formación. Es decir, la omisión de otros aspectos presentes en quien aprende; entre ellos, la reflexión, la integración de conocimientos, la presencia de emociones, actitudes y valores o el olvido del fin último de la tarea que realiza: el cuidado de la persona en sus múltiples dimensiones, que no pueden ser ignoradas.

Un tercer aspecto constitutivo e implícito en la definición es su dimensión didáctica. En cuanto campo de formación y espacio curricular, la práctica es un espacio privilegiado para el aprendizaje, sustentado en la experiencia del sujeto y orientado hacia el logro de un saber complejo, que va más allá de la aplicación de una técnica especializada, pues le capacita para solucionar problemas, revisar supuestos, tomar decisiones, descubrir nuevos territorios y combinar el pensamiento con la acción.

El aprendizaje académico y, particularmente, el de la PP conlleva una transformación de las estructuras del pensamiento y de otros aspectos que integran a la persona en el aprendizaje. Se la puede definir como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes, que gobiernan nuestras percepciones, interpretaciones y formas de actuar (Pérez Gómez, 2017). Se enmarca en algo que se aprende a hacer, un estado disposicional a actuar (Villoro, 2008), definido por un objeto o situación aprehendidos y guiados por una garantía segura de acierto. Implica, por tanto, una interacción entre los sujetos (estudiantes) y un objeto o situación objetivos (tareas y ambiente del profesional) y el cumplimiento de determinados criterios de acierto o logro (perfil del egresado). El saber y el conocer no son separables del desempeño o actividad que se aprende (Ibañez Bernal, 2007).

Los conceptos vertidos sobre lo que significan las PP permiten reconocer una renovada forma de entender y de llevar a cabo las actividades formativas, lo que no siempre resulta tan sencillo. El nuevo plan de estudios, en correspondencia con los parámetros curriculares referidos, expone una oportunidad de mejora académica, no sin un esfuerzo conjunto con la comunidad educativa, en un marco participativo de revisión y reflexión desde las propias prácticas.

Entendimos relevante indagar sobre el desarrollo curricular de las PP al considerar el aporte que significaría al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en las tres dimensiones que implican (teleológica, epistemológica y didáctica), al reconocimiento de las fortalezas y de las dificultades que se pueden observar, entendidas estas como oportunidad de mejoras que pueden ser emprendidas por la comunidad educativa.

### 3. Las Prácticas Profesionales como ejes articuladores de teoría y práctica

El Plan de Estudios de la Carrera de Enfermería propone una relación medular entre la teoría y la práctica, donde las PP son el espacio de integración y articulación con otros campos formativos.

Resulta relevante el ensayo realizado por Medina Moya y Castillo Parra (2006) en el que exponen la racionalidad técnica como perspectiva epistemológica y pedagógica que ha predominado en la formación de los enfermeros. Bajo esta visión, el docente trata de enseñar al estudiante a solucionar problemas "instrumentales" mediante la aplicación del conocimiento científico procedente de la investigación empírica. Los autores citados cuestionan esta perspectiva porque el profesional es un práctico reflexivo, cuya acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción y en el cual pueden, sobre todo a efectos heurísticos, distinguirse tres componentes: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. El ensayo nos remite a los aportes de Carr (1996), Kemmis (1996) y Pruzzo (1999), quienes profundizan los temas sobre la racionalidad técnica y la práctica reflexiva. Por otra parte, también nos recuerda la visión que ofrece la Pedagogía Crítica, cuando señala que la teoría y la práctica se encuentran íntimamente vinculadas en una relación solidaria y de mutuo impacto (Pruzzo, 2010), que supera las perspectivas de oposición y dependencia, ya que se construyen y reconstruyen en una relación dialéctica, mutuamente constituida, socialmente desarrollada e históricamente construida.

Al respecto, son significativas las investigaciones que exponen la incidencia positiva de la reflexión en las instancias prácticas de la formación del futuro profesional y el desarrollo de competencias. Autores como Medina Moya y Castillo Parra (2006) y Álvarez Rivera y Medina Moya (2017) resaltan la importancia de que los estudiantes de enfermería aprendan las formas de indagación cuando se encuentran con situaciones inestables, ambiguas y poco claras de la práctica cotidiana: la reflexión en la acción. Por eso, las innovaciones didácticas sugeridas guardan relación con la posibilidad de que el estudiante pueda reconocer la relación solidaria entre la teoría y la práctica, que incluye instancias de procesos reflexivos. En el mismo sentido, Alvarado (2018) plantea la importancia de la formación en el pensamiento reflexivo-crítico para la preparación de profesionales protagonistas en los servicios de salud.

### 4. Las prácticas en el desarrollo de competencias generales y específicas de la profesión

Este tema ha ocupado la agenda de debate internacional, particularmente, en el ámbito educativo profesional, como fue el desarrollo del *Proyecto Tuning para América Latina* (Beneitone *et al.*, 2007). Entre sus líneas de trabajo, se encuentra la definición de competencias genéricas (importantes socialmente para cualquier titulación) y específicas de las áreas temáticas (propias de cada profesión). En una nueva etapa del proceso de consenso, entre 2011 y 2013, se definieron en un documento (Muñoz González, 2013) aspectos inherentes a la formación de Nivel Superior de ocho profesiones. Entre ellas, enfermería, en los que se incluyeron

sus competencias y una nueva categoría comprensiva: los *metaperfiles*. Es importante el marco conceptual que Pérez Gómez (2017) aporta sobre el concepto de competencia, a la que considera como sistemas complejos personales de comprensión y de actuación, en el que entran en juego múltiples aspectos: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. La práctica es la ocasión de una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, donde se teoriza la práctica y se experimenta la teoría (Pérez Gómez, 2012). El estudiante es protagonista en la construcción de nuevos conocimientos que se forman y reconstruyen en los diversos contextos.

En síntesis, las investigaciones señalan la existencia de problemáticas comunes respecto a las prácticas en la formación de Enfermería, lo que demanda la búsqueda de alternativas para abordar mejoras académicas. En este contexto, resulta prioritario el desarrollo de trabajos investigativos en nuestro país para el fortalecimiento de las prácticas educativas en pos de la mejor preparación de los futuros enfermeros. En el mismo sentido, algunas producciones argentinas constituyen un sendero a continuar y profundizar, particularmente, en tanto que incluyen significativamente un análisis pedagógico y didáctico de las prácticas.

### **5. La incorporación de las Prácticas Profesionalizantes en el plan de estudios del Instituto**

El Consejo Federal de Educación (2013) determina la constitución de las PP como un campo de formación que debe desarrollarse en forma progresiva y continua a lo largo de la carrera y a medida que se cursan distintos espacios curriculares. En este marco, el nuevo diseño curricular incluye a las PP como espacios curriculares autónomos (Prácticas 1, 2 y 3), desarrollados en los años que dura la carrera (1ro, 2do y 3ro), con una carga horaria semanal. Estos rasgos potencializan la articulación con los restantes espacios curriculares y la atención a la progresividad de los aprendizajes.

Por otra parte, el diseño habilita a cada institución educativa a realizar un PIPP, lo que favorece así la atención de las particularidades regionales y la articulación con los escenarios reales del mundo del trabajo. En este caso, el mencionado proyecto institucional fue elaborado en el 2015, a partir del trabajo conjunto del cuerpo de docentes de la práctica con el equipo de gestión, pero sin la participación de estudiantes, lo que parcializa la mirada, limita la información, la evaluación y la toma de decisiones.

Otro punto importante a tener en cuenta es que el actual diseño redujo el número de los espacios curriculares considerados en el plan de estudios anterior. La eliminación de nueve asignaturas implicó la reubicación de la mayoría de sus contenidos en las siguientes tres materias: Enfermería en la Comunidad, Enfermería Materno Infantil y del Adolescente y en Enfermería del Adulto y del Anciano. En consecuencia, estos espacios curriculares se sobredimensionan en cuanto a los contenidos, lo que complejiza su dictado. Se entiende, en este marco, que la evaluación propuesta en esta investigación significaría un aporte al discernimiento sobre cuál es el nivel de integración entre los espacios curriculares y las PP.



## 6. Metodología

Esta indagación se inscribe en el enfoque cualitativo, centrado en la Investigación Acción (IA) que, según Yuni y Urbano (2005) se sustenta en el paradigma crítico y refiere a un modelo epistemológico caracterizado por

Su mayor compromiso con los cambios sociales y el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad, para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (pp. 138-139)

Pruzzo (2013) la describe como "la indagación cooperativa que emprende una comunidad educativa para poner en práctica planes de mejora a partir del diagnóstico de la situación educativa singular que se enfoca" (p. 51). Se valora, por tanto, la inclusión de docentes y estudiantes en una dinámica que promueve el compromiso y la cohesión desde los valores de la comunidad. Carr y Kemmis (1988) destacan su importancia como investigación dialógica, pues incorpora a los docentes y aporta al desarrollo de la ciencia y al cambio social. Este paradigma investigativo, entonces, favorece el desarrollo de actitudes cívicas de participación de la comunidad, en tanto que incorpora todas las voces (directivos, docentes y alumnos) en el análisis, las discusiones y, también, en las decisiones curriculares.

Otro aspecto a considerar es que, a diferencia de otros paradigmas, en la IA, al investigador no se lo considera un experto externo que realiza una investigación con personas, "sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad" (Latorre, 2005, p. 25).

La presente investigación se desarrolló entre mayo de 2020 y diciembre de 2021. Se basó, como ya se mencionó, en el estudio de un caso, que tomó como población a una institución de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba con el objetivo de evaluar la propuesta de las Prácticas Profesionalizantes de la Tecnicatura Superior en Enfermería, proyectar su mejora y procurar su implementación. El desarrollo de esta investigación se llevó adelante de forma virtual y presencial, atento al contexto de pandemia y las posibilidades que ofrecía la evolución de las restricciones sanitarias.

La dinámica de la IA implicó, además del equipo de docentes, un total de 216 estudiantes de 1ro, 2do y 3er año de la carrera de Enfermería. Por lo tanto, las fuentes primarias para la búsqueda de información -tanto en la evaluación diagnóstica como en la implementación de la mejora- fueron los distintos actores institucionales, copartícipes del proceso de investigación.

La heterogeneidad de los instrumentos de recogida de información y de fuentes consultadas permitió el proceso de triangulación, a fin de consolidar la validez y la confiabilidad de la investigación. Como lo refiere Vasilachis de Gialdino (1992), la triangulación permite superar los sesgos y las limitaciones propios de cada método, a partir de su integración con otros. Habilita, también, una mirada crítica sobre los datos obtenidos para identificar sus debilidades y la necesidad de abordajes complementarios.

## **7. La investigación en acción**

Para el diagnóstico de la situación, se realizó un análisis comparativo entre lo establecido en el Proyecto Institucional y los Programas de las Prácticas, a través del análisis de contenido. Se concluyó que, en las prácticas, predominaban los contenidos teóricos y se observaba, además, la carencia de congruencia entre los ejes prioritarios del Proyecto Institucional (PIPP) con los de los Programas de las Prácticas 1, 2 y 3. En estos programas, se omiten prácticas fundamentales en la formación del futuro enfermero. Entre ellas, la promoción y la prevención de la salud del adulto mayor, los cuidados de enfermería en ocasión de trastornos de salud o de intervenciones quirúrgicas. Tampoco se consideran la orientación y la contención a la familia, el trabajo en equipo o interdisciplinar.

Por otra parte, los programas de la práctica no reflejan integración con otros espacios curriculares y con la realidad profesional de Enfermería. Sumada a esta problemática, los documentos analizados no consideran, entre sus contenidos prácticos, las interacciones con el equipo de salud y otros actores del área. Tampoco se mencionan las relaciones con estructuras institucionales previstas en el plan de estudios.

A la vez, estudiantes y docentes, a través del *focus group*, también dieron cuenta del énfasis teórico dado a las prácticas. Esto se evidencia en el tipo de estrategias que predominaban: exposición de los docentes, evaluaciones centradas en aspectos teóricos (por ejemplo, la implementación del uso de cuestionarios escritos o la exposición verbal de temas).

Se pudo verificar un significativo nivel de disconformidad de los estudiantes de los tres cursos de Enfermería en relación a las prácticas que se realizan en la institución por ser escasas en cuanto al tiempo que se les dedica y limitadas en los recursos que disponen para su ejercicio. En correlación con esta problemática, los alumnos plantearon la importancia de incrementar las prácticas en gabinetes de simulación y la necesidad de una mayor articulación entre la teoría y la práctica y la inclusión de Farmacología en ambas. En cuanto a las prácticas en hospitales, los estudiantes las perciben como un desafío y destacaron el acompañamiento de los docentes, ya que favorece la comprensión de los temas, la resolución de problemas y el desarrollo de la autoconfianza. También identifican como importante el compañerismo porque lo vivencian como un apoyo para el desempeño.

Fueron importantes las sugerencias de los estudiantes y de los docentes en cuanto a las propuestas de mejoras. Por ejemplo: la realización de videos propios (de simulación de técnicas y procedimientos), la ejercitación en gabinetes -en particular, sobre Farmacología- y la redacción de informes de Enfermería.

## **8. La institución en acción**

El diagnóstico realizado fue puesto a consideración de los distintos actores de la Carrera de Enfermería (docentes, estudiantes y directivos) mediante informes que se compartieron en reuniones virtuales -videollamadas de Google Meet-. Se complementaron con informes escritos (en formato PDF), los cuales fueron envia-

dos a los grupos de WhatsApp y casillas de correos electrónicos. Los resultados comunicados tuvieron una amplia recepción, por lo que se consiguió la implicación de otros directivos, docentes y estudiantes. El análisis de las fortalezas y las debilidades permitió la reflexión retrospectiva y posibilitó el planteamiento de estrategias prospectivas, que se plasmaron en un plan de acción enfocado en la transformación de las PP.

Así, se pudieron efectuar distintas propuestas con premisas convergentes en la mejora de la enseñanza, que surgieron a partir del diálogo entre la Dirección del instituto, la coordinadora de la Tecnicatura, las docentes de las Prácticas (1, 2 y 3) y los profesores de los espacios curriculares teóricos de Enfermería en la Comunidad, Tecnología de la Información y la Comunicación, Enfermería Materno-Infantil y del Adolescente, Antropología Social y Cultural, Enfermería del Adulto y del Anciano y Enfermería en Salud Mental. Es decir que se conformó, para la elaboración del plan de mejora, un equipo interdisciplinario de 11 integrantes: 9 de sus miembros fueron docentes y 2 del equipo de gestión (1 coordinadora y 1 directivo).

El plan de acción incluyó doce innovaciones, de las cuales seis se caracterizaron por su carácter *institucional* para lograr la articulación entre teoría y práctica:

1. Articulación entre Práctica I y Tecnología de la Información y Comunicación. Los estudiantes desarrollaron 52 videoproducciones destinadas a la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.
2. Articulación de Práctica y Enfermería en la Comunidad (1er año): Los estudiantes implementaron el Registro de Enfermería Modelo ISBAR (*Identification, Situation, Background, Assessment, and Recommendation*) a partir de casos clínicos.
3. Incorporación de prácticas en Farmacología. Los docentes elaboraron un Proyecto de enseñanza de Farmacología para los tres años de la carrera. Se dictó un módulo teórico extracurricular de Farmacología en el segundo año de la carrera y se adecuaron las prácticas de Farmacología de forma articulada con la teoría.
4. Articulación de prácticas y Antropología Social y Cultural (2do año): Los estudiantes realizaron prácticas de Atención Primaria de la Salud en una zona de la ciudad de Córdoba, que incluyeron el Proceso de Atención de Enfermería Familiar. Aplicaron, además, estrategias de prevención con el centro de salud.
5. Articulación de prácticas y Enfermería en Salud Mental (3er año): Los estudiantes implementaron el Proceso de Atención de Enfermería considerando los casos de los adultos mayores (atendidos por ellos en la práctica hospitalaria) y las actitudes que favorecen un envejecimiento saludable.
6. Articulación de prácticas y Enfermería del Adulto y del Anciano (3er año): Los profesores de ambos espacios comparten sus clases teóricas y prácticas.

Otro grupo de las innovaciones propuestas desarrollaron *transformaciones didácticas*:

7. Proyecto de gabinete de simulación clínica para las prácticas: A partir de la elaboración de un proyecto de mejora de los gabinetes de simulación, se adecuaron dos aulas en cuanto a su infraestructura, equipamiento técnico y recursos.

8. Videoproducciones de estudiantes y docentes: Los docentes de Práctica 1, 2 y 3 y los estudiantes produjeron videos como soportes de aprendizaje y como instancias de evaluación formativa.
9. Prácticas en el aula virtual: Los docentes subieron al aula virtual numerosas videoproducciones demostrativas de procedimientos y técnicas.
10. Integración de experiencias prácticas extracurriculares en Prácticas 3: Se incorporaron las experiencias prácticas de estudiantes que ya se desempeñaban como enfermeros o auxiliares de enfermería y la experiencia de los estudiantes en la campaña de vacunación contra la COVID-19.
11. Evaluación a través de rúbricas: El equipo de docentes elaboró instrumentos evaluativos por cada curso, para las instancias prácticas en gabinetes y en hospitales.
12. Tutorías: Se planificaron y se llevaron adelante tutorías para cada curso, como apoyo de aprendizaje práctico y de articulación con conocimientos de la teoría (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1: I.A. Innovaciones en las PP**



Atendiendo a la extensión posible del artículo, a continuación, solo se describen sintéticamente tres de las innovaciones mencionadas (3, 4 y 7), su implementación y evaluación.

### **8.1. Incorporación curricular de contenidos y prácticas de Farmacología**

Entre las problemáticas detectadas, el diagnóstico dio cuenta de la carencia de los conocimientos teóricos y prácticos relevantes de Farmacología, asignatura suprimida en el nuevo plan de estudios de Enfermería. Bajo esa inquietud, en el proceso de construcción colaborativa, se elaboró el Proyecto de enseñanza de Farmacología, aplicable a los tres años de la carrera. En su elaboración, participó el equipo de gestión, los docentes de las Prácticas 1, 2, 3 y los profesores de los espacios curriculares de Enfermería en la Comunidad, Enfermería Materno-Infantil y del Adolescente, Enfermería en Salud Mental y Enfermería del Adulto y del Anciano. Las reuniones fueron virtuales y conllevó el análisis documental, el diálogo, el debate y la definición de un documento final, donde se expusieron los contenidos mínimos de Farmacología por año de cursado. En consonancia con el proyecto, los programas y las planificaciones de los espacios curriculares teóricos y prácticos se ajustaron al nuevo marco de referencia definido.

También, se acordó y se llevó adelante, durante el año lectivo 2021, el dictado virtual de un módulo teórico extracurricular de Farmacología para el segundo año de la carrera, para suplir así la carencia de este espacio, excluido en el plan de estudios vigente (ver Gráfico 2).

**Gráfico 2: Innovación teórica y práctica en Farmacología**



Estas transformaciones se complementaron con la inclusión de prácticas referidas a Farmacología en los gabinetes de simulación. Se caracterizaron por la diversidad de las ejercitaciones conforme a la etapa de formación.

En Práctica 1, se incluyeron saberes sobre técnicas no invasivas, responsabilidades legales, bioseguridad e inmunizaciones. En Práctica 2, se abordaron procedimientos de farmacoterapia invasivos, además de los relacionados con la enfermería obstétrica y pediátrica. En Práctica 3, se profundizó sobre la medicación, las técnicas y los procedimientos relacionados con Enfermería del Adulto y del Anciano. La incorporación de Farmacología en las Prácticas 1 y 2 se realizó en forma virtual y presencial, según la etapa de la pandemia y, en el caso de Práctica 3, fue presencial.

Las encuestas de evaluación de esta innovación nos permitieron comprobar que la implementación del Proyecto de Enseñanza de Farmacología, desarrollado en forma teórica, fue relevante para los docentes y los estudiantes. Si bien todos los estudiantes reflejaron una experiencia positiva, los alumnos del segundo año de Enfermería expresaron un nivel de conformidad del 100%, lo que guarda relación con la innovación implementada para estos alumnos con el dictado de un módulo teórico sobre el tema.

Los estudiantes destacaron que los gabinetes virtuales y presenciales les fueron muy favorables en los aprendizajes de vía de administración, conocimiento del carnet de vacunas, reglas de tres simple, responsabilidades legales y reconocimiento de áreas limpias y sucias.

En Práctica 2, los estudiantes consideraron que fueron muy buenas las experiencias de aprendizaje sobre prácticas de menor complejidad y no invasivas, tales como el carnet de vacunas, el cálculo de dosis y el factor goteo. También, percibieron como muy positivo el aprendizaje de técnicas más complejas. Por ejemplo: la técnica de venoclisis y los cuidados de enfermería que le implican, así como la preparación y la administración de medicación. Destacaron, a su vez, las prácticas relacionadas con oxigenoterapia y la preparación y la administración de insulina. Suma valor a la opinión positiva el hecho de que muchas de las actividades estuvieron limitadas, por la pandemia, a la virtualidad durante varios meses. Además, las prácticas implicaron procesos complejos que incluían conocimientos teóricos y prácticos de otras variables; por ejemplo, edad, indicaciones médicas, etc.

Las encuestas sobre las prácticas farmacológicas en Práctica 3 mostraron también un nivel de conformidad muy alto en las ejercitaciones. A modo de ilustración, integramos una de las tablas del análisis evaluativo correspondiente al tercer año (ver Tabla 1).

En la Tabla 1, se puede observar las respuestas a la encuesta evaluativa, realizada a estudiantes del tercer año y referidas a ocho prácticas importantes para la etapa de formación. Si bien algunas de estas prácticas también están presentes en el segundo año, son diversas en su ejecución, dado que se aplican en otra etapa biológica de la persona, con otras necesidades y circunstancias de salud. Es el caso del cálculo de la medicación, el factor goteo, la preparación y la administración de insulina, las técnicas de venoclisis y la oxigenoterapia. Todas las

categorías, a excepción de las dosis de fármacos por patología y la preparación y la administración de insulina, mostraron un alto nivel de conformidad. Incluso, en una de ellas (técnica de venoclisis), llegó al 100 % de conformidad. En el caso de las dificultades, que también denota la Tabla 1, guardan correlación con su complejidad práctica y, por lo tanto, requieren más tiempo de aprendizaje.

En todos los cursos, los estudiantes lograron desarrollar actividades de Farmacoterapia de diversa complejidad y en una línea de progresividad de saberes. Además, sortearon la dificultad de la limitada cantidad de clases presenciales con motivo del aislamiento sanitario. Por otra parte, la opinión de los alumnos nos permite también reconocer un aporte a la reducción de la distancia entre la teoría y la práctica, cuya carencia es detectada en otra investigación latinoamericana (Piedrahita Sandoval y Rosero Prado, 2017).

Las encuestas y las entrevistas permitieron reconocer el trabajo realizado por los docentes participantes, quienes se destacan por el alto nivel de conformidad estudiantil de los tres cursos analizados en relación a los aprendizajes alcanzados.

## 8.2. Implementación del Proceso de Atención de Enfermería Familiar

En segundo año, se realizó una articulación entre los espacios curriculares de Antropología Social y Cultural y Prácticas 2, tomando como punto de convergencia la implementación del Proceso de Atención de Enfermería<sup>2</sup> Familiar, que consideró un sector de la población de un barrio ubicado en zona urbano marginal de la ciudad de Córdoba.

**Tabla 1: Evaluación de Práctica 3 en Farmacología**

<i>Aspecto consultado</i>	<i>Muy adecuado</i>		<i>Adecuado</i>		<i>Poco adecuado</i>		<i>Total</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	
Cálculo de medicación	7	23	20	67	3	10	30
Factor goteo	8	27	19	63	3	10	30
Preparación y administración de insulina	4	13	18	60	8	27	30
Dosis de fármacos por patología	5	17	18	60	7	23	30
Técnica de venoclisis	11	37	19	63		0	30
Oxigenoterapia	7	23	20	67	3	10	30
Responsabilidad legal	6	20	21	70	3	10	30
Balance hídrico	9	30	19	63	2	7	30

<sup>2</sup> El Proceso de Atención de Enfermería es una estrategia secuencial e integral, utilizada por Enfermería para planificar y brindar cuidados eficientes y de calidad, que implica, al menos, cinco etapas: valoración, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación.

El objetivo de la actividad fue brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje teórico y práctico de Atención Primaria de la Salud a las familias, en la que pudieran aplicar la metodología de Enfermería para el reconocimiento de características y necesidades sanitarias de las familias.

La innovación implicó tres etapas interrelacionadas. En la primera, los docentes, mediante clases en formato virtual, presentaron a los estudiantes el proyecto de intervención, las estrategias y el marco teórico pertinente. En una segunda etapa, los estudiantes, a través del formato de trabajo de campo, realizaron tareas de indagación e intervención en terreno visitando distintas familias escogidas por ellos mismos. Esta actividad estuvo orientada a que los estudiantes logran relacionar la teoría con la práctica y desarrollaran distintas competencias vinculadas a la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades y el trabajo en equipo. Los estudiantes indagaron sobre los rasgos socioculturales de los grupos, sus necesidades y riesgos emergentes, así como sobre el estado de salud de las personas (tratamientos, inmunizaciones, alimentación, etc.). Complementaron la visita brindando consejería a las familias sobre vacunación.

Para la valoración del Proceso de Atención de Enfermería, los alumnos implementaron la entrevista abierta, la observación y el registro de datos objetivos. En este último caso, recabaron información vinculada a la historia clínica, los registros y los estudios complementarios de los integrantes de la familia en el centro de salud cercano.

En cuanto al diagnóstico inherente al Proceso de Atención de Enfermería, los estudiantes debieron analizar, organizar e interpretar la información, considerando las categorizaciones según lo observable, los niveles de riesgos, la necesidad de intervención y las expectativas familiares. En lo que refiere a las situaciones críticas, sus docentes orientaron a los estudiantes para que aprendiesen a remitirse al profesional que pudiera abordar la problemática (por ejemplo: profesional de la salud, asistente social o la SENAF [Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia] u otros).

Por último, y como tercera etapa, el proceso concluyó con una instancia de puesta en común, en la que se compartieron los resultados y los aprendizajes alcanzados. Sus docentes les solicitaron que incluyeran, en el informe final, el familiograma y que tomaran por referencia terminológica los diagnósticos familiares que se proponen en NANDA (North American Nursing Diagnosis Association).

Los estudiantes manifestaron gran conformidad con la actividad en cuanto les permitió resignificar los aprendizajes teóricos previos y ejercitarse en un abordaje de la realidad desde una investigación de campo orientada hacia el desarrollo de cuidados de enfermería.

Los estudiantes, en las entrevistas realizadas, expresaron lo siguiente:

Protocolo 2, EE. 2do año, A.1.: *Y fue un reto para mi hacer el PAE [Proceso de Atención de Enfermería] familiar, pero creo que llevándolo a la práctica está muy bueno, porque hay cosas que no te olvidas más. Tuve una experiencia linda y haciéndolo me quedaron más claras algunas cosas que no entendía y terminé por entenderlos.*



A.6.: *Fue muy buena y cómoda, se me permitió trabajar desde la persona, familia y un todo social.*

A.7.: *¡Fantástica, al realizar la entrevista y poder conocer cada área de la misma ayudó muchísimo a seguir eligiendo esta profesión!*

A.15.: *Me pareció un trabajo de investigación, de lectura, entretenido, aprendí a relacionar a unir contenidos de otras materias. Para mí son necesarios más PAE durante el año.*

A.16.: *Fue muy interesante aprender lo que es realizar un PAE y poder ayudar a las personas.*

Tomando en consideración estas expresiones, se puede reconocer que la experiencia significó la comprensión de los temas de Antropología Social y Cultural y del Proceso de Atención de Enfermería, así como la valoración de las personas y de la familia desde el rol del enfermero. Esta innovación contribuyó favorablemente en la preparación del futuro profesional a fin de brindar y gestionar cuidados de enfermería, ejercer la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, como también atender al fortalecimiento de la dimensión política del aprendizaje, lo que habilita al estudiante a participar en los asuntos de la comunidad y en la construcción de un mundo más justo. Por otra parte, esta experiencia también nos recuerda lo señalado por Alvarado (2018), dado que este tipo de actividad favorece la preparación de profesionales protagonistas en los servicios de salud, atentos a la realidad sociosanitaria, que desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico basado en teorías de Enfermería.

Cabe mencionar, además, que el proceso de investigación e intervención que los estudiantes llevaron a cabo se relaciona directamente con uno de los metaperfiles definidos en *Tuning* (Muñoz González, 2013), en el que se destaca la importancia de estimular la participación social y el desarrollo comunitario en el área de sus competencias en salud.

### **8.3. Implementación del gabinete de simulación clínica**

Entre las necesidades observadas en el diagnóstico, se destacó la carencia de preparación práctica en los gabinetes de simulación. Denominamos gabinetes a los espacios de la institución escolar preparados para la práctica y el desarrollo de habilidades en el cuidado de Enfermería. Previo a la investigación, en la institución formadora, solo había un aula destinada al gabinete de simulación, que estaba escasamente equipada en cuanto a recursos. Por ejemplo, no tenía camillas, muñecos ni mobiliario, por lo que era limitada la posibilidad de realizar ejercitaciones. Por otra parte, la pandemia incrementó la necesidad de contar con un gabinete de simulación más preparado para que los docentes pudieran desarrollar ahí sus clases virtuales (en los períodos de restricción de asistencia de los estudiantes) o las clases presenciales, con grupos reducidos (burbujas), según los protocolos sanitarios establecidos. Es importante recordar que el aislamiento sanitario incidía directamente en la enseñanza de Práctica 1, 2 y 3. El equipo de gestión y los

docentes de prácticas elaboraron un proyecto orientado a la mejora de este espacio y de sus estrategias de enseñanza. En lo referido a la infraestructura física y al equipamiento del gabinete, las autoridades del instituto se hicieron cargo de la innovación de los espacios y la compra de mobiliario clínicos y quirúrgico. En cuanto a las estrategias didácticas, los docentes de práctica trabajaron de forma articulada con tres profesores de espacios curriculares del campo de formación específica. En sus propuestas, incluyeron otras innovaciones didácticas, como, por ejemplo, videoproducciones, tutorías y rúbricas.

Entre los logros, se pueden señalar los siguientes: ampliación del número de aulas destinadas para gabinetes; adecuación de las instalaciones de uno de esos espacios para incorporar mesadas con piletas para el lavado de mano; renovación de la instalación eléctrica; división de ambientes con construcción en seco; instalación de ventilación y calefacción y colocación de cerámicos en algunas paredes.

En ambos gabinetes, se compraron y se usaron muñecos tamaño adulto y de bebé, un tórax y un brazo. La inversión efectuada incluyó, también, algunos muebles que favorecieron la réplica de los escenarios clínicos o quirúrgicos.

El collage de fotografías de la Figura 1 nos muestra a estudiantes del 3er año de la Carrera de Enfermería realizando distintas actividades de simulación:

Foto 1: Técnica de colocación de sonda nasogástrica.

Foto 2: Técnica de canalización en un maniquí de simulación.

Foto 3: Alumna asistiendo a las compañeras que están canalizando.

Fotos 4 y 5: Técnica de enema.

Foto 6: Técnica de colocación de sonda vesical.

Foto 7: Estudiante realizando control de signos vitales.

Fotos 8 y 9: Estudiantes preparando y registrando medicación.

Las imágenes también nos permiten visualizar los espacios áulicos adaptados para gabinetes de simulación y alguno de sus recursos: una camilla y una cama ortopédica, un maniquí de simulación multifuncional (hombre-mujer) de tamaño real, adecuados para intervenciones de tipo invasivas. Por ejemplo: colocación de sondas, aplicación de inyectables, etc., y movilidad óptima de las principales articulaciones (similares a las posibles en el cuerpo humano).

Las encuestas de evaluación permitieron comprobar que los estudiantes de Práctica 1, 2 y 3 tuvieron una percepción muy positiva sobre los gabinetes de simulación. Todos los porcentajes rondan el 90 % de conformidad, entre los que se destacan la organización de los espacios, el uso de los recursos (muñecos e insumos) y las explicaciones de las docentes. Consideraron, además, como muy positivo el desarrollo de habilidades técnicas y de autoconfianza, con alta incidencia en el reconocimiento de roles y funciones. La evaluación también permitió reconocer que los gabinetes favorecieron la reflexión sobre las prácticas, ya que se alcanzó una mayor comprensión de la teoría. De forma similar, los estudiantes manifestaron que las prácticas en gabinetes fortalecieron la comunicación y la actividad en equipo.

Fueron aún más relevantes las respuestas de los alumnos del tercer año, pues casi todas las categorías sobre los aprendizajes reflejan un 100 % de conformidad, lo que significa un gran logro para todos.

Se pudo reconocer el aporte de los docentes porque implicó un trabajo conjunto, colaborativo y fueron los protagonistas de la IA. Al respecto, nos parece importante remitirnos a lo que señalan Hargreaves y Fullan (2012) sobre el capital profesional docente, necesario para favorecer la calidad de la enseñanza. Dicho capital está conformado, según los autores, por el capital humano (las capacidades del sujeto), el social (la potenciación que ejercen los equipos) y el decisorio. La práctica, en especial la práctica reflexiva y colectiva, es esencial para el capital decisorio y, en este sentido, para todo el capital profesional. En resumen, cuando

**Figura 1: Gabinete de simulación clínica**



añadimos la capacidad reflexiva y la investigación-acción a los valores del capital social y humano, perfeccionamos nuestra capacidad para tomar decisiones fundadas. Al igual que la Medicina, la docencia es una ciencia imperfecta y necesitamos profesionales inteligentes que trabajen juntos para maximizar su efectividad (Hargreaves y Fullan, 2012).

## **9. Discusión y conclusiones**

La IA realizada nos permite reconocer, en cada una de sus etapas, tres ejes estructurantes intervencionales, que contribuyeron a la mejora formativa de las PP: *el eje institucional, el eje curricular, el eje epistemológico y el eje didáctico* (Pruzzo, 1999).

En cuanto al eje institucional, el proceso implicó el fortalecimiento de la participación de los actores institucionales, sustentado en la democratización de la evaluación de las PP, al dar lugar a la voz de los estudiantes. Esto generó un clima de escuela constructora de una sociedad más justa, más humana. Los docentes reflejaron una amplia apertura hacia la crítica constructiva, la reflexión y la acción cooperativas, que dio cuenta de su compromiso ético con la enseñanza. Las innovaciones reflejaron creatividad y un alto nivel de cohesión de parte de la comunidad educativa. La dinámica misma de la IA, basada en la participación de los actores, fortaleció el clima de confianza.

El eje curricular se activó por medio del análisis documental. Los parámetros utilizados fueron la congruencia, la integración y las interacciones en relación al diseño curricular, al PIPP y a los programas de las propias Prácticas, con la revisión conjunta del equipo de docentes para el diseño de innovaciones en la enseñanza práctica y la elaboración de documentos curriculares (proyectos) ya mencionados.

El eje epistemológico también fue central en el desarrollo del proceso, en cuanto permitió a la comunidad investigativa reflexionar sobre el saber propio de la Enfermería, que articula necesariamente aportes científicos con el ejercicio de la profesión. La relación entre la teoría y la práctica se vio fortalecida con las acciones que habilitaron la integración entre los espacios curriculares (teóricos y prácticos) y el mundo del trabajo (realidad sanitaria y desafíos profesionales).

El eje didáctico fue esencial en este camino recorrido y estuvo íntimamente vinculado con los otros ejes. Las innovaciones y su impacto positivo en la calidad de la enseñanza son expresión del aporte en esta dimensión. El aislamiento sanitario fue ocasión también del reconocimiento de oportunidades para la mejora, con la inclusión de recursos tecnológicos y de la simulación en la enseñanza de las PP.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. (2018). Práctica reflexiva en Enfermería y humanización del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 8(4), 4-6. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/287/practica-reflexiva-en-enfermeria-y-humanizacion-del-cuidado/>
- Álvarez Rivera , L. N. y Medina Moya, J. L. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia La Promoción de La Salud*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.6>
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2013). *Resolución N° 207. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel superior. Sector Salud. Enfermería*. [https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/207-13\\_04.pdf](https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/207-13_04.pdf)
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución N° 295. Criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la educación técnico profesional de nivel superior*. [https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/295-16\\_01.pdf](https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/295-16_01.pdf)
- Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Trabajo y Sociedad*, (28), 11-35. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-68712017000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712017000100002&lng=es&tlng=es)
- Beneitone, P., Esquentini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en el profesorado*. Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- De Bortoli Cassiani, S., Munar Gimenez, E., Umpiérrez Ferreira, A., Peduzzi, M. y Leija Hernández, C. (2020). La situación de la enfermería en el mundo y la Región de las Américas en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, 1-2. <https://scielosp.org/article/rpsp/2020.v44/e64/es/>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Morata.
- Ibañez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Morata.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Medina Moya, J. L. y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415215>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2013). *Orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionalizantes*. Documento de trabajo N° 1. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/07/20/df53c310bb139c2110d6f55af9fc7e4cfa88f8e5.pdf>

Muñoz González, L. (Coord.). (2013). *Tuning. América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Enfermería*. Universidad de Deusto. [https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefNursing\\_LA\\_SP.pdf](https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefNursing_LA_SP.pdf)

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.

Piedrahita Sandoval, L. y Rosero Prado, A. (2017). Relación entre teoría y praxis en la formación de profesionales de enfermería. *Enfermería Global*, 47, 679-692. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/269261/213441>

Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Espacio.

Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado*. Brujas.

Pruzzo, V. (2010). Las prácticas: una concepción epistemológica ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis*, 14, 100-110. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/435/369>

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Villoro, L. (2008). *Crear, saber, conocer*. Siglo Veintiuno.

Yuni, José A., y Claudio A. Urbano. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica. Investigación-Acción*. Brujas.

# Conformación de las trayectorias escolares de los estudiantes de un programa de maestría: un estudio de caso

Conformation of the educational trajectories of the students in a Master's degree program: a case study

Héctor Avilez Morgado <sup>1</sup>

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria <sup>2</sup>

**Resumen:** El presente artículo de investigación analiza las trayectorias de los egresados de un programa de maestría, que orienta sus prácticas hacia la formación de investigadores en Psicología aplicada a la educación. Utilizamos una metodología cualitativa, en la que se abordó el estudio de caso tipo instrumental con el propósito de contrastar las generalidades y particularidades que se tienen en los casos seleccionados. Se complementó con el diseño de un cuestionario para acceder a la información de nuestros colaboradores. Los resultados revelan que las trayectorias escolares de los estudiantes se integran por diferentes elementos que influyen en su futuro académico, científico y laboral. Identificamos que algunos casos mantienen una correspondencia con las temáticas y los quehaceres con los que fueron formados en el posgrado, mientras que, en otros, no mantienen esta misma sincronía. Se reconocen algunos aspectos que inciden en el actuar del programa y en el devenir de los estudiantes.

**Palabras clave:** programa de investigación, formación de formadores, estudiante graduado, ruta escolar, incentivos del comportamiento

<sup>1</sup> Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Xalapa, Veracruz. México. Correo electrónico: hectoravilesmorgado3@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1666>

<sup>2</sup> Maestro en Ciencias Sociales. Xalapa, Veracruz. México. Correo electrónico: edegetali@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8604-1529>

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 111-129.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)07) / Recibido: 7/08/2023 / Aprobado: 16/09/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This research article analyzes the trajectories of the graduates of a master's program, whose practices are oriented towards the training of researchers in Psychology applied to education. We used a qualitative methodology, in which we approached the instrumental type case study with the purpose of contrasting the particularities of these. I was complemented with the design of a questionnaire to access the information of our collaborators. The results reveal that the students' school trajectories are integrated by different elements that influence their academic, scientific and labor future. We identified that some cases maintain a correspondence with the subjects and tasks with which they were trained in the postgraduate program, while others do not maintain the same synchrony. We recognize some aspects that influence the performance of the program and the academic, scientific and even labor future of the students.*

**Keywords:** *research program, training of trainers, graduate student, school pathway, behavior incentive*

---

## **Introducción**

Los procesos de formación dentro de las instituciones de educación superior (IES) y los correspondientes programas de posgrado influyen tanto en la constitución de habilidades científicas como en las posibilidades laborales que enfrentan sus egresados. Si bien es cierto que existe una cercana relación con las IES, la manera en que se es institucionalizado el comportamiento científico dentro de los programas de posgrados representa una cohesión de múltiples factores que participan en el devenir laboral y académico de los estudiantes.

De manera general, la investigación y la formación de investigadores en el contexto mexicano se han desarrollado por las indicaciones administrativas e institucionales del actual Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) -previamente Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)-, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Flores, 2018), así como por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) y el ya existente Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El soporte y la reglamentación que instauran estos organismos se perciben como los ideales de las prácticas académicas y de investigación que orientan la labor de los académicos, investigadores y estudiantes que participan en los posgrados. Cada programa establece diversas estrategias curriculares para alcanzar, en un corto o mediano plazo de tiempo, los estándares que se visualizan sobre los programas federales (conformación y orientaciones que tienen sus planes o programas de estudio y las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan las actividades académicas y científicas que emprenden los actores).

En el caso del contexto mexicano -y en otras partes del mundo-, se conforman los Cuerpos Académicos (CA) y las Líneas de Generación y Aplicación del Conoci-



miento (LGAC), los cuales se adhieren a los programas académicos con el objetivo de darle un ordenamiento en las actividades académicas y científicas que efectúan tanto los académicos como los estudiantes. Respecto a los CA, podemos señalar que componen un sustento actoral de las LGAC, mientras que las LGAC constituyen la manera en la que se organizan los posgrados.

Cuando los posgrados concretan estas estrategias y son reconocidos por los programas promotores del desarrollo científico del país, logran obtener diferentes apoyos para los estudiantes -becas, seguros médicos, entre otras cosas- y para las actividades relacionadas con la investigación que emprenden los académicos. No obstante, estos reconocimientos repercuten en la manera en que se establecen las dinámicas de trabajo que formalizan los actores, lo que deriva en segmentaciones entre los actores y los grupos.

De acuerdo con Pallán y Marúm (1997), en la mayoría de los posgrados, esta lógica regulatoria y evaluativa de las prácticas les confiere una constante idea de competitividad a sus académicos que participan dentro de los CA o en las LGAC de los programas, lo que les convierte, en palabras de Latour (2017) y García (2007), en agentes capitalistas que buscan producir e intercambiar aquellos bienes que cosifican al ideal científico que se tiene en los programas evaluadores.

Para algunos autores, la disposición de recursos (económicos, sociales, académicos y científicos) que tienen ciertas LGAC o CA en los posgrados constituye una herramienta que potencializa las actividades que emprenden sus actores, pero también alude a un sentido que tiende a apremiar el valor meritocrático y el individualismo de algunos representantes (Sime-Poma, 2013; Silva-Montes y Castro-Valles, 2014; Cordero *et al.*, 2021).

Estudios previos han mostrado el relieve que tiene el estudiar a los programas de maestría, debido a que constituye el inicio de la formación científica de los estudiantes, así como por revelar las principales características que tienen las actividades que se realizan al interior de los programas y la manera en que son percibidas por los maestrandos (Torres-Frías, 2006; Jiménez-Vásquez, 2011; Canto *et al.*, 2019; Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023).

Otras investigaciones se han enfocado en el análisis de la formación de investigadores en los programas de posgrado (Moreno, 2006 y 2011; Colina, 2008; Colina y Díaz-Barriga, 2012; Torres-Frías, 2013; Moreno y De la Torre, 2019). Dichos estudios han expuesto los inconvenientes que enfrentan los estudiantes durante su proceso académico y destacan, entre otras cosas, el valor que tienen la vinculación, la convivencia y la socialización que establecen con otros actores durante sus procesos formativos.

Algunas investigaciones más han ahondado sobre el estudio de las trayectorias laborales de los egresados de los programas de posgrado (Jiménez-Vásquez, 2009b, 2011 y 2014). Los trabajos refieren que el tránsito laboral de los egresados de los programas se vincula a un mercado que es altamente competitivo y que, en la mayoría de las ocasiones, los campos de la docencia e investigación se han visto minorizados.

Una vez realizado el análisis documental de los reportes de investigación que conforman los antecedentes del tema que nos ocupa, identificamos la oportunidad que tiene el exponer los detalles que se hilvanan sobre las trayectorias académicas de los estudiantes que pasaron por un programa de maestría y, en específico, cuáles son las percepciones, las dificultades y los resultados que han conseguido durante su paso por el programa y al egreso de este.

Para ello, tomamos como objeto de estudio a las trayectorias de los estudiantes de un programa, Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE). Dicha maestría se ubica en la ciudad de Xalapa, en el estado de Veracruz, México. El programa posee el reconocimiento del SNP, así como la participación de algunos de sus académicos en el SNI.

La pregunta de investigación que inició el interés de la investigación fue la siguiente: ¿cuál es la influencia que tiene la formación académica que recibieron los estudiantes de un programa de maestría con las actividades que desempeñan durante y posterior al posgrado?

### **El sustento teórico**

Como perspectiva teórica, recuperamos elementos de investigaciones expuestos por Guevara y García (2010), Dávila y Ghiardo (2018) y Silva y Cardoso (2020), quienes han centrado su atención sobre el estudio de las trayectorias escolares. El concepto de trayectorias escolares busca recuperar la experiencia formativa de los estudiantes durante el tránsito por instituciones escolares a fin de identificar la influencia de dicha experiencia en sus siguientes itinerarios.

El concepto de trayectoria escolar se inspira en la propuesta de Glen Elder (1985) en la sociología de las transiciones, que parte del enfoque de curso de vida. El eje de investigación más general del enfoque del curso de vida consiste en el análisis de los eventos históricos, los cambios sociales, culturales e, incluso, laborales que configuran tanto el trayecto individual de las personas como lo considerado en la colectividad con otros actores (Blanco, 2011). Elder (1985) advierte que la dinámica del curso de vida se origina por las interacciones que tienen las trayectorias y las transiciones que formalizan los sujetos con el tiempo y en relación con otras personas.

De acuerdo con Elder (1985), la noción de trayectoria refiere a una ruta o camino de larga duración en la que se integran diferentes eventos que suelen ser abruptos o de difícil acceso para los actores que se integran sobre un evento principal. Las trayectorias ofrecen una visión a largo plazo de un evento o suceso en el que se enlaza la participación de otras personas que afecta la participación de esta. Settersten (2003), por su parte, menciona que el concepto de trayectoria representa una pertinente herramienta conceptual para descifrar el desarrollo humano y los diferentes inconvenientes que llegan a suscitarse en la vida académica de los actores. Concretamente, resalta las participaciones y las vinculaciones que establecen los actores con determinadas personas.

En el ámbito académico o dentro de los posgrados, esto puede referirse al camino de la investigación al que se circunscriben los maestrandos; muchos de estos continúan formándose al egreso de los programas. Trabajos como los de Mendoza (2019) y Toscano *et al.* (2015) ofrecen elementos metodológicos para el estudio de las trayectorias escolares desde una perspectiva cualitativa. Entendemos por trayectoria escolar a la descripción de la experiencia estudiantil durante el recorrido de grados o procesos formativos según una cronología estándar o no, que se suscita dentro de una institución (Mendoza, 2019; Toscano *et al.*, 2015).

Toscano *et al.* (2015) enfatizan que la relevancia del concepto se debe a que remite a la organización escolar, sus modos de regulación, las relaciones pedagógicas que establecen y las oportunidades que las propician. En los posgrados, tienen lugar diversas actividades académicas o de investigación que realizan los estudiantes para conseguir su desarrollo académico o científico. Un ejemplo de ello se observa en las estancias de investigación, en los cambios de director o en el transitar que experimentan en los semestres. Todas estas actividades se fijan sobre el paso de los posgrados, pero se sitúan en diferentes tiempos, contextos y actores.

Consideramos que las actividades académicas constituyen una pieza necesaria para analizar las trayectorias escolares toda vez que remiten a los procesos de formación científica que han experimentado los maestrandos mediante las interacciones que efectuaron con sus tutores, académicos y otros actores que participaron en su desarrollo académico. Esto hace evidente la necesidad de precisar estudios más específicos que manifiesten la voz de los actores principales, así como de objetivar las ventajas -o desventajas- a las que acceden los estudiantes que se están formando en un campo intelectual (Moreno, 2011). Nos proponemos, mediante la noción de trayectoria escolar, hacer explícitos estos y otros elementos.

### **Las características institucionales de la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE)**

A sus más de treinta años de existencia, la MIPAE ha sido testigo de innumerables modificaciones académicas y científicas que le han proporcionado una particular fisonomía e identidad al programa. De manera general, el posgrado se define como una casa de estudios que se orienta hacia la formación científica de investigadores en Psicología, los cuales priorizan el análisis y las posibles soluciones de los fenómenos presentes en el entorno educativo.

Los mayores referentes que se tiene respecto a la formación académica de sus estudiantes versan sobre lo expuesto en las perspectivas conductuales e interconductuales de la Psicología, las cuales han sido sustentadas por autores como B. F. Skinner, J. B. Watson, J. R. Kantor, E. Ribes y otros más, pero también destacamos la incorporación del Modelo de la Práctica Científica Individual (MPCI) al plan curricular del 2009 como un eje articulador de las prácticas académicas y de investigación que emprenden los estudiantes (Gómez-Fuentes *et al.*, 2012).

La propuesta formativa del MPCÍ se habilita sobre cuatro ejes que participan en el quehacer científico de los actores y que fue desarrollado por Ribes *et al.* (1996). Comprendemos que el tejido de estas actividades ya ha integrado algunos años. No obstante, en la actualidad, se han desarrollado diversas reconfiguraciones que buscan atender las prácticas que se emprenden en la MIPAE.

Un ejemplo de ello estriba en lo trazado en su nuevo plan curricular, el cual busca que el posgrado sea capaz de contribuir a la formación científica de los jóvenes investigadores que se inclinan sobre el campo de la Psicología y de los fenómenos del entorno educativo. La estructura que tiene su mapa curricular se integra por 16 experiencias educativas que proporcionan un total de 106 créditos; 435 horas teóricas y 540 horas prácticas.

El posgrado es sustentado por tres LGAC. La primera corresponde al *Lenguaje como comportamiento* (LCC) y se cimenta en la concepción que tiene del lenguaje como una forma de comportamiento que establecen los actores con su medio ambiente. La segunda concierne a los *Procesos psicológicos y educativos* (PSE) que analiza los fenómenos psicológicos presentes en el ámbito educativo y la última aborda la *Psicología y comportamiento humano* (PCH), que es representada por el condicionamiento operante y las nociones de la tecnología de la enseñanza de Skinner (Universidad Veracruzana, 2021).

Todas las líneas son moduladas por sus tres Cuerpos Académicos (CA). Estos son los siguientes: a) *Comportamiento humano*; b) *Procesos psicológicos y extensiones socioeducativas* y c) *Psicología y comportamiento humano*. La suma de estas cuestiones le ha permitido al programa ser reconocido como *Consolidado*<sup>3</sup> ante el extinto PNPC y, en la actualidad, formar parte del SNP.

En su trayecto histórico, el posgrado ha participado en la formación de 14 generaciones de estudiantes nacionales e internacionales, que se interesaron por el desarrollo científico de la Psicología. En promedio, solicitan su ingreso cerca de 56 postulantes en cada generación y la cohorte generacional es de 25. En términos generales, los aspirantes provienen de las carreras de Psicología, Pedagogía, Educación Básica, Administración, Filosofía, Artes y otras más (Universidad Veracruzana, 2021).

Respecto al egreso de los estudiantes, la Tabla 1 ofrece información acerca de las últimas cinco generaciones que han egresado del posgrado, así como los correspondientes indicadores.

Notamos que solo un poco más de la mitad de los estudiantes que ingresan al posgrado se titulan en el periodo de tiempo que señala el programa académico -el programa corresponde a un periodo de dos años: posterior a ello, el maestrando cuenta con seis meses adicionales para concretar su proceso de titulación. Salvo

---

<sup>3</sup> Esto expresa el estatus alcanzado del CA de acuerdo a la normativa que se contemplan sobre el programa de PRODEP, el cual está adscrito a la SEP.

en el caso de la generación 2015-2017, en la cual ingresaron 23 y únicamente 7 de ellos culminaron el proceso en el periodo establecido, lo que representa un problema que se integra por conflictos que participan en el proceso de formación científica de sus estudiantes.

Trabajos precedentes (Campos *et al.*, 2013; Olvera *et al.*, 2017 y Gómez-Fuentes *et al.*, 2019) han identificado que el proceso formativo de los estudiantes se fundamenta, principalmente, en la incorporación de las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan el quehacer académico del programa, así como por el hecho de compartir las prácticas y los hábitos que tienen los actores.

Otras investigaciones han explorado las implicaciones que tienen los factores institucionales en los procesos formativos de los estudiantes de los programas de posgrado (Colina y Osorio, 2004; Colina y Díaz-Barriga, 2012 y 2019; Torres-Frías, 2013; Moreno, 2002; Moreno y De la Torre, 2019).

Todo lo anterior deja ver las diversas complejidades y conflictos que se tienen sobre el quehacer académico y científico dentro de los posgrados. Asumimos que un primer paso gira en torno al análisis de las trayectorias escolares que enfrentaron los estudiantes, que servirían para detectar la pertinencia y las posibles falencias que se obtuvieron en su proceso formativo.

El objetivo general de la presente investigación se enfoca en identificar la influencia que tuvo el posgrado en las trayectorias académicas y laborales de los egresados de un programa de maestría que se formaron en diferentes líneas de investigación. En este artículo, recuperamos los resultados parciales del análisis de los datos que proporcionaron ocho informantes clave que tipifican las experiencias de los maestrandos.

**Tabla 1: Datos estadísticos de las generaciones**

<b>Generación</b>	<b>Ingreso</b>	<b>Egreso</b>	<b>Índice de rezago en la titulación</b>	<b>Tasa de graduación en el tiempo establecido</b>
2011-2013	22	22	18,19 %	14
2013-2015	19	19	15,79 %	13
2015-2017	23	22	35 %	7
2017-2019	18	18	23 %	10
2019-2021	24	En proceso*	En proceso*	En proceso*

\* Durante la investigación, la generación 2019-2021 se encontraba en proceso de formación dentro del programa.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los mostrados en la página institucional de la MIPAE y lo expuesto en su actual plan de estudios.

### **El encuadre metodológico**

Partimos de un método cualitativo como una herramienta de análisis que permite el uso del texto como un material empírico que nos permite exponer -y contrastar- la construcción social de los colaboradores (Flick, 2015). Abordamos el estudio de caso de tipo instrumental como estrategia de investigación que posibilita comprender una realidad social que se integra por la experiencia individual y colectiva de los diferentes actores (Stake, 1999).

Entre las características más importantes que tienen los estudios de caso de tipo instrumental, se visualiza de manera panorámica el fenómeno de nuestro interés, ya que ofrece la oportunidad de comprender -y seleccionar- la generalidad de una situación a partir de la individualidad que hemos seleccionado y, con esto, exponer las propiedades y las singularidades de estos (Stake, 1999; Simons, 2011 y Colina, 2014).

Para la selección de los informantes, se recurrió a tres procesos de discriminación. El primero considera el haber concretado el 100 % de las experiencias educativas -algunos casos pueden tener pendiente el examen de grado-. El segundo dimensiona el contar con la participación en congresos científicos y el tercero señala el haber egresado en un tiempo menor a los 24 meses (para los pertenecientes a la generación 2011-2013) e inferior a los 6 meses (en lo relacionado con los egresados de la generación 2013-2015). Como saldo, se obtuvieron ocho casos (cuatro de cada generación) que cumplieron con estos señalamientos.

Como instrumento para la recolección de los datos, se realizó un cuestionario conformado por 33 reactivos, de los cuales 12 fueron preguntas abiertas y 21 cerradas. Una vez concretada una versión preliminar del instrumento, se sometió a una valoración de pertinencia que fue expuesta a cinco miembros del núcleo académico de la MIPAE (como expertos en la formación académica y científica de los estudiantes). Posteriormente, fue empleado en la investigación. El cuestionario se estructuró sobre siete dimensiones que visualizan el proceso formativo de los estudiantes y su continuidad sobre otras actividades (académica, laboral, docencia, continuidad académica, continuidad en la investigación, producción y aplicación científicas).

Posterior a ello, el documento se envió de manera electrónica a los correos de los colaboradores. La recolección de los datos abarcó un periodo de siete semanas (diciembre 2016-enero 2017), para más tarde concentrarlos sobre una base de datos en las que se integraron todas las respuestas de los informantes. Posteriormente, se separó sobre dos dimensiones de análisis que sostienen el objetivo del estudio. La primera contempló las percepciones que tienen los estudiantes sobre las actividades que realizaron durante su proceso académico y la segunda expone las implicaciones académicas, científicas y laborales que experimentaron al egresar del posgrado.

### **Resultados**

En este apartado, compartimos los resultados del análisis cualitativo que se construyó con las respuestas de los colaboradores a las 33 preguntas del instrumento de investigación. La información obtenida se reporta de acuerdo con las dos dimensiones del estudio realizado.

### **Las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas efectuadas**

En esta dimensión, se buscó indagar sobre las percepciones y las precisiones que realizaron los maestrandos en sus actividades académicas y de investigación científicas durante su paso por el posgrado.

Como primer elemento, compartimos la Tabla 2, la cual resume los datos generales de los colaboradores. Se realizó con el propósito de proveer al lector una mayor caracterización de estos. Cabe aclarar que los nombres que se colocaron en dicha tabla son ficticios, debido al interés de salvaguardar la confidencialidad de la información.

Inicialmente, observamos una asimetría entre la edad de los informantes. Uno se encuentra en el rango de los cuarenta; dos, en el de los veinte y los cinco restantes están en el rango de los treinta. Constatamos también un dominio de la LGAC *Psicología y comportamiento humano* (PCH), la cual es impartida por los CA *Psicología y Comportamiento Humano* y *Procesos Psicológicos y Extensiones Socioeducativas*. Esta línea cuenta con dos académicos dentro del SNI y tres más que no participan en dicho programa federal.

En lo que concierne a la línea de *Lenguaje como comportamiento* (LCC), está impartida por los CA *Comportamiento Humano* y *Procesos Psicológicos y Extensiones Socioeducativas*, en donde, de los tres académicos que participan en el colectivo, dos son miembros del SNI. Aquí participan los CA de *Procesos Psicológicos y Extensiones Socioeducativas*.

Al preguntarle a los colaboradores si consideran que las habilidades y los conocimientos que obtuvieron en la maestría les han sido útiles para su inserción en el mercado laboral, obtuvimos dos vertientes. Por un lado, están aquellas que significan de manera favorable las actividades que se cultivaron en el programa y, por otro, están aquellas que no. Por ejemplo, Enrique menciona que el plan de estudios y la formación recibida en la maestría constituyen un elemento clave para desempeñar, de una manera eficiente, sus actuales actividades.

**Tabla 2: Algunos datos de los colaboradores**

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Generación</b>	<b>LGAC de pertenencia</b>	<b>Nombre de su director</b>
Enrique	30	Mexicano	2011-2013	PCH	Alberto
Concepción	29	Mexicana	2011-2013	LCC	Roberto
Ángel	46	Mexicano	2011-2013	PCH	Luis
Rosa	33	Panameña	2011-2013	PCH	Antonio
Griselda	38	Mexicana	2013-2015	PCH	Estefanía
Luz	32	Mexicana	2013-2015	PCH	Daniela
Janeth	31	Estadounidense	2013-2015	LCC	Luis
Tania	28	Mexicana	2013-2015	LCC	Olga

**Fuente:** elaboración propia.

De igual manera, Rosa señala lo siguiente:

*Me dio muchas bases para enfrentar los retos del nuevo trabajo, tanto en la parte teórica (teorías de aprendizaje), como en la parte práctica (elaboración de programas, instrucción programada, elaboración de anteproyectos, etc.). En la universidad me ha ayudado a dictar mis clases de una manera más compleja, ya que tuve la experiencia de investigación en México.*

En ese mismo contexto, Janeth, comentó que *"Como maestra la investigación que hice en la maestría me sirvió para hacer actividades con mis alumnos y que tengan mejor un rendimiento"*. Este caso cobra un particular interés, debido a que muestra que los aportes y la preparación contribuyen a su actual trabajo en los Estados Unidos, pero también sobresalen los aportes que obtuvo derivados de la investigación que efectuó en el posgrado, ya que le permitió prepararse para sus actuales labores docentes.

Estas respuestas reflejan una correspondencia con lo estimado en la visión y la misión del posgrado y las actuales prácticas que realizan los egresados, lo que permite hilar el significativo aporte que tuvieron en su formación académica y los quehaceres profesionales que desempeñan en la actualidad. Conviene resaltar que la formación de Enrique, Rosa y Janeth ha contribuido también a la formación científica de las nuevas generaciones, lo que coincide con los objetivos definidos en las instancias federales e institucionales.

En contraparte, presentamos la valoración que tiene Tanía sobre las contribuciones que obtuvo en su actual trabajo. Ella refiere que sus competencias y lo aprendido en la maestría han contribuido muy poco o casi nada para el desarrollo de sus actuales actividades. Este caso adhiere una doble dificultad. Por una parte, no cuenta con la culminación del programa y, por el otro, su ejercicio laboral no tiene vínculo con la formación obtenida. Comprendemos que el futuro laboral de los egresados no está resuelto ni garantizado, pero deja ver que, en algunos casos, esto puede relacionarse con la culminación del programa y la oferta laboral que se tiene.

Por lo hasta ahora expuesto, podemos señalar que las percepciones que tienen los estudiantes o los egresados de la MIPAE se entretajan por diversos factores que interfirieron su paso por el programa. Por ejemplo, las vinculaciones sociales que tienen otros actores, entre los que se destaca a su director o codirector de tesis y a los integrantes de línea de investigación a la que pertenece. Respecto a la influencia que ha tenido el programa sobre los aspectos laborales, en la mayoría de los casos, muestra que la antesala académica de la maestría ha contribuido a sus actuales prácticas laborales, salvo en el caso de Tanía, quien puede representar el estado actual de muchos egresados de los programas.

Cabe señalar que la participación dentro de las LGAC puede proporcionar elementos implícitos o explícitos que diferencian la percepción de los estudiantes. Por ejemplo, en los casos de Enrique y Rosa, ambos pertenecen a la línea de PCH. El primero fue tutorado por un académico que pertenece al SNI y, para la segunda, su director no participa en el programa, pero ambos cuentan con favorables percepciones de la MIPAE y sus actividades laborales se relacionan con la formación recibida.



Por otra parte, están los casos de Janeth y Tania que pertenecen a la línea de LCC. Janeth fue tutorada por un académico que pertenece al SNI y señala que sus experiencias en el posgrado fueron favorables. En tanto que la segunda no se ha titulado, debido a las demandas laborales y resalta la poca contribución que ha tenido el programa con sus actuales actividades.

Consideramos que el punto clave para comprender la manera en que se conforman las trayectorias escolares de los estudiantes está en desmenuzar la individualidad de la colectividad que enfrentan los estudiantes dentro de las líneas de investigación, así como todos aquellos detalles que intervienen en su recorrido académico. En los casos expuestos, podemos apreciar que las contribuciones, en la mayoría de los casos, han sido favorables. Salvo en un caso en el que se objetivan dificultades laborales para culminar la tesis de grado, pero también deja ver la falta de supervisión por parte de su directora.

En diferentes ocasiones, se observa que las trayectorias académicas y de investigación con las que disponen los estudiantes no siempre son las mismas. Creemos que los programas y, sobre todo las líneas de investigación, deben apostar por el trazado emergente de estrategias que coadyuven a los estudiantes a desarrollarse de manera exitosa dentro de los programas, pero también a una mayor supervisión de las actividades que se realizan durante la hechura de su tesis de grado, en donde se puedan resolver las dudas de estos y se oriente de una manera adecuada. Consideramos que este hecho puede contribuir en su futuro profesional, académico, científico e, incluso, social.

### ***Las implicaciones académicas, científicas y laborales***

En esta dimensión, compartimos lo que los egresados de la MIPAE han precisado respecto a su continuidad académica, científica y laboral al concluir el posgrado. Esto, con el interés de exponer el impacto que ha tenido el programa sobre estos aspectos. La literatura ha mostrado que, en muchas ocasiones, la escasa oferta laboral, las necesidades económicas, los antecedentes académicos y otros tipos de factores obligan a que los estudiantes de posgrado realicen otras actividades para los que no fueron formados (Jiménez-Vásquez, 2011; Macias y Rivera, 2019).

Al explorar los resultados laborales, identificamos a aquellos egresados que realizan otro tipo de actividades que no se vinculan con las actividades académicas o de investigación o que, incluso, no laboran. Un ejemplo de ello está en el caso de Ángel, quien menciona que no trabaja y que utiliza su tiempo para efectuar diferentes actividades. Por su parte, Tanía, indica que es especialista de Recursos Humanos en una empresa comercial, mientras que Luz funge como gerente de área en una empresa privada. En este conjunto de informantes, se cuenta con una mayoritaria presencia de egresados que provienen de la línea de PCH.

Por otro lado, observamos a un conjunto de egresados que mantienen cierta continuidad con el conocimiento promulgado en la MIPAE. Un ejemplo de esto se percibe en los casos de Griselda, Janeth y Concepción, ya que las tres ejercen la docencia en una entidad académica y formalizan el uso estratégico de los queha-

ceres académicos que fueron expuestos en el programa. Enrique, por su parte, es director de una escuela y Rosa se desempeña como asesora académica.

Al detallar con mayor cercanía las respuestas, encontramos los siguientes aspectos. Enrique fungió como directivo en una institución que mantiene una afinidad teórica y metodológica con el posgrado en el que fue formado. En lo que corresponde a Janeth, su experiencia laboral se internacionaliza, pues fungió como profesora en los Estados Unidos. Ella mencionó lo siguiente: *"Imparto todo el material académico para una primaria, específicamente en 5° grado, en un programa de dual lenguaje"*.

Esto resulta relevante, debido al cruce que se tiene entre su nacionalidad y su experiencia científica, pues existe una correspondencia laboral con las aproximaciones que abordó en su tesis de grado. Este cruce se obtiene por su nacionalidad y por sus aspectos formativos. Otro caso semejante es el de Rosa, quien orienta su labor hacia los estudiantes de la educación superior. Entre su quehacer profesional, ella señala que ha impartido los tópicos de *"Metodología de la investigación, Técnicas de Estudio, Aprendizaje y Procesos Cognitivos, Dinámica de Grupo y Psicología Educativa"*.

En los casos de Griselda y Concepción, también laboran en universidades del contexto mexicano. La primera trabaja en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV) e imparte las experiencias académicas de Filosofía y Psicología. La segunda labora en las Universidades del Valle de México, Universidad Antonio Caso y UNIMEX. Ella aborda las experiencias educativas de Filosofía de la Educación; Diseño de Instrumentos de Medición; Métodos Inferenciales en Psicología y en Ciencias de la Conducta.

Es más que claro que la influencia de ambas líneas ha proporcionado efectos importantes en la vida académica y laboral de estos casos. No obstante, sí podemos resaltar que, en los cinco informantes que se desarrollan sobre el ámbito académico, existe una mayoritaria presencia de la línea de PCH, lo que es aunado a la participación de un académico que cuenta con un sobresaliente posicionamiento dentro del SNI.

En tanto que los egresados de la línea de LCC revelan una menor participación en las actividades académicas y científicas, que, a su vez, son acompañados por un académico que cuenta con el reconocimiento federal del SNI.

Con relación a los casos que no se vinculan con los planos académicos, observamos que en dos de los casos (Tanía y Luz) provienen de diferentes líneas y que una de ellas, incluso, ha sido tutorada por una académica que pertenece al SNI. Esto deja ver que la relación que se tiene con el reconocimiento con el que cuentan los académicos dentro los programas federales no es factor determinante para lograr el éxito académico y hasta laboral de sus egresados. El hecho de que los académicos dispongan de este logro no asegura que todos sus tutorados accedan a mayores beneficios.

El siguiente aspecto que se indagó fue si, al concluir el programa, los egresados continuaron estudiando. Aquí, encontramos dos tipos de respuestas.

En el caso de Luz, ingresó a cursos relacionados con la docencia. Janeth, por su parte, optó por tomar más clases para acreditar la licencia de su estado y, con ello, poder desempeñarse como maestra en los Estados Unidos. Enrique y Rosa señalaron que hicieron una especialidad y únicamente en los casos de Ángel y Concepción se vinculan con los programas doctorales. De hecho, la segunda reveló que estaba por ingresar a un doctorado con el registro ante el extinto PNPC del CONACyT.

Aquí debemos hacer un pequeño paréntesis, debido a que, si bien de los ocho informantes seis continúan preparándose académicamente, solo dos de estos están por ingresar a un programa doctoral. Algo que no coincide con los objetivos institucionales y federales que permean el ideal académico y científico de los investigadores.

Por otra parte, encontramos a los egresados que no siguen en los planos académicos. Un ejemplo de esto se presenta en los casos de Griselda y Tanía, quienes indicaron que no siguen estudiando, debido a que no lo consideraban necesario para cumplir con sus presentes actividades. Esto puede hilvanar también algunas de las dificultades que vivieron en la MIPAE. Por ejemplo, es menester recordar que Tanía no ha efectuado la presentación de su tesis de grado y que Griselda no dispone de los documentos oficiales que se expiden al acreditar el programa.

La suma de estos factores muestra que la continuidad académica y de investigación que llegan a tener algunos de los egresados de la MIPAE se vincula, principalmente, con el interés laboral -como se muestra en los casos de Janeth, Enrique y Rosa- y con el ingreso a los programas de posgrado, como son la especialidad que cursan Enrique y Rosa o los programas doctorales que exponen Ángel y Concepción.

Hay dos aspectos que conviene resaltar. En los primeros casos, son egresados que laboran en entidades académicas, pero que no siguen formándose como investigadores, en tanto que los segundos convergen diferentes tipos de actores que también trabajan, pero siguen formándose académicamente. También, están los casos que se perfilan sobre la continuidad en los programas doctorales. Por ejemplo, Ángel no trabajó y, quizás, esto le permitió alistarse para el ingreso al doctorado y Concepción se ha preparado mientras ejerce sus labores docentes.

El último de los factores averiguó si los egresados han participado en la formación científica de las nuevas generaciones y si participan en las redes relacionadas a la investigación, teniendo en cuenta que algunos de los colaboradores orientan sus actividades hacia la docencia y algunos continúan formándose científicamente. Sobre este aspecto, la mayoría de los colaboradores expresaron que han participado en la formación de los estudiantes, salvo en los casos de Ángel, Luz y Tania.

En lo referente a la pertenencia a las redes relacionadas a la investigación, ninguno de los informantes participa en alguna red o sociedad académica, lo que representa un punto de quiebre en su quehacer científico, ya que la participación en estas redes representa una vinculación con diferentes actores e instituciones

que producen un conocimiento de frontera en un determinado campo científico. Además, la participación temprana en estos ejes proporciona una valiosa oportunidad formativa para los estudiantes.

A partir de lo expuesto, podemos señalar que, en esta dimensión, se enlazan diversos factores que participan en la trayectoria académica e, incluso, laboral de los egresados. Por una parte, identificamos una endeble continuidad científica de los colaboradores, ya que solo cuatro de los ocho colaboradores continúan en los estudios de posgrado, en donde únicamente dos de estos están en los programas doctorales. De igual manera, confirmamos una poca participación sobre las redes relacionadas a la investigación; un aspecto necesario para el intercambio y la vinculación con otros investigadores (consolidados o en proceso).

Además, en la continuidad laboral y sus principales características, notamos que solo cinco informantes se desempeñan en el campo académico y que, de estos, exclusivamente tres fungen como docentes. Los dos restantes ejecutan tareas administrativas, directivas y de acompañamiento en las instituciones académicas. Lo anterior coincide con el trabajo de Jiménez-Vásquez (2009a), quien señala que, en el caso de los egresados de los programas de posgrado, en la mayoría de las ocasiones, no cuentan con un trabajo estable, sino que, más bien, disponen de un trabajo en el que se llega a tener una movilidad interna.

Al examinar la procedencia de las líneas de investigación que tienen los colaboradores que trabajan, notamos que Rosa, Griselda y Luz pertenecen a la línea PCH, en tanto que Concepción procede de LCC. Otro aspecto de interés versa sobre por quiénes fueron tutorados, ya que todos fueron tutorados por académicos que no pertenecen a los programas federales. En los casos de Ángel, Enrique, Janeth y Tanía, todos fueron tutorados por académicos que pertenecen al SNI. Los dos primeros proceden de PCH y los otros dos, de LCC.

Esta variabilidad imprime una imagen en la que se percibe cómo se tejen, de diferente manera, las trayectorias escolares de los estudiantes. Creemos que la pertenencia a una determinada línea no resulta ser algo determinante ni tampoco el reconocimiento federal con el que llegan a contar algunos académicos. Si bien es cierto que los investigadores que pertenecen al SNI deben articular una mayor cantidad de tareas de investigación, esto les permite a los estudiantes adoptar diversas perspectivas y mejoras a sus prácticas académicas y científicas, lo que no llega a coincidir con los resultados que encontramos.

La idea de analizar el trayecto científico por el que transitan los egresados y los estudiantes de los programas de posgrado implica la impostergable tarea de cuestionar los procesos académicos que son instaurados a nivel institucional. En la actualidad, se ha aceptado que esta tarea converge únicamente sobre la articulación de los seminarios de investigación, talleres o cursos sobre metodología de la investigación o sobre la redacción científica, los cuales deben acreditar los estudiantes (Pacheco, 2009), lo que, invariablemente, proporciona una pequeña percepción de los procesos académicos que intervienen en la consolidación de los futuros investigadores.

## Conclusiones

A partir de lo que hemos dimensionado sobre la noción de trayectorias escolares, lo condensado en nuestros estudios de caso y las dimensiones de análisis que fueron diseñadas, el presente artículo expone la manera en la que se han construido las trayectorias escolares de los estudiantes de la MIPAE y las contribuciones que han conseguido en el campo laboral y su continuidad en la investigación. Ante esto, podemos decir que el impacto del programa ha sido relevante para la mayoría de los colaboradores. La mitad de los colaboradores del estudio continúan con los estudios de posgrado y un porcentaje significativo labora en instituciones académicas que abordan los tópicos con los que se formaron.

Sin embargo, en otros casos, se observa que las experiencias académicas no suelen ser de utilidad para las actuales labores que precisan los egresados, lo que acentúa la necesidad que tiene el diseño de estrategias que contribuyan en la eficiencia terminal de su investigación. Es innegable señalar que la noción de trayectoria propuesta por Elder (1985) hace alusión al camino por el que transitan los estudiantes dentro de la MIPAE y en el que observamos que distintos caminos llegan a ser abruptos para algunos, mientras que, para otros, resulta ser más ligero.

Notamos que, dentro del ámbito académico, existen diferentes procesos que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes. Tal es caso de los procesos pedagógicos, científicos e, incluso, sociales. Comprendemos que atender cada uno requiere diseñar diferentes estrategias y metas académicas, pero es un buen inicio para atenuar las dificultades que enfrentan los estudiantes en su trayecto académico.

Creemos que los posgrados deben examinar con mayor intensidad la manera en la se aprecian sus ejercicios académicos y científicos, ya que estos elementos representan parte esencial de las trayectorias de los maestrandos. Terigi (2007) manifiesta que, en la actualidad, las trayectorias escolares se expresan como un problema que debe ser atendido sistemáticamente dentro de las instituciones, lo que implica el ejercicio que deben realizar los programas académicos.

Observamos también que los procesos académicos y de investigación por los que pasan los maestrantes pueden relacionarse con la procedencia de sus líneas de investigación, pero que, en ocasiones, se precisan actividades que son direccionadas específicamente por sus tutores y por sus contenidos.

Por otra parte, resaltamos la indisoluble participación que establecen los programas con organismos como el CONACyT, SNP-PNPC, SNI y PRODEP, ya que estos simbolizan importantes herramientas de juego que influyen en las labores académicas y científicas de los actores (académicos y estudiantes). Lo anterior demanda la integración de diferentes dinámicas y estrategias que atiendan los indicadores de los programas, así como la contextualización de los quehaceres académicos y científicos que necesita cada estudiante. Por ello, la participación de los CA y LGAC en los posgrados debe valorar, de manera recurrente, el trazado que tienen sus actividades académicas y establecer cambios de fondo y no únicamente de forma.

Con relación a la pregunta que nos planteamos, podemos expresar que las estrategias académicas y de investigación que se han articulado en la MIPAE para la formación de sus estudiantes no ha tenido el mismo impacto para todos sus implicados. En algunos casos, se observa una significativa contribución en los entornos laborales y científicos y, en otros más, lejos de tener una mejoría, existe una falta de atención hacia la formación y la problemática que enfrentan los maestrandos.

En cuanto a la percepción que tienen sus egresados sobre las prácticas que se han instrumentado en el programa, se identifica que, para algunos, ha sido una pieza clave su formación científica, mientras que, para otros, la tarea no ha sido significativa. Esta dualidad implica una disociación con los objetivos que se buscan en la entidad y la realidad que enfrentan los egresados.

Para finalizar, quisiéramos advertir que los resultados de este estudio simplemente contemplan un panorama que fue conformado por ocho actores y dos líneas de investigación de un posgrado. Asumimos que, en futuras investigaciones, convendría incluir una mayor cantidad de programas, líneas y actores que expongan un escenario mucho más extenso y complejo en el que se identifique la disposición, el alcance y los resultados de los recursos académicos y científicos.

## Referencias bibliográficas

Belykh, A. y Jiménez-Vásquez, M. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 8, 5-32. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>

Campos, G. A., Zepeta, G. E. Y Gómez-Fuentes, A. D. (2013). Análisis de la práctica científica individual en la formación de investigadores. IPyE. *Psicología y Educación*, 7(13), 55-70. <https://www.uv.mx/ipe/files/2017/03/REVISTA-Vol.-7-No.13-ENERO-JUNIO-2013.pdf>

Canto, H. P. J., Domínguez, C. G. D. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2019). Formación de investigadores en el Sureste de México: una mirada desde un programa de maestría en investigación educativa. En A. Colina, E. y Á. Díaz-Barriga (Coords), *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México* (pp. 393-416). Gedisa.

Colina, E. A. (2008). Abrir puertas y saltar obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Sinéctica*, 31, 1-16. <http://bit.ly/3jdBaQ1>

Colina, E. A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En Á. Díaz-Barriga y A. B. Luna, M. (2014), *Metodología de la investigación educativa aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 243-270). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Colina, E. A. y Osorio, M. R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Colina, E. A. y Díaz-Barriga, Á. (2012). *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento, un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Díaz De Santos.

Colina, E. A. y Díaz-Barriga, Á. (2019). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. Gedisa.

Cordero, D, I. L., Almazo, D. R., González, B. S. y Ortiz, C. R. (2021). La investigación científica, los cuerpos académicos y las redes de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 19(2), 24-40. [https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/FACE/article/view/3691/2090](https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/3691/2090)

Dávila, L. O. y Ghiardo, S. F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Última década*, 26(50), 23-39. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v26n50/0718-2236-udecada-26-50-00023.pdf>

Elder, G. (1985). Perspectives on the life course. En G. Elder, *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions* (pp. 23-49). Cornell University Press.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

García, D. P. (2007). *Bruno Latour y los límites de la descripción en los estudios de la ciencia* [Tesis doctoral]. Departamento de Filosofía I. Universidad de Granada. <http://bit.ly/3HMnDZc>

Gómez-Fuentes, A. D., Zepeta, G. E., Reyes, H. G., Molina, L. C., Peralta, G. E. C., Escudero, C. D. A. y Pérez, J. M. (2012). Cuerpo académico comportamiento humano: líneas y proyectos de investigación. En A. D. Gómez-Fuentes, H. G. Reyes, M. W. Salas Martínez y G. E. Zepeta (Coords), *Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Tomo IV* (pp. 22-33). IETEC-Arana.

Gómez-Fuentes, A. D., Zepeta, G. E., Pérez, J. M., Durán, L. I., Escudero, C. D. A., Ferrant, J. E., Molina, C. M., Reyes, A. F. y Meraz, E. (2019). La formación en el ámbito educativo de investigadores en psicología aplicada. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1) 88-96. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA633428471&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01851594&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon~265f255c&aty=open-web-entry>

Guevara, R. E. S. y García, L. A. E. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y Ciencia*, 18(46), 10-17. <https://investigacion.uaa.mx/RevistaIyC/archivo/revista46/Articulo%202.pdf>

Jiménez-Vásquez, M. S. (2009a). *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Bonilla Artigas.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2009b). Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles Educativos*, 31(126), 56-79. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/18867/17908](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18867/17908)

Jiménez-Vásquez, M. S. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 76-100. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.3.28>

Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)

Latour, B. (2017). *Lecciones de Sociología de las Ciencias*. Arpa y Alfil.

Macias, M. E. Y. y Rivera, F. R. (2019). Evaluación de las condiciones laborales de egresados de maestrías de calidad. *Avacient*, 2(7), 99-115. <http://www.chetumal.tecnm.mx/images/2019/12DICIEMBRE/AVACIENT/1/10.pdf>

Mendoza, G. J. (2019). El estudio de la trayectoria escolar transitada a partir de los significados: un enfoque biográfico-narrativo. En J. Mendoza González y N. S. Esparragoza Bermejo (Coords), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 102-118). Universidad Estatal de Oriente A.C.

Moreno, B. M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Colección: Producción académica de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Universidad de Guadalajara.

Moreno, B. M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, B. M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158(2), 59-78. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A3ES.pdf)

Moreno, B. M. G. y De la Torre, F. A. (2019). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En M. G. Romo (Coord.), *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación* (pp. 31-66). Universidad de Guadalajara.

Olvera, L. L., Reyes, A. F., Gómez-Fuentes, A. D. y Zepeta, G. E. (2017). Análisis de las relaciones contingenciales y el modelo de la práctica científica individual. *IPyE. Psicología y Educación*, 11(22), 58-72. <https://www.uv.mx/ipe/files/2018/08/Vol.-11-No.-22-Julio-Diciembre-2017.pdf>

Pacheco, M. T. (2009). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación. En T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (Coords.), *El posgrado en Educación en México* (pp. 17-44). Universidad Nacional Autónoma de México.



Pallán, C. y Marúm, E. E. (1997). Demanda de posgrado y competitividad del personal Académico de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 26(102), 1-10. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102\\_S1A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S1A2ES.pdf)

Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4(2), 205-235. <http://bit.ly/3l1JbaY>

Silva, D. X. D. S. y Cardoso, M. D. S. O. (2020). Sociology and its academic trajectory in the graduate program in forensic expertise/a sociologia e sua trajetoria academica no programa de pos-graduacao em pericias forenses/la sociologia y su trayectoria academica en el programa de posgrado en la pericias forenses. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, 19(36), 26-38. <https://link.gale.com/apps/doc/A676819924/IFME?u=anon~26326811&sid=googleScholar&xid=925eb0b5>

Silva-Montes, C. y Castro-Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68), 1-26. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1349/1310>

Sime-Poma, L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16(3), 433-451. <https://bit.ly/3Z3evFa>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Settersten, R. (2003). *Invitation to the life course: Towards new understandings of later life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315224206>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Torres-Frías, J. C. (2006). Los procesos de formación de los investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *EDUCATIO. Revista Regional de Investigación Educativa*, 2, 67-79. [http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos\\_de\\_formacion.pdf](http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf)

Torres-Frías, J. C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*, 35(140), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140.38840>

Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires*. <https://cdsa.academica.org/000-061/782.pdf>

Universidad Veracruzana (2021). *Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Plan de estudios 2021*. [https://www.uv.mx/mipae/files/2022/04/PlanEstudios\\_MIPAE-2021-11-17.pdf](https://www.uv.mx/mipae/files/2022/04/PlanEstudios_MIPAE-2021-11-17.pdf)

# Aprendizaje y creatividad.

## Buscando oportunidades a lo largo de la vida

Learning and creativity.  
Looking for opportunities throughout life

María Fernanda Melgar <sup>1</sup>  
Romina Cecilia Elisondo <sup>2</sup>

**Resumen:** *El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV en adelante) es un enfoque que reconoce la potencialidad de las personas para aprender desde que nacen hasta que mueren. Para ello, se valen de diferentes oportunidades que se configuran en distintos contextos educativos formales, no formales e informales presentes en las ciudades. En este artículo, se comentan perspectivas teóricas, considerando dimensiones y contextos del ALTV, así como un conjunto de propuestas que se comprenden como "oportunidades de aprendizaje" desde una mirada educativa creativa. Se analizan estudios actuales sobre experiencias educativas que lo promueven y se discuten condiciones que resultan propicias para el aprendizaje y la creatividad en diferentes momentos de la vida. Entre las iniciativas, se destacan las experiencias en museos, los viajes educativos, las ferias de ciencia, el teatro científico y el aprendizaje comunitario. Se reconoce el ALTV en la intersección de componentes sociales y personales.*

**Palabras clave:** *aprendizaje permanente; creatividad, educación no-formal, aprendizaje por experiencia, educación científica*

<sup>1</sup> Doctora en Psicología. Máster en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (CONICET-UNRC). Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: fernandamelgar@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Psicología. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta del CONICET. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: relisondo@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 130-151.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)08) / Recibido: 5/10/2023 / Aprobado: 12/03/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** Lifelong Learning (ALTV hereinafter) is an approach that recognizes people's potential to learn from birth to death. To do this, they use different opportunities that are configured in different educational, formal, non-formal and informal contexts present in cities. This article discusses theoretical perspectives, considering dimensions and contexts of the ALTV, as well as a set of proposals that are understood as "learning opportunities" from a creative educational perspective. Current studies on educational experiences that promote ALTV are analyzed and conditions that are conducive to learning and creativity at different moments of life are discussed. Among the proposals, museum experiences, educational trips, science fairs, scientific theater, and community learning stand out. ALTV is recognized at the intersection of social and personal components.

**Keywords:** lifelong learning, creativity, informal education, learning by experience, science education

---

## Introducción

Pasadas más de dos décadas del siglo XXI, es casi inevitable estar de acuerdo con el supuesto de que las personas aprendemos a lo largo de toda la vida. Desde que nacemos, no paramos de aprender. En nuestro desarrollo integral, vamos construyendo competencias y habilidades que nos permiten "ser humanos". Nuestra formación como psicopedagogas nos permite comprender, asesorar y colaborar en los procesos de aprendizaje que puedan desarrollarse en diferentes contextos y a lo largo de toda la vida. Entendemos al aprendizaje y a la creatividad desde una perspectiva sociocultural que enfatiza las relaciones sociales y los vínculos intersubjetivos, el papel del contexto y las comunidades, las herramientas de la cultura y la disposición personal (Gaveanu *et al.*, 2020; Rinaudo, 2014).

Desde 1960, el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV, en adelante) ha estado en agenda de diversos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) y el Consejo de Europa, vinculado a otros términos como el de *educación permanente o recurrente* (UNESCO, 2020). En 1973, el Informe Faure (Faure *et al.*, 1973) pone en la escena internacional el término bajo el lema *Aprender a ser*. En 1996, se publica el Informe Delors en el marco de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI. Este documento se constituye en referente para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje. Señala *cuatro pilares* para pensar el ALTV, a saber: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Estos ejes no han perdido vigencia y siguen constituyéndose en perspectivas relevantes en el siglo XXI.

El ALTV puede ser comprendido desde diferentes dimensiones que dan cuenta de su carácter procesual, desde el punto de vista personal, social, contextualizado, temporal, múltiple, situado, distribuido y creativo. Aprender supone un compromiso individual que implica una actividad social, física y mental por

parte de los sujetos. Se produce en un encuentro intersubjetivo, que reconoce la habilidad humana para entender las mentes, ya sea a través del lenguaje, los gestos u otros medios. Cuando aprendemos, lo hacemos desde diferentes entornos que suponen la interacción con recursos variados (Melgar y Elisondo, 2021).

En línea con estos argumentos, todo aprendizaje requiere una cuota de creatividad. No hay aprendizaje si algo nuevo no se construye, al menos, desde la perspectiva del sujeto que aprende. Los modelos actuales que destacan la importancia de la minicreatividad en los procesos de producción de conocimiento resultan relevantes para comprender las relaciones entre creatividad y aprendizaje. Las personas, cuando aprenden, crean un vínculo nuevo con los objetos de conocimiento, una interpretación novedosa sobre los contenidos, los procesos y los problemas. Estas interpretaciones se consideran creativas desde una perspectiva subjetiva, es decir, son originales para quienes las construyen, no para el resto de las personas. En este sentido, nos referimos a la minicreatividad como proceso subjetivo de construcción de interpretaciones novedosas sobre los objetos (Kaufman y Beghetto, 2009). Según Corbalán (2022), la creatividad implica procesos cognitivos vinculados a la originalidad, la flexibilidad y la fluidez. Asimismo, supone acciones y decisiones conforme a las particularidades y las limitaciones de los contextos, son indispensables pensamientos convergentes, evaluaciones y autorregulaciones constantes. En síntesis, la UNESCO (2020) comprende el ALTV "como aquel que se desarrolla de la cuna a la tumba, en todos los espacios y mediante todos los recursos disponibles, combinando aprendizajes en entornos formales, no-formales e informales" (p. 11).

En este artículo, nos interesa compartir, por un lado, las perspectivas teóricas acerca del ALTV y, por otro, un conjunto de propuestas que se comprenden como "oportunidades de aprendizaje" desde una perspectiva educativa creativa. Intentamos articular educación y creatividad destacando la importancia de generar variadas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Las teorías de la creatividad brindan interesantes herramientas para comprender los procesos de construcción de conocimientos y, también, para generar propuestas educativas en contextos formales, no formales e informales que promuevan experiencias diversas.

Estudios de la creatividad, desarrollados desde diferentes enfoques, indican relaciones entre creatividad y apertura a experiencias. Es decir, la creatividad parece vincularse a la heterogeneidad de experiencias en contextos diferentes (Tan *et al.*, 2019). Los estudios afirman que las personas más creativas son las más abiertas a las experiencias. No obstante, también podemos pensar que son más creativas porque viven experiencias diversas donde aprenden muchas cosas en interacción con otras personas. Pensamos que favorecer experiencias diversas en entornos formales y no formales de educación puede potenciar el pensamiento creativo, la minicreatividad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

### **Dimensiones y contextos para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida**

En este apartado, nos interesa compartir algunas ideas para pensar el ALTV considerando dimensiones y contextos. Entendemos que aprender requiere de

esfuerzos y disposiciones de las personas para hacerlo. Asimismo, estas se ponen en juego en situaciones sociales y culturales que habilitan la construcción de saberes, valores, conocimientos y competencias.

### **Dimensiones**

El ALTV, desde una perspectiva sociocultural, se concibe como un proceso que puede ser analizado considerando diferentes dimensiones. En primer lugar, para aprender, es necesaria cierta disposición de los sujetos. La *dimensión personal* de los aprendizajes supone reconocer las características específicas de las personas, la estructura de conocimientos y experiencias previas, los gustos e intereses, la motivación, las emociones, las creencias, la maduración, el desarrollo y las expectativas.

Esta dimensión se puede relacionar con una de las competencias educativas básicas propuestas por UNESCO para el siglo XXI, denominada *aprender a aprender*, que supone promover una actitud hacia el conocimiento para generar construcciones que van más allá de las instrucciones ofrecidas en los espacios formales. Implica intervenir para ampliar la capacidad intelectual de los estudiantes y reforzar su voluntad y habilidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Por otro lado, la dimensión personal del aprendizaje pone en plano la necesidad de trabajar en estrategias de autorregulación y metacognitivas, de igual manera, entender que es posible continuar promoviendo el desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo de la vida. El objetivo no es solo aprender sino aprender a aprender, desarrollar el gusto, el interés y la capacidad para continuar aprendiendo, individual o colectivamente, de manera autónoma (UNESCO, 2020).

La *dimensión social* refiere a que los aprendizajes siempre tienen un componente intersubjetivo y son producto de relaciones sociales. En este sentido, todo aprendizaje se produce y se construye en el marco de sistemas sociales definidos, que implican un funcionamiento psicológico intersubjetivo en el que las personas participan en una tarea o situación, comparten la misma definición y saben que la comparten (Baquero, 2009). La dimensión social del aprendizaje deja entrever la importancia de los objetos y las herramientas de la cultura, del lenguaje y de los contextos. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definido por Vigotsky (1988, en Baquero, 2009) permite pensar en los procesos educativos más allá de la escuela como sistemas sociales definidos. Allí, se producen procesos intersubjetivos que lo promueven y tienen por fin recuperar el papel de los educadores en el diseño y la configuración de contextos que posibiliten la comprensión del aprendizaje como una actividad social, inseparable de las relaciones con otros (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

En tanto, la *dimensión creativa* refiere a las minicreatividades, es decir, a las interpretaciones novedosas sobre los objetos de conocimiento. La dimensión creativa del aprendizaje supone procesos de creatividad personal. Según Runco (2006), el mecanismo clave de la creatividad personal es la capacidad de producir una interpretación original de la experiencia. En esta línea argumentativa, es preciso hacer algunas precisiones teóricas respecto del campo de investigación ac-

tual de la creatividad. El Modelo de las cuatro creativities, presentado por Kaufman y Beghetto (2009), intenta dar cuenta de diferentes manifestaciones de los procesos creativos. En primer lugar, está la mini-c, o creatividad personal, que representa los autodescubrimientos subjetivos que forman parte del proceso de aprendizaje. Es posible que otras personas no consideren creativas estas ideas e interpretaciones nuevas y personalmente significativas. La siguiente es la c minúscula, o la creatividad cotidiana, es el tipo de creatividad que todos podemos alcanzar; es un trabajo que otros reconocerían y disfrutarían como creativo. Pro-c, o creatividad a nivel de experto, proviene de años de práctica y trabajo duro en determinado campo de conocimiento. La creatividad con mayúsculas incluye contribuciones que cambian el campo y que se recuerdan para las generaciones venideras. Para comprender la dimensión creativa de los aprendizajes, intentaremos profundizar en la minicreatividad como componente indispensable. Definimos la creatividad mini c como la interpretación novedosa y personalmente significativa de experiencias, acciones y eventos. Es importante destacar que la novedad y el significado de estas interpretaciones no necesitan ser originales o (incluso, significativas) para otros. Además, la creatividad mini c destaca una relación importante entre el aprendizaje y la creatividad. En los procesos cognitivos, las personas permanentemente transforman y reorganizan la información que proviene del exterior. Estas transformaciones se basan en conocimientos previos y generan interpretaciones novedosas sobre los objetos. Entonces, pensar en el aprendizaje a lo largo de la vida implica reconocer el papel de la creatividad en la construcción de interpretaciones nuevas y, también, destacar el valor de las experiencias pasadas en la reconfiguración de conocimientos. Las personas aprenden a lo largo de la vida y lo hacen construyendo nuevas formas de interpretar los fenómenos, los objetos y las experiencias.

La *dimensión experiencial*, por su parte, recupera el valor de las experiencias. Todo aprendizaje se constituye en una experiencia; siempre incluye el componente subjetivo de quien aprende y quien enseña. Buena o mala, linda o fea, memorable o para el olvido, siempre hay, en las experiencias educativas, un componente de significado propio, simbólico. Sirven a nuestros planteos algunas ideas señaladas por Fagotti Kucharski (2018). Si bien la autora trabaja en torno a las experiencias en contextos formales, nos resulta interesante su postura para reflexionar sobre los ALTV. Señala que la diversidad y la variedad de experiencias de aprendizaje y educación aportan a la configuración de subjetividades, en contextos específicos, con participaciones que se construyen simbólica y emocionalmente y que se encuentran sostenidas por espacios colectivos (grupos e instituciones). La dimensión experiencial invita a pensar las prácticas educativas y de aprendizaje a lo largo de toda la vida como espacios de subjetivación, de significación en la vida de las personas y de oportunidades.

Desde nuestra perspectiva, el ALTV se configura como un proceso donde se encuentran imbricadas las dimensiones personales, sociales, creativas y experienciales. Cada aprendizaje puede ser analizado a la luz de ellas y, de manera similar, se constituyen en aspectos necesarios de ser considerados por los educadores en los contextos formales, no formales e informales. Las dimensiones aquí mencionadas no actúan de manera aislada, sino que conforman una trama que

complejiza los aprendizajes en diferentes contextos y momentos. Esta trama supone condiciones personales, interacciones, vínculos, experiencias e interpretaciones nuevas, que se entretujan con conocimientos previos y vivencias anteriores.

### **Contextos**

El ALTV se produce en diferentes escenarios, contextos y lugares. Desde una perspectiva sociocultural, se comprende a los contextos desde ideas que superan la mirada reduccionista del ambiente físico únicamente. Los contextos son concebidos en la interacción de componentes físicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y pedagógicos, entre otros. Se presentan así como "*ocasiones/oportunidades*" para aprender activamente y de manera constructiva en el marco de situaciones reales. En este sentido, señala Rinaudo (2014) que los contextos poderosos para aprender se caracterizan por *estimular la participación de las personas*, esto es, propiciar oportunidades para trabajar activamente en el logro de nuevos conocimientos, valores y competencias que pueden concretarse a través de la calidad de las tareas en las que participan. Esta calidad se encuentra relacionada con la significación que otorgan las personas a su participación al considerar, especialmente, a los objetivos.

Los contextos poderosos para aprender *ofrecen apoyos a la participación de las personas*, a través de la calidad del contenido, los tipos de lenguajes, las herramientas y objetos culturales, los procesos de *feedback* (incluso las valoraciones) y la colaboración con otros. La participación activa en los contextos se ve facilitada cuando se brindan apoyos para asegurar la construcción de significados y sentidos.

Asimismo, en los contextos poderosos para aprender, la participación se traduce en término de experiencias. Estas se configuran en oportunidades para poder imaginar, pensar, crear y sentir. Destacamos su papel como ocasión y posibilidad para aprender, como intercambio con el medio a través de nuestros sentidos y como generadoras de sensaciones. Las experiencias impactan en nuestro psiquismo y promueven recuerdos que están cargados emocionalmente; de hecho, hablamos en términos de buenas o malas experiencias.

Desde una perspectiva educativa que reconoce los derechos de las personas a aprender durante toda la vida, es posible pensar en contextos formales, no formales e informales. UNESCO (2020) presenta una clasificación que resulta interesante en la teoría y en la práctica, principalmente, si se reconocen las potencialidades de cada uno y sus posibles complementaciones. *Los contextos de educación formal* son aquellos referidos a las prácticas instructivas institucionalizadas, intencionadas y planificadas por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. Se desarrollan en los diferentes niveles del sistema educativo de un país y son reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes. Los contextos de educación no formal representan una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Se presentan como oportunidades para garantizar el derecho a la educación de diferentes grupos etarios. En general, son propuestas

cortas en término de duración y/o intensidad. Las certificaciones de estos aprendizajes no suelen estar reconocida por las autoridades nacionales o subnacionales competentes como equivalentes a las otorgadas por la educación formal e, incluso, en algunas ocasiones, no otorga certificación alguna. Los contextos de educación informal se caracterizan por ser menos estructurados y organizados que los otros dos. Incluyen tareas y propuestas realizadas desde el hogar, el lugar de trabajo, la comunidad. Pueden realizarse de manera individual o grupal. García-Martínez (2021) señala que los aprendizajes informales carecen de planificación pedagógica y no están vinculados a una institución oficial de educación, ni a un profesor, sino que es cada persona la que decide qué aprender de acuerdo con sus intereses y su ubicación en un contexto específico, estos aprendizajes se convierten en recursos para la vida.

Un enfoque de ALTV supone reconocer que el aprendizaje es un proceso continuo; no hay edades para aprender, todos lo podemos hacer, toda edad es buena para hacerlo. En este sentido, los estudios neurocientíficos aportan conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro que reconoce su plasticidad y destrona prejuicios cognitivos sobre la edad adulta y enfatiza el aprendizaje multiedad e intergeneracional. Este enfoque, además, reconoce que aprendemos en los diversos espacios y prácticas en los que convivimos cotidianamente. En nuestros contextos, es posible trabajar en *oportunidades de aprendizaje*, que no provengan únicamente desde el sistema educativo formal, sino que abarcan aprendizajes no formales e informales.

El ALTV implica aprender a aprender, es decir, desarrollar el gusto, el interés y la capacidad para continuar aprendiendo, individual o colectivamente, de manera autónoma. *Aprender y reaprender* todo aprendizaje supone una revisión de los conocimientos anteriores, un dejar atrás algunos para sustituirlos gradualmente por otros. Históricamente, hemos aprendido a aprender intergeneracionalmente de este modo: padres e hijos, abuelos y nietos, jóvenes y personas mayores, niños y adultos, aprendiendo juntos y unos de otros.

Los diferentes aspectos señalados promueven la idea de comunidad de aprendizaje, entendida como aquella que estimula a las instituciones educativas, la comunidad local, las comunidades profesionales y las comunidades de práctica a reconocerse y desarrollarse como "sociedades" en las que sus miembros aprenden unos de otros colaborativamente y cultivan una cultura de aprendizaje permanente. Una política educativa orientada por un enfoque de ALTV se empeña diariamente en construir comunidades de aprendizaje y una sociedad del aprendizaje como objetivo de mediano y largo plazo.

Apostar al ALTV implica adoptar un enfoque que reconozca a las *ciudades* como continentes y contenidos para los procesos de aprendizaje. López Aguirre *et al.* (2022) señalan que esta idea pone en valor la perspectiva que reconoce a los aprendizajes tanto desde una perspectiva psicológica como aquella que señala la relevancia de los aspectos sociales, políticos y el reconocimiento de las redes en la formación de las personas. Para UNESCO (2020), las ciudades del aprendizaje ponen a disposición sus recursos para la promoción de un aprendizaje inclusivo, fortalecen el aprendizaje en las familias y comunidades, los facilitan *para y en el*



lugar de trabajo y fomentan una cultura de aprendizaje durante toda la vida, entre otros. Las ciudades del aprendizaje muestran una apertura al ofrecer *oportunidades para aprender* desde los diversos contextos.

### **Oportunidades para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida**

Las oportunidades de aprendizaje no se refieren solo al sistema educativo formal, sino que abarcan, también, aprendizajes no formales e informales, tales como el acceso a cursos, talleres, pasantías, viajes, intercambios, programas de capacitación en línea; el acceso a parques, bibliotecas, actividades culturales, deportivas, lúdicas y de recreación. En este apartado, nos interesa comentar un conjunto de propuestas que pueden constituirse en oportunidades para el ALTV desde una perspectiva educativa creativa. En la descripción de las experiencias, mencionaremos diferentes grupos sociales (infancias, juventudes, adúlteros o vejez). Algunas están planteadas desde espacios formales; otras, desde contextos no formales e informales. Algunas suponen el aprendizaje sobre un dominio disciplinar; otras, sobre competencias o valores.

### **Experiencias en museos**

Las experiencias en museos, conocidas como visitas, pueden convertirse en *oportunidades para el ALTV*. Doering (2010) define a los museos como lugares y espacios constituidos para facilitar experiencias. Los sujetos pueden acercarse con sus propios objetivos y propósitos y buscar vivencias específicas que no logran en otros espacios. El Consejo Internacional de Museos (en adelante, ICOM) señala que son instituciones permanentes, no lucrativas y al servicio de la comunidad. Sus funciones son la investigación, la colección, la conservación, la interpretación y la exhibición del patrimonio material e inmaterial. Se enfatizan la *apertura*, la *accesibilidad* y la *inclusión* de los públicos, del mismo modo que se reconocen la *diversidad* y la *sostenibilidad* como ejes fundamentales. Asimismo, se otorga un papel relevante a las *comunidades*, a la *profesionalización* de los trabajadores, al tratamiento *ético* de la información y a las *experiencias educativas variadas* (Melgar *et al.*, 2023)

La educación en museos se ocupa de las experiencias lúdicas, cognitivas y sociales de los públicos cuando sus cuerpos son interpelados por ciertos objetivos, dispositivos o propuestas que los *desafían* y *convocan* (Alderoqui y Pederosli, 2011). El aprendizaje en museos supone la integración de aspectos sociales, personales y físicos en un tiempo y espacio determinados. Relatan historias y cuentos a través de objetos; ellos definen nuestras vidas y constituyen hitos sobre los cuales los recordamos (Santacana y Molina, 2012). Permiten experiencias *memorables*, diálogos *con otros* de épocas y culturas distintas (Hafford, 2010). Asimismo, permiten hacernos preguntas, habilitar la curiosidad y la creatividad, así como adquirir y construir nuevos conocimientos, informaciones y comprensiones de temas (Hooper Greenhill *et al.*, 2003). Posibilitan cambios de actitudes o valores (en relación a uno mismo, a los otros y a organizaciones, grupos, etc.). Los museos generan satisfacción en sus visitantes, provocan vivencias agradables y experiencias que merecen

repetirse. Las sensaciones experimentadas en niveles más elevados son el orden, la relajación, la significación, la atención, la orientación y el confort (Garde López, 2013). Respecto a las valoraciones, las personas señalan experiencias de desconexión y relax, de esfuerzo intelectual y de disfrute. Asimismo, aparecen asociaciones con experiencias de aburrimiento, pero, también, de aprendizaje y descubrimiento (Laboratorio Permanente de Públicos de Museos, 2014).

Los museos se presentan como contextos para promover oportunidades de aprendizaje en diferentes públicos: en las personas mayores (Pérez Testor, 2022); en las infancias, ya sea en el marco de visitas escolares (Rigo *et al.*, 2020) o como parte de las experiencias familiares (Peralta, *et al.*, 2020); en los jóvenes (Laboratorio Permanente de Estudios de Público, 2020) y, también, en los adultos (Émond, 2022). Los museos reconocen, especialmente, la necesidad de llegar a públicos cada vez más diversos a nivel internacional. Es posible reconocer dos grandes eventos que se presentan como oportunidades para el aprendizaje en las ciudades: El primero se denomina *La Noche de los Museos* (NM en adelante). Este se realizó, por primera vez, en 1977, en Berlín. Su objetivo era atraer a nuevos públicos hacia las instituciones culturales. Durante la NM, museos e instituciones culturales ofrecían propuestas diversas, que incluían la visita a los establecimientos, así como el desarrollo de actividades artísticas y científicas, entre otras. Una noche al año, se abren las puertas para quienes, en los horarios habituales, no pueden acceder. La NM se convierte en una ocasión para que las familias, los amigos, las parejas y otros grupos participen activamente de diferentes propuestas. Los ciudadanos que participan suelen connotar el evento de manera positiva y solicitan que se realice con mayor frecuencia (Melgar y Tuninetti, 2017). El segundo evento es el *Día Internacional de los Museos* (DIM en adelante), que se celebra el 18 de mayo de cada año en diferentes partes del mundo. El objetivo del DIM es concientizar sobre el hecho de que los museos son un importante medio para el intercambio cultural, el enriquecimiento de las culturas, así como para el desarrollo de la comprensión mutua, de la colaboración y de la paz entre los pueblos. Los eventos y las actividades planeados para celebrarlo pueden durar un día, un fin de semana o, incluso, toda la semana. Durante 2023, el lema fue *Museos, sostenibilidad y bienestar*. En el sitio web del ICOM (Consejo Internacional de Museos, s.f.), se señala que los museos contribuyen de manera fundamental al bienestar y al desarrollo sostenible de nuestras comunidades. Como instituciones de confianza e importantes hilos en nuestro tejido social compartido, están en una posición única para crear un efecto cascada que fomente el cambio positivo. Los museos pueden contribuir de muchas maneras a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible: desde el apoyo a la acción climática y el fomento de la inclusión hasta la lucha contra el aislamiento social y la mejora de la salud mental.

Los museos, como comunidades de aprendizaje, intentan cuestionarse y se plantean: ¿Quiénes acceden? ¿Quiénes se incluyen? En este sentido, el Palacio Nacional de la Artes de Buenos Aires realiza una propuesta denominada ¿Qué necesitan aprender los museos?, que se define como un ciclo de visitas guiadas y conversatorios virtuales que invitan a reflexionar acerca de su rol histórico y el tipo de público al que se dirigen estas instituciones. Una de las visitas fue diseñada por el colectivo *Identidad Marrón*. Frente a los prejuicios y los estereotipos sociales

plasmados en la historia y el arte, se proponen "desaprender" lo conservado y transmitido por el dispositivo museal. En el sitio web del Palacio, se señala lo siguiente:

Los museos necesitan escuchar aquellas voces que históricamente fueron excluidas de los mismos, de forma directa o indirecta [...] Los museos deben preguntarse qué lugar ocupan las personas marrones, indígenas, travestis, trans, villeras en su espacio, en las exposiciones, en la producción artística y en el público, para así poder generar no solo un acceso igualitario sino también oportunidades igualitarias de creación y existencia. (Palacio Nacional de las Artes, 2023, párr. 3-4)

En las ciudades del aprendizaje y desde un enfoque de ALTV, los museos se presentan como espacios y contextos desde los que se revisan, apropian y comparten conocimientos, valores, modos de ser y hacer. Los museos se presentan como espacios propicios para aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos con otros y a ser. La Imagen 1 permite ilustrar una propuesta educativa en un museo.

**Imagen 1. La mesa que no miramos**



Intervención de *Identidad Marrón* en el Palacio Nacional de las Artes (Buenos Aires, Argentina)

**Fuente:** Secretaría de Cultura de la Nación <https://acortar.link/qr8fca>.

### **Viajar para aprender**

Los viajes pueden constituirse en experiencias educativas significativas si implican procesos de construcción de conocimientos y vínculos con personas, objetos e historias diversos. Entendemos a los viajes como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; especialmente, aquellas experiencias que implican trasladarse hacia otros lugares con objetivos educativos (Aparicio *et al.*, 1998; Rehaag Tobey, 2007; Wass, 1992). En este sentido, se definen como propuestas que se realizan con el propósito de potenciar aprendizajes en contextos diferentes a los que cotidianamente habitan las personas. En ellos, las personas pueden interactuar con objetos, sujetos y entornos diversos para construir conocimientos a partir de la experiencia (Muratore y Elisondo, 2020; Rivarosa Somavilla *et al.*, 2016).

En el marco de los viajes educativos, nos interesa subrayar el papel del turismo científico en tanto experiencias, en donde la motivación se centra en la ciencia o en la necesidad de efectuar estudios e investigaciones científicos. El turismo científico puede ser realizado de forma individual o en grupos conformados por pocas personas, de forma que no se llegue a alterar el objeto de estudio, en caso de ubicarse en un entorno natural. Además, intenta ofrecer propuestas orientadas a un mejor entendimiento de los entornos desde una perspectiva científica. Dentro de este tipo de turismo, los campamentos científicos son experiencias que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza. Tienden a fomentar la observación, el pensamiento crítico y la comprensión de los conceptos científicos básicos para la formulación de proyectos a través de la aplicación procedimientos científicos. Se pretende despertar el entusiasmo y la curiosidad mediante el empleo de metodologías activas que promuevan la creatividad en las actividades planificadas y ejecutadas. Un ejemplo de este tipo de propuestas son los campamentos científicos de Expedición Ciencia (s./f.), que pueden ser consultados en su sitio web<sup>3</sup>. La Imagen 2 permite ilustrar algunas experiencias realizadas en los campamentos.

Otra iniciativa vinculada al turismo científico, que fomenta ciudades del aprendizaje, son los recorridos y las caminatas que promueven la educación de los ciudadanos a partir de diferentes rutas. En este sentido, se destaca el Proyecto MurCiencia, elaborado por la Universidad de Murcia, España. La Imagen 3 permite ilustrar un recorrido con sus posibles puntos de interés. Se señala en el sitio web del proyecto:

Esta iniciativa explota la emoción cultural, los recursos turísticos y las técnicas de gamificación, retando al público a vivir una experiencia distinta en

---

<sup>3</sup> Los campamentos científicos de *Expedición Ciencia* combinan la exploración científica y la aventura en la naturaleza en una intensa experiencia de vivencias en grupo. Los campamentos no son para los amantes devotos de la ciencia, *nerds* (palabra del inglés empleada para designar el estereotipo de la persona de alto coeficiente intelectual, muy estudiosa, pero con pocas habilidades sociales) o futuros ganadores del Premio Nobel, sino para todas las personas curiosas.

torno a la ciencia en la ciudad de Murcia y con la ayuda de las nuevas tecnologías. [...] MurCIENCIA cuenta con una serie de rutas turísticas científicas, eventos y señalizaciones con las que convertir las acciones en un juego en el que los visitantes de la ciudad podrán aprender paseando por la ciudad y descubriendo sus secretos científicos. (Universidad de Murcia, 2023, párr. 2-3)

En suma, los viajes educativos implican rupturas con las rutinas y las formas habituales de enseñanza y aprendizaje, generan contextos propicios para la sorpresa, lo inesperado y el descubrimiento. En ellos, se producen reconfiguraciones de tiempos y espacios, se construyen experiencias variadas y se aprende con otras personas. En este sentido, pensamos que son oportunidades valiosas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

**Imagen 2: Joven en la experiencia ¡No pierdas nunca la capacidad de asombro!**



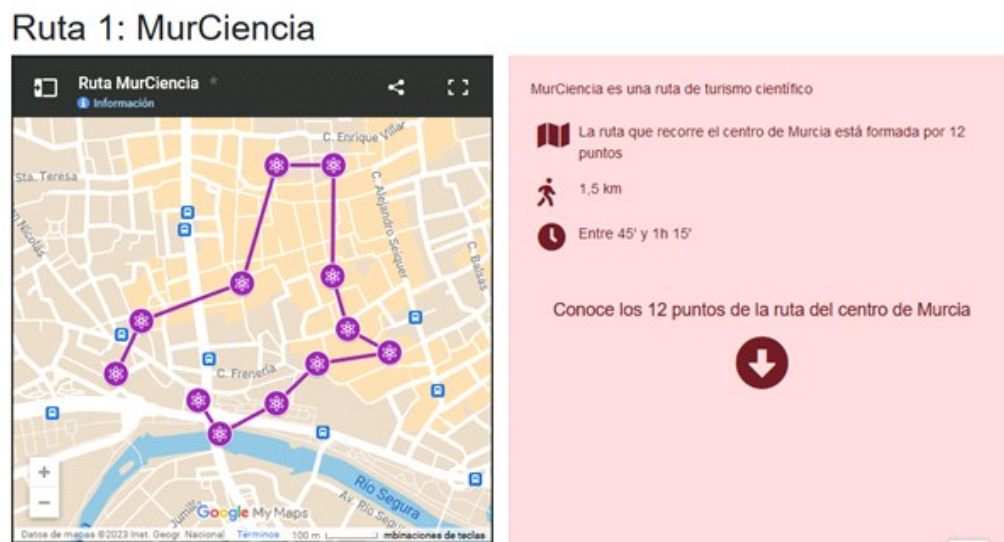
**Fuente:** Imagen descargada de la página de Facebook de Expedición Ciencia.  
<https://www.facebook.com/Expedicion.Ciencia>

### **Aprender ciencias más allá de los laboratorios**

En este apartado, se mencionan propuestas educativas que propician aprendizajes sobre contenidos científicos en contextos variados que trascienden las universidades y los institutos de investigación. Estas iniciativas intentan comunicar la ciencia en otros espacios y compartir conocimientos diversos con grupos heterogéneos. Una de ellas son los *Cafés Científicos*, contextos de educación no formal e informal que promueven encuentros entre ciudadanos acerca de diferentes temas de ciencia, tecnología e innovación. En ellos, se promueve un diálogo y un encuentro de saberes entre científicos y público asistente. En la ciudad de Río Cuarto, se desarrolla, desde 2015, un ciclo de estas características, enmarcado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Con el tiempo, el café se convirtió en una excusa para hablar de ciencia (Melgar, 2019). Allí, se reconoce el derecho a la educación y a la comunicación como un ida y vuelta. Además, la diversidad de disciplinas, contextos, públicos y modalidades son considerados ingredientes necesarios para la apropiación social de la cultura científica.

En general, las actividades de este tipo son valoradas positivamente por los públicos que participan. Particularmente, en un estudio realizado por Fagotti Kucharski *et al.* (2020), se recuperan las percepciones de las infancias, quienes, en sus relatos, señalan información comentada por los investigadores durante un

### **Imagen 3: La Ruta 1. ¿Por qué Marie Curie estuvo en Murcia?**



**Fuente:** Imagen obtenida del sitio web de Murcia.  
<https://www.um.es/web/murciencia/>

encuentro de comunicación pública de la ciencia, así como sus apreciaciones sobre los recursos comunicativos empleados. En general, los niños valoran que los científicos seleccionen recursos cercanos a los lenguajes que ellos emplean. Por otro lado, resulta relevante que la escuela sea quien esté interesada en que los científicos se acerquen a ella. Es una forma para conocer que hacer ciencia es un trabajo y que este se enmarca en universidades públicas, entre otras instituciones dedicadas a la investigación. De manera similar, en un estudio realizado por Melgar *et al.* (2020), se consultó a jóvenes, quienes valoraron los esfuerzos de los investigadores por compartir e intercambiar conocimientos. Destacaron que les gusta que, en el Café, se trabaje desde una modalidad relajada y cercana, que apela a otros lenguajes, que se apoya en otras estrategias, diferentes a las charlas de formato tradicional o a la comunicación o la socialización del conocimiento académico-científico. En este estudio, los jóvenes valoraron las propuestas en las que se apela al diálogo como una manera de intercambiar ideas y perspectivas. La Imagen 4 permite ilustrar una propuesta de trabajo con infancias.

**Imagen 4: Diferentes actividades realizadas en el marco del Ciclo Café Científico**



**Fuente:** Imagen obtenida de la página de Facebook del Café Científico.  
<https://www.facebook.com/cafecientificoriocuarto/>

Las ferias de ciencias y, también, las de arte, educación y tecnología<sup>4</sup> son espacios propicios para aprender a lo largo de la vida; generan lugares de encuentro e intercambio entre diferentes grupos sociales. En ellas, las personas exponen producciones e investigaciones sobre diversas temáticas sociales, científicas, ambientales, tecnológicas, etc. Implican procesos comunicativos e intercambios con grupos diversos dentro y fuera de las instituciones educativas, lo que generando vínculos con la comunidad. Retana Alvarado *et al.* (2018) realizaron un estudio en Costa Rica e identificaron que las ferias de ciencia y tecnología han permitido a los estudiantes el desarrollo de competencias de investigación, así como de habilidades comunicativas que incluyen el reconocimiento de la importancia del quehacer científico y tecnológico.

También, las propuestas de teatro científico ofrecen interesantes contextos para aprender ciencias. El teatro, como estrategia pedagógica,, contribuye al desarrollo emocional, cognitivo y sociocultural; promueve la libre expresión de los estudiantes como parte de la necesidad de comunicarse, crear, recrear e imitar episodios de su vida cotidiana. Desde un punto de vista formativo, el teatro es una manera de ver el conocimiento formal de modo lúdico. El teatro científico constituye una propuesta valiosa para llamar la atención del público hacia la importancia de la ciencia, los científicos, los inventos y los descubrimientos (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología Innovación de Perú, 2024) El teatro científico puede realizarse en contextos formales, no formales e informales. A modo de ejemplo, es posible mencionar las intervenciones urbanas realizadas por *Teatro Ciencia*, de Mundo Nuevo<sup>5</sup>, programa de popularización de la ciencia realizado desde La Plata, Argentina. Un estudio realizado por Blanco Martínez y González Sanmamed (2015) sobre una experiencia escolar de teatro científico recupera las potencialidades de esta modalidad. Señalan que, a través de esta experiencia, se fomentan las competencias comunicativas, el interés y las actitudes de los estudiantes hacia el teatro y la ciencia y la transversalidad de los saberes al permitir trabajar distintos contenidos del currículo.

### **Aprender en comunidad**

En este apartado, intentamos destacar el valor de las propuestas educativas en contextos comunitarios. Nos referimos, por ejemplo, a talleres artísticos, actividades deportivas, cursos sobre oficios varios e iniciativas de cuidado personal, entre otras. Estos proyectos no formales de educación se desarrollan en centros comunitarios, vecinales y en otras organizaciones sociales que generan instancias propicias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Permiten acceder a conociemien-

---

<sup>4</sup> "Las ferias de educación, arte, ciencia y tecnología tienen por objetivo fomentar el espíritu crítico y la curiosidad en niñas, niños, jóvenes, adultas, adultos, docentes y en la comunidad en general; y desarrollar habilidades de comunicación en las y los estudiantes a través de la exposición de sus producciones científicas, artísticas o tecnológicas" (Argentina, Secretaría de Educación, s./f., párr. 1).

<sup>5</sup> En el siguiente enlace, se puede acceder a información de *Nuevo Mundo* <https://r.issu.edu.do/AL>



tos específicos sobre diversas temáticas y desempeñar prácticas concretas, por ejemplo, vinculadas al diseño, la carpintería, la pastelería, etc. En muchas ocasiones, estos aprendizajes se vinculan con emprendimientos y desempeños laborales de los participantes. Estas iniciativas se constituyen en oportunidades de aprendizajes teóricos y prácticos, además de ser ocasiones para compartir con otras personas y desarrollar habilidades sociales y comunicativas (Martín *et al.*, 2019).

En este sentido, la *Universidad Barrial* es un Programa de la Universidad Nacional de Río Cuarto (s./f.) en su sitio web se define que su propósito es la articulación entre el espacio académico universitario y las demandas-necesidades propuestas por los espacios y actores públicos-privados de nuestra ciudad. El programa, se presenta, como un espacio de formación y capacitación conjunta que contribuye a disminuir distancias entre saberes certificados y aquellos que otorga el poner en movimiento la misma fuerza de trabajo y la creatividad. Se plantea como un espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos concebido como una comunidad de aprendizajes. Las propuestas se organizan a partir de cuatro áreas, a saber; la cultural, deportiva, de oficios y recalcificación laboral y de formación ciudadana.

Las bibliotecas públicas ofrecen interesantes espacios para aprender en comunidad. Numerosas y variadas propuestas de aprendizaje para grupos diversos pueden hallar en el banco de experiencias de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP<sup>6</sup>). Un recorrido por las experiencias, nos muestra interesantes propuestas: bebetecas, maratones de lecturas, rincones infantiles, bibliomóviles, talleres artísticos, de oficios y literarios, jornadas de capacitación sobre problemáticas sociales, altoparlantes, blogs, radios, concursos, conciertos, teatros, festejos, campañas, ferias, gestión del patrimonio, solo por mencionar algunas de las más de 400 experiencias narradas en la página oficial de la CONABIP.

### **Propuestas para "Jóvenes hace mucho"**<sup>7</sup>

Tomamos prestada la expresión *jóvenes hace mucho*, recuperada en el *Cuaderno de Experiencias con Personas Mayores* del Museo de Antropologías de Córdoba (s./f.). Además de la expresión que da cuenta del valor de la experiencia y la juventud vivida a través del paso de los años, nos interesa remarcar el valor de las propuestas compartidas en dicho documento y los propósitos educativos que se persiguen. Específicamente, en el sitio web del Museo se señala: "nuestra meta es crear un espacio de socialización dentro del museo que promueva, desde la

<sup>6</sup> La Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) es un organismo dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación que fomenta el fortalecimiento de las Bibliotecas Populares como organizaciones de la sociedad civil e impulsa su valoración pública como espacios físicos y sociales relevantes para el desarrollo comunitario y la construcción de ciudadanía. <https://www.conabip.gob.ar/>

<sup>7</sup> "En realidad, somos los jóvenes hace mucho", expresó una mujer mayor cuando la guía le comentó sobre el uso de la expresión "persona mayor" en lugar de "adulto mayor", que se restringe al género masculino (registro de visita guiada, 21/10/2019). Extraído de <https://r.issu.edu.do/gv>

pedagogía museística, la apropiación y resignificación de las historias de vida de las personas mayores" (Museo de Antropologías de Córdoba, s./f., párr. 3).

Adoptar un enfoque de ALTV supone darles valor a las experiencias de todas las personas, en especial, destacar el aporte de las personas mayores a nuestras sociedades. Además, del Museo de Antropología, el Museo Histórico Regional de Río Cuarto, ha generado proyectos donde las personas mayores son quienes tienen un papel activo. En este sentido, Melgar y Tuninetti (2017) presentan un estudio donde se consideraron las valoraciones de un grupo de personas mayores que desarrollaron un proyecto de vinculación intergeneracional por medio del empleo de narraciones. En el escrito se comenta la modalidad empleada desde la planificación hasta la puesta en escena. Se recuperan las voces de las narradoras quienes se expresan en términos de deseo compartido y experiencias proyectadas. Del mismo modo que, reconocen la importancia de este tipo de propuestas para su subjetividad y como espacios de interacciones sociales e intergeneracionales. Finalmente, los museos se presentan como espacios propicios para el acceso a derechos culturales y educativos de las vejeces. En un informe desarrollado por el Laboratorio Permanente de Estudio de Público de Museos se destacan propuestas que recuperan el valor de las reminiscencias y memorias para potenciar las experiencias personales y vitales de los mayores a través de los objetos de los museos y que les permiten relacionarlos con su propia vida.

### **Conclusiones**

Las personas aprendemos a lo largo de la vida interactuando con otros, en diferentes contextos. No podemos parar de aprender, siempre lo hacemos. Hemos intentado en el desarrollo de este escrito enfatizar la idea de aprendizaje a lo largo de la vida considerando perspectivas socioculturales de la educación y la creatividad. Estas perspectivas nos permiten identificar ciertas dimensiones y contextos que resultan propicios para aprender. Asimismo, presentamos un conjunto de acciones y actividades como *oportunidades de aprendizaje*, entre ellas destacamos las experiencias en museos, los viajes, las ferias de ciencia, el teatro, los aprendizajes comunitarios e intergeneracionales. Apostamos por la necesidad de promover *ciudades del aprendizaje* donde se enfatiza en acciones de diferentes organizaciones tales como la familia, las escuelas, las vecinales, los barrios, entre otros. Subrayamos el valor de los vínculos y las experiencias, sin desconsiderar el papel de las personas y de los procesos creativos en los aprendizajes a lo largo de la vida. Aprendemos con otros y a partir de experiencias, pero estos procesos siempre dependen de ciertas condiciones personales y cognitivas. Es decir, enfatizamos el papel de los contextos sin desconocer los procesos cognitivos y subjetivos que desarrollan las personas cuando aprenden. Todo aprendizaje implica construcciones particulares de sentidos y significados que siempre son subjetivas y novedosas para las personas. Tal como señala Larrosa (2006), las experiencias suceden como eventos externos, pero implican componentes subjetivos y resignificaciones de lo que sucede en el exterior. *No es lo que pasa, sino lo que me pasa* y ello se vincula con las interpretaciones que permanentemente construyen

lo sujetos sobre los *eventos externos* o las propuestas educativas. Estas interpretaciones nuevas o minicreatividades, son componentes indispensables de los aprendizajes.

Compartimos solo algunas de las múltiples e infinitas actividades posibles para aprender a lo largo de la vida. Esta limitación del presente escrito nos invita a desarrollar, en futuros estudios, indagaciones más exhaustivas de experiencias educativas de aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes contextos. Las oportunidades mencionadas se configuran como espacios permeables (Melgar *et al.*, 2023) que dejan entrar y salir personas, objetos, conocimientos y experiencias, propiciando vínculos y aprendizajes. Son espacios construidos y reconstruidos en entornos formales, no formales e informales de educación. Son espacios que se configuran en las intersecciones de diferentes organizaciones, que son difíciles de encorsetar en los límites de lo formal, lo no formal o lo informal. En este sentido son bastante indisciplinados (Elisondo, 2015), se transforman en las fronteras de los contextos y de las disciplinas... no admiten límites y no paran de ofrecer oportunidades para aprender ¿Qué argumentos tendríamos para no habitarlos?

## Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Aparicio, A., García, E., Peña, F. y Ruiz, J. (1998). *Teoría y práctica del viaje educativo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, España.
- Argentina, Secretaría de Educación (s./f.). *Ferias de Ciencia y Tecnología*. Consultado el 15 de septiembre de 2023. <https://r.issu.edu.do/DK>
- Baquero, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Psicología Cognitiva y Educación.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015). Ciencia y teatro: una experiencia de teatro científico con alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 81-91. <https://doi.org/10.35362/rie693113>
- Café Científico. (s./f.). *Home [cafecientificoriocuarto]*. Facebook. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://www.facebook.com/cafecientificoriocuarto>.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Investigación. (s./f.). *Teatro Científico*. Consultado el 9 de septiembre de 2023. <https://clubescyt.concytec.gob.pe/teatro-cientifico/>
- Consejo Internacional de Museos [ICOM]. (s./f.). *Día Internacional de los Museos*. Consultado el 1 de septiembre de 2023. <https://r.issu.edu.do/g>

- Corbalán, J. (2022). *Creatividad. Desafiando la incertidumbre*. EMSE EDAPP
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Consultado el 1 de septiembre de 2023. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Doering, D. Z. (2010). Strangers, Guests, or Clients? Visitor Experiences in Museums. Curator. *The Museum Journal*, 42, 74-87. [https://repository.si.edu/bitstream/handle/10088/17219/opanda\\_99-5-Strangers.pdf](https://repository.si.edu/bitstream/handle/10088/17219/opanda_99-5-Strangers.pdf)
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 566-588. <https://acortar.link/eKsQJF>
- Émond, A. M. (2022). Las teorías del aprendizaje de adultos en la elaboración de programas de educación museística: entender a los adultos como aprendices. En *Museos-Educación-acción Cultural. Los fundamentos del Comité para la Educación y la Acción cultural (CECA)*. Consultado el 1 de septiembre de 2023. <https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2023/02/ESP-ICOM-Edu-30-light.pdf#page=24>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Rahnama, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza UNESCO.
- Expedición Ciencia (s./f.). *Home* [expedicionciencia] Campamentos científicos. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/eTQoMw>.
- Fagotti Kucharski, E. (2018). Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula. En R. Elisondo y M. F. Melgar (Comps.), *Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas* (pp. 155-164). EUMED. <https://www.eumed.net/libros/1784/index.html>
- Fagotti Kucharski, E., Moreno, J., Melgar, M. F. y Finola, A. (2020). ¿Qué dicen los niños acerca de la Ciencia? Significaciones construidas sobre diferentes actividades de Comunicación Pública de la Ciencia: Array. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 2(30), 233-246. <https://r.issu.edu.do/6H>
- García-Martínez, J. A. (2021). Herramientas asociadas al aprendizaje informal: oportunidades para potenciar los entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Publicaciones*, 51(3), 215-256. <https://r.issu.edu.do/Jt>
- Garde López, V. (2013). Conocer la experiencia de los visitantes: un paso hacia el museo esencial. *Revista Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 9, 196-205. <https://acortar.link/1mySVK>
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebuda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves-Pereira, M. S. y Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. <https://doi.org/10.1002/jobc.395>

Hafford, C. (2010). *Pensamientos en voz alta. Breves reflexiones sobre la práctica museológica*. Edificio. Colección. Públicos. Identidades. Sentidos, significados y significaciones. Musas. Córdoba. <https://r.issu.edu.do/qZ>

Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Moussouri T., Jones, C., Pickford, C., Herman, C., Morrison, M., Vincent, J. y Toon, R. (2003). *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, Archives and Libraries*. The Learning Impact Research Project End of Project Paper. Research Centre for Museums and Galleries (RCMG). Department of Museums Studies University of Leicester. <https://acortar.link/EU8mCf>

Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://r.issu.edu.do/No>

Laboratorio Permanente de Público de Museos (2014). *La experiencia de la visita al museo. Colección Conociendo a nuestros visitantes*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://acortar.link/ov6f9m>

Laboratorio Permanente de Público de Museos (2020). *Conociendo a nuestros visitantes. Los jóvenes y los museos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Consultado el 6 de septiembre de 2023. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:90a91558-55f9-4a5f-ac72-5d183eb37e2c/conociendo-a-nuestros-visitantes--estudio-de-publi.pdf>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <https://acortar.link/QR5KLu>

López Aguirre, E. de J., Calderón Hernández, G. y Cardona Torres, A. M. (2022). El aprendizaje a lo largo de la vida y las ciudades del aprendizaje: Caso Medellín, 2012-2018. *Lúmina*, 23(1), E0017. <https://acortar.link/r9Tgiw>

Martín, R., Rinaudo, C. y Paoloni, P. (2019). *Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Eduvim.

Melgar, M. F. (2019). Un café, la excusa para hablar de ciencia. *Revista de Educación en Biología*, 22(1), 95-100. <https://r.issu.edu.do/tZ>

Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2021). Indisciplinar los museos. Experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica. En M. F. Melgar y R. Elisondo (Comps.), *Indisciplinar los museos. Experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica* (pp. 16-42). UniRio. <https://acortar.link/3dB3cx>.

Melgar, M. F., Elisondo R. y Fagotti Kucharsi, E. (2023). *Tramas, Redes y Contextos*. Unirio. <https://acortar.link/fYIr4s>

Melgar, M. F., Fagotti, E., Chiecher, A. y Flores Bracamonte, M. C. (2020). Percepciones de jóvenes sobre diferentes propuestas de comunicación pública de la ciencia. *Contextos de Educación*, 26(6), 1-17. <https://r.issu.edu.do/Kg>

Melgar, M. F., Garelló, C. y de la Barrera, M. L. (2023). Personas mayores y museos: Sentidos construidos desde talleres de estimulación cognitiva. *EducaMuseo*, 2. <https://r.issu.edu.do/tJ>

Melgar, M. F. y Tuninetti, V. (2017). Museos y vinculación intergeneracional. Estudio de valoraciones de una propuesta educativa. *Revista del Museo de Antropología*,

10(1), 87-96. <https://r.issu.edu.do/KY>

Muratore, M. y Elisondo, R. C. (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos. *Innovación Educativa*, 20(84), 77-101. <https://acortar.link/iYfQbG>

Museo de Antropología. Universidad Nacional de Córdoba. Área de Educación. (s./f.). *Jóvenes hace mucho. Cuaderno de experiencias con personas mayores*. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/nIKOLX>

Nuevo Mundo (s./f.). *Teatro Ciencia*. Consultado el 20 de septiembre de 2023. <https://r.issu.edu.do/AL>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para a política educativa en América Latina y el Caribe*. París. <https://r.issu.edu.do/wH>.

Palacio Nacional de las Artes (s./f.). *Texto curatorial ¿Qué necesitan aprender los museos?* Consultado el 20 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/8H21N5>

Peralta, L., Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2020). Museos y niños/as: Aportes desde la psicopedagogía. *Contextos de Educación*, 29(9), 1-13. <https://r.issu.edu.do/ct>

Pérez Testor, M. T. (2022). Museos y personas mayores ¿Qué podemos hacer? *Revista Catalana de Museología*, (12). <https://r.issu.edu.do/cv>

Rehaag Tobey, I. (2007). El viaje de estudios. Una manera de adquirir conocimiento. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (4). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i4.133>

Retana Alvarado, D., Vázquez Bernal, B. y Camacho Álvarez, M. M. (2018). Las Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica y sus aportes a la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-43. <https://r.issu.edu.do/m8>

Rigo, D., Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2020) Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 55, 1-17. <https://r.issu.edu.do/3u>

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y C. González (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Rivarosa Somavilla A., Chesta, R., Barrera de la, M. L. y Piccoli de, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: Nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 173-181. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4962/5318>

Runco, M. A. (2006). Reasoning and Personal Creativity. En J. C. Kaufman y J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 99-116). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606915.007>

Santacana, J. y Molina, N. L. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.

Tan, C. S., Lau, X. S., Kung, Y. T. y Kailsan, R. A. L. (2019). Openness to Experience Enhances Creativity: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and the Creative Process Engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(1), 109-119. <https://acortar.link/cwTtSd>

Universidad de Murcia. (s./f.). *MurCiencia*. Consultado el 20 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/CI2gCQ>

Universidad Nacional de Río Cuarto. (s./f.). *Universidad Barrial*. Consultado el 20 de marzo de 2024. <https://r.issu.edu.do/zY>

Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Morata.

# La Etnometodología<sup>1</sup>: un método para investigar los saberes docentes en la planificación y ejecución de la enseñanza

Ethnomethodology: A Method for Researching Teachers' Knowledge in the Planning and Implementation of Teaching

Angélica Aravena-Bauzá <sup>2</sup>  
Constanza San Martín Ulloa <sup>3</sup>  
Macarena Valenzuela <sup>4</sup>

**Resumen:** Este artículo teórico se focaliza en la descripción y la valoración de la Etnometodología como un método de investigación pertinente y útil para el estudio e interpretación de los saberes docentes en el proceso de planificación y ejecución de la enseñanza, así como también, para analizar las interacciones vividas en el aula: las normas, los significados y las prácticas que regulan la acción pedagógica. En específico, las actividades cotidianas que reflejan parte de estos saberes, propios del trabajo docente, representan un área de interés investigativo para ahondar en las decisiones y las acciones del profesorado como sujetos clave en la mejora de la calidad educativa. En este sentido, el escrito busca aportar a la comunidad científica al sistematizar y dar cuenta de las posibles aplicaciones empíricas de la Etnometodología para explorar la organización o la planificación de la enseñanza, de tal manera de pesquisar normas que regulan la acción pedagógica para tributar en la formación y el desarrollo profesional docente.

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del Doctorado en Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

<sup>2</sup> Magíster en Didáctica de la Matemática. Profesora de Educación Básica (primaria), mención Matemática. Docente de la Universidad Mayor. Santiago, Chile. Correo electrónico: angelica.aravena@umayor.cl

<sup>3</sup> Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo. Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental. Docente e Investigadora de la Universidad Diego Portales. Santiago, Chile. Correo electrónico: constanza.sanmartin@mail.udp.cl

<sup>4</sup> Doctora en Didáctica de la Matemática. Magíster en Didáctica de la Matemática. Profesora de Educación Básica, mención Matemática. Docente e Investigadora de la Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. Correo electrónico: mvalenzu@uahurtado.cl

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 152-165.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)09) / Recibido: 24/10/2023 / Aprobado: 31/01/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.



**Palabras clave:** *Etnometodología, saberes docentes, planificación educativa, preparación de clases*

**Abstract:** *This theoretical article focuses on the description and evaluation of Ethnomethodology as a relevant and valuable research method for the study and interpretation of teachers' knowledge in the process of planning and implementing teaching, as well as for analyzing the interactions experienced in the classroom: the rules, meanings, and practices that regulate pedagogical action. Specifically, the daily activities that reflect part of this knowledge, typical of teaching work, represent an area of research interest to delve into the decisions and actions of teachers as critical subjects in improving educational quality. In this sense, this paper seeks to contribute to the scientific community by systematizing and giving account of the possible empirical applications of Ethnomethodology to explore the organization or planning of teaching in such a way as to investigate the rules that regulate the pedagogical action to contribute to the training and professional development of teachers.*

**Keywords:** *Ethnomethodology, teacher knowledge, educational planning, lesson preparation*

---

## Introducción

Investigar sobre los saberes docentes resulta ser un pilar fundamental en la formación del profesorado para mejorar la calidad educativa (Guevara, 2018; Tardif, 2004; UNESCO, 2021). Estas indagaciones proporcionan una comprensión sobre cómo el profesorado aplica sus conocimientos en el aula, lo que permite identificar áreas de fortaleza, prácticas efectivas y oportunidades de mejora en la enseñanza. Los saberes docentes, forjados en el contexto del trabajo, impulsan el desarrollo profesional de maestros y maestras, lo que facilita la creación de acciones formativas al considerar sus voces y acciones cotidianas (Mercado, 2002; Tardif, 2004).

Trabajos desarrollados en este campo han contribuido en la mirada metodológica y teórica. El auge de la Pedagogía Activa, a principios del siglo XX, de la mano de uno de sus pioneros, John Dewey (1916), aportó al pensamiento la importancia del saber y el conocimiento práctico docente. En la década de los ochenta y noventa, surgieron trabajos más específicos sobre conocimientos, saberes, reflexión docente, decisiones y la relación teórica-práctica (Shulman, 1987; Schön, 1987; Tardif *et al.*, 1991). Estas contribuciones, desde un paradigma más interpretativo, trabajaron sobre el conocimiento, la reflexión o el saber profesional y abordaron estudios de casos, análisis documentales, investigaciones bibliográficas, encuestas, análisis del contenido y observaciones participantes. Más próximo a la actualidad, se cuenta con trabajos de cohorte etnográficos, sociocríticos, bibliográficos, de análisis de casos, que miran el conocimiento docente basado en constructos sociales, históricos, dialógicos con la enseñanza. Esto tensiona la distancia entre el saber teórico, técni-

co, pedagógico y didáctico con el saber práctico de la experiencia laboral (Mercado, 2002; Tardif, 2004, 2013; Mayorga Salas, 2013; Santana Salgado *et al.*, 2014; Vezub, 2016; Cometta, 2017; Souza de Freitas, 2017). Aquí, se reconoce la complejidad del trabajo docente como foco de interés en el campo investigativo, dado su impacto en el desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes. Los trabajos presentados reportan que estos saberes son atravesados por un saber construido en la experiencia profesional y que aún se encuentra poco explorado.

Parte de estos saberes y prácticas cotidianas se traducen en la planificación de clase, lo que implica una toma de decisiones pedagógicas. Organizar la enseñanza es parte del trabajo práctico, cotidiano, experiencial y de responsabilidad profesional docente, pues se consignan los objetivos perseguidos, orienta la acción y registra las actividades a desarrollar. Mirar la planificación de la enseñanza resulta ser valorable para detectar qué y cómo declara el profesorado la lección a impartir. Observar esas clases permitiría cotejar los saberes docentes en la acción. En este escenario, la investigadora o el investigador debe tomar una decisión metodológica sobre cómo orientar la investigación.

Una corriente todavía poco abordada para realizar investigaciones en el campo educativo es la Etnometodología. Se propone este enfoque metodológico para indagar en los saberes docentes asociados a la experiencia en la profesión (Tardif, 2004), específicamente a la planificación y la ejecución de la enseñanza, pues su foco de interés está puesto en las interacciones sociales y prácticas cotidianas (Campos, 2020). La Etnometodología y la planificación son áreas que se entrelazan en el campo de la investigación, de la sociología y la educación. En las siguientes líneas, se expone cómo esta corriente resulta ser un método efectivo para indagar sobre los saberes docentes en la planificación y la ejecución de la enseñanza en el contexto educativo.

Para ello, se presenta la Etnometodología, sus orígenes, área de interés, aplicación y conceptos clave que deben manejar quienes trabajen con este enfoque. Luego, se expone sobre la planificación de la enseñanza como práctica del quehacer profesional que refleja significados propios del contexto y saberes docentes, como un conjunto de conocimientos que se movilizan dinámicamente en la acción pedagógica. En un tercer momento, se discuten las ideas expuestas para establecer un diálogo entre la Etnometodología y la investigación sobre la planificación y la ejecución de la enseñanza. Finalmente, se plantean reflexiones finales sobre el método y su pertinencia en investigaciones sobre saberes docentes.

### **La Etnometodología**

La Etnometodología es una corriente de investigación sociológica cualitativa que se enfoca en la comprensión de cómo las personas construyen y dan sentido a su realidad social en su vida cotidiana. Surge como una perspectiva crítica que busca explorar las prácticas sociales y las normas subyacentes en las interacciones diarias de una manera más detallada y minuciosa (Caballero Romero, 1991; Urbano, 2007). Los estudios desarrollados bajo este enfoque, "analizan las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que esas activi-

dades sean racionalmente visibles y reportables para todos los efectos prácticos, es decir, 'explicables'" (Garfinkel, 2006, p. 1).

El objetivo de la Etnometodología es entender las reglas, normas y prácticas que no están escritas y son utilizadas por las personas para tomar decisiones, interpretar y dar sentido a sus interacciones y acciones cotidianas. En tal sentido, la descripción y el entendimiento de la cotidianidad y las interacciones es fundamental para investigar desde este enfoque, pues considera que las personas influyen o producen un cambio en el contexto y el contexto también influye o cambia a las personas (Campos, 2020).

Harol Garfinkel, pionero desde la década de los sesenta en Etnometodología, tiene como fuentes de inspiración y crítica los pensamientos de Parsons (1928; Parsons y Neil, 1956), la Teoría Voluntaria de la Acción, influencias del Interaccionismo Simbólico y la Fenomenología de Schutz (1932) (Campos, 2020; Esquivel Ocadiz, 2016). De igual modo, "las principales ideas fundacionales de la etnometodología provienen de las investigaciones sobre la interacción social, el lenguaje, la etnografía, la psicología social y la ciencia cognitiva" (Esquivel Ocadiz, 2016, p. 2). Con estas ideas, Garfinkel planteó que las personas utilizan reglas en sus acciones cotidianas para interpretar y dar sentido a sus interacciones sociales. Estas normas relacionadas con el "sentido común" son cruciales para comprender la construcción de la realidad social (Garfinkel, 2006).

Campos (2020) señala que la Etnometodología es un método que se debe "utilizar cuando el problema a investigar contenga aspectos de conocimientos y comportamientos regulados, de alguna forma, por el desempeño social" (p. 134). Las personas demuestran sus acciones frente a los demás reguladas por la normativa de la cultura organizacional. Sin embargo, estos actos también evidencian reglas tácitas que orientan el desarrollo de la conducta y la toma de decisiones. Para ello, las personas manifiestan racionalidad y flexibilidad sobre los significados y el sentido que le otorgan a sus comportamientos y decisiones y se adaptan a situaciones sociales específicas. Este orden que establecen las personas de una determinada cultura no es de carácter intuitivo. Tardif (2004), referenciando a Harol Garfinkel, señala lo siguiente:

Los actores sociales no son idiotas culturales. Por pertenecer a un ambiente de vida social, están dotados de competencias extremadamente diversificadas, que se manifiestan en concreto a través de procedimientos y de reglas de acción que utilizan para orientarse en las diversas situaciones sociales. (p. 150)

Ahora bien, de acuerdo con Vargas Barrantes (2013), para desarrollar procesos investigativos de cohorte etnometodológico, es preciso comprender ciertos principios específicos en que se fundamenta este enfoque, tales como:

1. Las categorías de investigación se elaboran a partir del material empírico recogido en el terreno.
2. El foco de atención está en el proceso de interacción entre participantes, resaltando cómo se construye el sentido en contextos sociales concretos.

3. Se analiza la lengua hablada como un proceso interactivo, enfocándose en los detalles y sutilezas de la comunicación verbal.
4. Las interacciones espontáneas están más reguladas de lo que se podría pensar intuitivamente, revelando la complejidad de las prácticas cotidianas.
5. El objetivo es describir el orden subyacente en las actividades sociales para revelar las regularidades de la comunicación en situaciones no planificadas.

Las investigaciones realizadas bajo el enfoque etnometodológico deben atender las características y los conceptos clave usados y trabajados por esta corriente, como herramientas que permiten progresar y generar una recursividad en la investigación. Caballero Romero (1991) y Campos (2020) exponen características y conceptos clave que han desarrollado los etnometodólogos. Estos elementos, que se exponen a continuación, colaboran en el discurso investigativo y deben fundamentar el sustento de la evidencia:

- a. Explicables o *accountable*: se refiere al análisis de los modos y las actividades realizadas por las personas que explican y dan sentido a la realidad
- b. Principio de etcétera: se estudian las relaciones/interacciones del individuo para evaluar los faltantes dentro de la realidad. A modo de ejemplo, en las interacciones entre seres humanos, se pueden detectar cosas que no se dicen o no se hacen en este escenario, las personas quienes deben llenar esos vacíos con información conocida que permite dar sentido a las acciones y a su realidad.
- c. *Indexicality* o indéxeles: desde el ámbito de la Lingüística, se refiere a los múltiples signos, frases y explicaciones usados, que pueden tener distinto significado según el contexto.
- d. Interacción reflexiva: técnica de interpretación e interacción entre los individuos. Se refiere a la interpretación de las palabras, los gestos y las señales entre los seres humanos al interactuar en un determinado contexto que sostiene la realidad construida.
- e. Modo documental de interpretación: comparar la realidad con las pautas subyacentes de las acciones y las apariencias, busca contrastar e interpretar un supuesto concebido y cómo algunos aspectos han sido deformados por la realidad.
- f. Miembro: significado de un grupo donde los individuos tienen aspectos culturales similares (Caballero Romero, 1991; Campos, 2020).

De igual modo, la Etnometodología tiene cuatro distintas vertientes de la aplicación del método según el tipo de investigación a desarrollar. Cuenta con autores (Caballero Romero, 1991, Garfinkel, 2006; Linstead, 2006) que han explorado y descrito diversas formas para llevar a cabo los procesos indagatorios del fenómeno (Campos, 2020). Así, es posible detectar el (1) *procedimiento de ruptura* que permite al investigador o a la investigadora intervenir con alguna acción o dinámica distinta para que las personas expongan o revelen sus prácticas cotidianas y conocer cómo actúan y/o qué decisiones toman. A modo de ejemplo: preguntas inusuales, juego de roles, cambio de rutina. De igual modo, se puede trabajar desde el (2) *análisis*

*conversacional*. Este conlleva la descripción de los acontecimientos, la organización de diálogos entre las personas, no se modifican los hechos, se plasma tal cual se observa la realidad. Otro escenario lo otorga la (3) *sociología cognitiva* de Cicourel (1974), que sugiere interpretar las acciones realizadas por los seres humanos, pues evidencia una realidad construida por ellos. (4) *El enfoque situacional* permite mirar las actividades desarrolladas por las personas, pues sus acciones podrían cambiar las situaciones de interacción. Este se caracteriza por la observación del investigador. Cada una de estas vertientes no son antagónicas; todo lo contrario, pueden trabajar en perfecta conformidad. El investigador o la investigadora decide cuáles incorporará a su trabajo y el nivel de profundidad (Campos, 2020).

Investigaciones etnometodológicas desarrolladas desde otras disciplinas, distintas a la Pedagogía, reportan algunas técnicas e instrumentos utilizados. Así, por ejemplo, desde el área antropológica, el trabajo de Rivera (2014) se refiere a los sistemas de interacción que sostienen las prácticas cotidianas y que exponen signos, frases, descripciones y explicaciones propias del contexto. Realizar observaciones, grupos de discusión y análisis conversacional despliega insumos sobre esos sistemas, lo que permite reportar vivencias y experiencias de quienes participan del estudio respecto a un determinado problema o situación en común. En la misma línea metodológica, pero desde la educación médica, el estudio de Giraldo Ospina *et al.* (2021) usa la encuesta como técnica de construcción de datos, cuyo análisis resulta de la edición de unidades con sentido, para luego comparar esa información hasta lograr una depuración del contenido. Ahora bien, desde el ámbito pedagógico, el estudio de Leal-Leal *et al.* (2023), sobre el enfoque etnometodológico para abordar la violencia escolar, reporta el diseño de entrevistas y grupos focales para luego levantar categorías de análisis.

Atendiendo a las distintas vertientes del método, en cuanto a la construcción progresiva de los datos, una de las técnicas más importantes y usadas es la observación del contexto y observación participante. Esta técnica permitiría capturar las dinámicas e interacciones sociales en tiempo real, flexibilizar y adaptar la investigación al contexto, sumergirse directamente en el campo para recopilar información con notas para caracterizar e interpretar los *indéxeles*. Otra técnica que se debería incluir es la entrevista en profundidad para explorar en detalle las experiencias y perspectivas de quienes participan del estudio. De igual modo, el análisis de grabaciones y/o documental involucraría la recopilación del material para analizar las interacciones y los patrones observados (Campos, 2020; Esquivel Ocadiz, 2016). Combinar distintas fuentes de datos para indagar en las interacciones y prácticas cotidianas permite una validación cruzada de información, que mejora la confidencialidad y validez de los hallazgos.

Ahora bien, para seleccionar este método de investigación, se debe contar con un fenómeno a investigar. En este caso particular, cabe preguntarse ¿cómo la Etnometodología puede responder como enfoque metodológico a una investigación sobre los saberes docentes en la planificación y ejecución de la enseñanza? Antes de discutir una alternativa, es imperativo reconocer la postura sobre cómo se comprenderán los saberes docentes y la planificación de la enseñanza.

### **Los saberes docentes y la planificación de la enseñanza**

Uno de los fenómenos que tiene lugar en la investigación educativa se relaciona con los saberes docentes (Guevara, 2018; Fernández *et al.*, 2020; Tardif, 2004) y su trayectoria profesional. Esto, porque el profesorado es fundamental en el desarrollo y el progreso de una sociedad. Es uno de los agentes o actores responsables de transmitir conocimientos, desarrollar capacidades y habilidades fundamentales para vivir y participar en comunidad; tiene la tarea de formar ciudadanos inclusivos, con pensamiento crítico, responsables y comprometidos con una sociedad más justa y democrática. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021) señala que el cuerpo docente representa una de las fuerzas más sólidas e influyentes para resguardar el acceso y la trayectoria educativa de niños y niñas. En este sentido, los Estados deben comprometerse a atender sus demandas, pues este grupo de profesionales tiene la tarea de salvaguardar la inclusión, equidad y calidad educativa, por lo cual las voces del profesorado deben ser escuchadas.

Desde una perspectiva crítica, como señalaba Paulo Freire (2018), en el libro *La voz del maestro*, gestado en 1995:

Debemos tener en cuenta cuál es el sueño del educador. No en el sentido de imponer un propio sueño al educando, sino en el sentido de dejarle en claro a él que hay diferentes sueños políticos que corresponden a diferentes maneras pedagógicas de actuar. (p. 45)

La pedagogía debiese buscar siempre la liberación de las personas a través de la conciencia crítica, el diálogo y la participación para la transformación de la sociedad (Freire, 1970). Por tanto, atender a lo que dice y hace el maestro o la maestra y, en específico, a sus saberes, supone reconocer conocimientos en juego que influyen en los modos de concebir la realidad de niños, niñas y adolescentes.

En este escenario, la planificación de la enseñanza ofrece una mirada sobre los objetivos, la tarea y la acción pedagógica. Brinda una oportunidad de conocer significados y sentidos y una perspectiva sobre la educación y los alcances en la formación de estudiantes, pues el profesorado declara, en este plan de clase, ideas y propuestas de acción desde sus propias experiencias que influyen en la enseñanza (Aravena-Bauzá y San Martín Ulloa, 2022). Como señalan Smith y Stein (2016) "el plan escrito sirve como un recordatorio de las decisiones claves [...], recordándole al maestro/a el curso de acción que ha establecido" (p. 84).

La planificación de clase se podría categorizar como un saber proveniente de la formación profesional. En Chile, los Estándares de la Profesión Docente (Chile, Ministerio de Educación, 2021) señalan que el profesorado en formación debiese estar preparado para planificar la enseñanza, lo que implica la capacidad de diseñar secuencias de aprendizaje, seleccionar recursos, materiales didácticos apropiados, establecer objetivos de aprendizajes claros y adaptar las estrategias pedagógicas a la diversidad de estudiantes. Sin embargo, las decisiones que toma el profesorado, con respecto al plan de acción, no estarían sujetas solo a saberes de cohorte disciplinar, científico o pedagógico, sino también al trabajo propio de su

actividad laboral, al saber experiencial y colectivo, con el cual valoran y juzgan su práctica cotidiana. La planificación de clase corresponde a una tarea práctica, compartida, colectiva y característica de la profesión (Urbano, 2007), que moviliza distintos tipos de saberes.

Tardif (2004) expone que los saberes del profesorado influyen en su trabajo diario y que su labor profesional va más allá de la transmisión de conocimientos, pues también involucra reflexionar y actuar sobre cómo enseñar de manera más efectiva y adaptarse a las necesidades del estudiantado. De igual modo, el autor señala que el saber docente se comprende como un conjunto de saberes, conocimientos y competencias que son esenciales para la práctica efectiva de la enseñanza y el trabajo profesional. Corresponden a pensamientos, ideas, juicios, discursos o argumentos que obedecen a ciertas formas de racionalidad. En otras palabras, se considera un saber cuando se justifica con razones lógicas el curso de la acción. Estos saberes actúan de manera dinámica y provienen de distintas fuentes de conocimiento: personales, etapa escolar, formación profesional, disciplinarios, curriculares, programas y libros didácticos y la experiencia en la profesión (experienciales). Además, los saberes docentes tienen una naturaleza social, puesto que parte de ese saber se construye durante la trayectoria profesional. Se comparte entre docentes, cambia según el contexto histórico e incide en la educación y la transformación del estudiantado (Tardif, 2004).

Aravena-Bauzá (2023), citando a Mercado (2002) y a los postulados de Tardif (2004), señala que el proceso de planificación de clase implica movilizar distintos tipos de saberes, pues la acción profesional docente está estructurada por dos condicionantes: la transmisión de contenidos específicos y la interacción con sus estudiantes. Ambas convergen en la planificación y ejecución de la enseñanza. Por tanto, es posible considerar como condición necesaria los saberes de la formación profesional para planificar la enseñanza, pero entendiendo que no es condición suficiente, pues se requiere de otros saberes y con mayor ímpetu del saber experiencial, pues son las interacciones con sus estudiantes y con su equipo de trabajo lo que moviliza y sustenta el diseño de una planificación adaptada a las necesidades del contexto y del estudiantado. Bergeron (2018) señala que la planificación no es rígida. Permanecerá flexible y sujeta a ajustes durante la ejecución de clase, debido a las interacciones que se producen entre estudiantes y docentes. Si bien se asocia a una fase previa a la clase, también es una actividad práctica que se resuelve en el ejercicio mismo de la docencia frente al estudiantado.

De esta manera, para develar los saberes docentes en la planificación de clase, también es necesario mirar su ejecución e interacción con el estudiantado porque el grupo puede modificar las decisiones preestablecidas en el plan. Aquí, la Etnometodología resulta ser un método de investigación que puede contribuir en la búsqueda de significados y sentidos de aquellos saberes de la profesión docente, pues la planificación y la ejecución de clase son actividades prácticas donde el profesorado evidencia parte de sus conocimientos y acciones basados en una cierta racionalidad, influenciada por las interacciones del contexto escolar.

### **La Etnometodología: un método para investigar la planificación y la ejecución de la enseñanza**

Tardif (2004) anuncia a la Etnometodología como método para investigar los saberes docentes y el curso de su acción en el contexto del trabajo. Aunque no se refiere específicamente a la planificación de la enseñanza, esta actividad puede considerarse como un puente entre la actividad práctica de planificar, donde declara lo que piensa, sabe y desea cumplir, con la realidad e interacciones con sus estudiantes. El profesorado, al pertenecer a una comunidad, está dotado de acciones, procedimientos, reglas, significados y razones que orientan sus decisiones y situaciones cotidianas, lo que implica poner en juego sus saberes profesionales en la planificación y la ejecución de la enseñanza.

En este escenario, la Etnometodología puede tributar en la exploración de cómo los y las docentes construyen significado, sentido y orden en su vida cotidiana. Al combinar estos dos campos, enfoque etnometodológico y saberes docentes, se abre la puerta a un análisis profundo de cómo el profesorado, en su contexto cotidiano, da forma y significado a sus planificaciones y acciones y, en última instancia, afectan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La Etnometodología y sus vertientes ofrecen una perspectiva valiosa para investigar los saberes docentes en la planificación y ejecución de la enseñanza. En primer lugar, porque este método se basa en la observación participante y el análisis de la realidad a través de un lente centrado en la interacción social y la construcción de significado. Esto permitiría comprender cómo el cuerpo docente interpreta y participa en su entorno laboral y, en específico, en sus salas de clases. Para investigar los conocimientos del profesorado en la planificación de la enseñanza, un investigador etnometodológico o una investigadora etnometodológica podría, desde el *enfoque situacional* (Caballero Romero, 1991), sumergirse en el contexto escolar. Esto implicaría revisar las planificaciones, explorar el proceso de diseño de las mismas y entrevistar a la persona responsable de su elaboración. Además, se observarían las acciones desde la perspectiva de la sociología cognitiva (Cicourel, 1974) para interpretar las decisiones tomadas. Se compararía lo planeado en la clase con las decisiones tomadas en tiempo real durante su ejecución, empleando un enfoque similar al modo documental de interpretación, como elemento clave del enfoque etnometodológico.

En segundo lugar, la Etnometodología permite identificar las normas no escritas y las reglas implícitas que guían la planificación y la ejecución de clases. El personal docente, a menudo, opera según normas culturales y prácticas pedagógicas implícitas que pueden no estar declaradas en los documentos curriculares, lo que podría considerarse como un saber construido en la experiencia o saber experiencial (Tardif, 2004). La Etnometodología, atendiendo al principio del *etcétera e interacción reflexiva*, puede revelar estas normas subyacentes y cómo influyen en las decisiones de la planificación y la enseñanza.

En tercer lugar, cada paso durante los *accountable* permitiría desentrañar *indéxeles* (Campos, 2020) que sustentan los saberes priorizados por el profesorado, entendiendo que la planificación es flexible y se modifica en la interacción docen-



te-estudiante. La vertiente etnometodológica de *análisis conversacional* puede reflejarse en la observación y el registro, a través de notas de campo y entrevistas en profundidad, de cómo cada docente adapta sus planificaciones a medida que surgen situaciones imprevistas. Esto proporciona información valiosa sobre el trabajo práctico cotidiano y la manifestación de sus saberes en la ejecución de la clase.

Por otro lado, por tratarse de una actividad subjetiva, quienes investigan desde el enfoque etnometodológico podrían enfrentar dificultades si llegan a malinterpretar, distorsionar la realidad o los datos registrados (Campos, 2020). Una de las exigencias, que podría ser considerada como limitación del método, es el tiempo y la permanencia en el campo de estudio, pues requiere de un período importante de observación e interacción con el entorno que permita un conocimiento profundo del contexto y sus miembros. De igual modo, por tratarse de momentos específicos de observación e interacción, también se corre el riesgo de no evidenciar saberes del profesorado más allá de la situación misma. En tal sentido, investigadores de esta corriente debe reconocer estos aspectos y contrastar constantemente la revisión teórica y metodológica con las observaciones realizadas en el campo.

### **Reflexiones finales**

Adoptar un enfoque etnometodológico en investigaciones educativas sobre los saberes docentes en la planificación y la ejecución de la enseñanza ofrece una perspectiva única y valiosa para renovar la manera en que maestros y maestras participan y transforman su experiencia en función del proceso educativo de niños, niñas y adolescentes. Este escrito ha explorado los principios fundantes de la Etnometodología, centrado en la comprensión de las prácticas sociales y la interpretación activa que puede enriquecer la comprensión de la planificación y la ejecución de la enseñanza en el contexto mismo del espacio educativo, así como también, se ha expuesto sobre la riqueza de indagar en los saberes docentes que se movilizan en la planificación y la toma de decisiones.

La Etnometodología permite observar más allá de las apariencias superficiales presentes en la sala de clases. Invita a mirar las prácticas cotidianas y a sumergirse en las complejidades de las interacciones sociales. En este caso, reconocer aquellas reglas no escritas que guían las acciones del profesorado para la toma de decisiones y admitir una construcción activa de significados compartidos entre docentes, estudiantes y comunidad.

En lo que respecta a la planificación de la enseñanza, los saberes docentes no solo se limitan a la formulación de estrategias sobre la ejecución de la clase, sino también, a la capacidad de adaptarse y negociar significados en tiempo real. De esta manera, la flexibilidad y la adaptabilidad de la planificación se vuelven elementos cruciales para aceptar aquellas contingencias inherentes a la interacción propia del aula. En tal sentido, el enfoque etnometodológico asume la observación y la participación de quien investiga en el contexto. Su experiencia e inmersión directa en el espacio educativo pueden revelar significados e interacciones cotidianas que reflejen una imagen auténtica del aprendizaje.

A modo de síntesis, se presenta un cuadro resumen (ver Tabla 1), que proporciona un extracto y una conexión de aspectos clave, revisados y especificados en este escrito, relacionados con el uso del enfoque etnometodológico para indagar en los saberes docentes puestos en la planificación y la ejecución de la clase.

**Tabla 1: Conexión de elementos relevantes entre la etnometodología, los saberes docentes y la planificación y la ejecución de la enseñanza**

	<b>Etnometodología</b>	<b>Planificación y ejecución de la enseñanza</b>	<b>Saberes docentes</b>
<b>Característica</b>	Enfoque metodológico en investigación que explora las prácticas sociales, actividades cotidianas, normas e interacciones entre las personas.	Actividad práctica, compartida, colectiva y característica de la profesión docente, flexible y adaptable al contexto. Permite organizar los objetivos, las tareas y la acción pedagógica.	Tienen una naturaleza social. Parte de esos saberes se comparte con otros docentes y se construye en la trayectoria profesional. Es un saber cuando se justifica con razones lógicas el curso de la acción.
<b>Objetivo</b>	Entender las reglas, normas y prácticas que no están escritas y son utilizadas por las personas para tomar decisiones, interpretar y dar sentido a sus interacciones y acciones cotidianas	Diseñar secuencias de aprendizaje, flexibilizar, tomar decisiones y adaptar las estrategias a la diversidad de estudiantes para cumplir objetivos de aprendizaje.	Influir en el trabajo diario, reflexionar y actuar sobre cómo enseñar de manera más efectiva y adaptarse a las necesidades del estudiantado.
<b>Uso</b>	Se debe utilizar cuando el problema de investigación tenga aspectos de conocimiento y comportamiento regulados por la normativa de la cultura organizacional	Se usa para organizar y recordar las decisiones clave y el curso de la acción pedagógica. Aquí se consagran ideas, reguladas por el contexto, que, posteriormente, se concretan en la ejecución de la clase.	Conjunto de saberes, conocimientos y competencias que son esenciales en la profesión: - Saber disciplinario - Saber curricular - Saber profesional - Saber experiencial

**Fuente:** elaboración propia, basada en literatura consultada y presentada en este escrito (Tardif, 2004; Urbano, 2007; Bergeron 2018; Campos, 2020; Chile, Ministerio de Educación, 2021).

**Nota:** Se destacan ideas con cierta conexión entre la Etnometodología, saberes docentes y planificación y ejecución de la clase. Por ejemplo, los saberes docentes tienen una naturaleza social, pues son compartidos por la comunidad y rigen el curso de la acción. Aquí se considera un saber experiencial, propio del contexto. En algunas ocasiones, es tácito y regula las acciones y la toma de decisiones. La planificación de la clase se comprende como una actividad práctica y colectiva de la profesión, compartida por el cuerpo docente, requerida y regulada. Al considerarse flexible y adaptable para responder a la diversidad de estudiantes e interacciones propias del contexto educativo, algunas acciones o decisiones no quedan explícitas en el papel; se observan solo en su ejecución. La Etnometodología se encarga de estudiar aquellas prácticas sociales y actividades cotidianas normadas por la organización cultural -en este caso, la planificación y la ejecución de clases-, pero que no están escritas o explicitadas y que intervienen en la toma de decisiones. En este caso, parte del saber experiencial.

Cabe precisar que esto es solo una propuesta, cuya intención es contribuir al panorama académico. No busca generalizar o capturar la totalidad de la complejidad y la especificidad inherentes al saber docente o al enfoque etnometodológico. Más bien, su presentación pretende resaltar elementos discutidos, relacionados y abordados en este escrito. Por tanto, para futuras o distintas propuestas teóricas o de investigación, se recomienda consultar directamente a las fuentes primarias para obtener una comprensión más exhaustiva y detallada de los conceptos aquí expuestos.

Finalmente, la integración del enfoque etnometodológico en investigaciones sobre saberes docentes en la planificación y la ejecución de la clase enriquece la comprensión del proceso educativo como una práctica social y dinámica. Para ello, se requiere de una rigurosidad metodológica, pues, a través de este enfoque y de los saberes docentes, se pretende interpretar y comprender no solo aquello que hace el profesorado, sino también, cómo, por qué y para qué lo hace de cierta manera. Trabajar con este método proporcionaría hallazgos relevantes sobre la práctica pedagógica y las normas que regulan su acción. Identificaría áreas de interés y potenciales oportunidades de mejora para contribuir en la formación y el desarrollo profesional docentes.

## Referencias bibliográficas

Aravena-Bauzá, A. (2023). *Saberes docentes sobre la clase de matemática en Escuelas Especiales* [Proyecto tesis doctoral no publicada]. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Aravena-Bauzá, A. y San Martín Ulloa, C. (2022). ¿Para qué planificar y enseñar matemática?: una oportunidad para contribuir a la sustentabilidad, al desarrollo de la autonomía y avanzar en temas de inclusión. *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*, (3), 6-20. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8836>

Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>

Caballero Romero, J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 56, 83-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249406>

Campos, S. (2020). Etnometodología. En D. Páramo, S. Campos y L. Maestre, *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones* (pp. 131-162). Unimagdalena.

Chile, Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbe/>

Cicourel, A. (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Free Press.

Cometta, A. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica: Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7853/pr.7853.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7853/pr.7853.pdf)

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Esquivel Ocadiz, A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966008>

Fernández, J., Sanzan, G., Molina, C., Briceño, M. y San Juan, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2018). *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Paseti*. Siglo XXI.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos Editorial.

Giraldo Ospina, G., Gómez Gómez, M. y Giraldo Ospina, C. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5), 273-277. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.05.007>

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00127.pdf>

Linstead, S. (2006). Ethnomethodology and Sociology: An Introduction. *The Sociological Review*, 54(3), 399-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00622.x>

Leal-Leal, G., Hernández-Flórez, N., Leal-Leal, K., Torrado-Vargas, R., Klímenko, O. y Hernández-Flórez, J. (2023). Enfoque etnometodológico para el abordaje de la violencia escolar en una institución de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(3), 85-105. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/875>

Mayorga Salas, L. (2013). *Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile* [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura, España. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/535>

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa?3=null&queryId=df40e7de-3a58-40ac-b71d-d9ead6ab99d7](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa?3=null&queryId=df40e7de-3a58-40ac-b71d-d9ead6ab99d7)

Parsons, T. (1928). Capitalism in Recent German Literature: Sombart and Weber. *The Journal of Political Economy*, XXXVI(6), 641-661. <https://www.jstor.org/stable/1820700>

- Parsons, T. y Neil, S. (1956). *Economy and Society*. Routledge and Kegan Paul.
- Rivera, F. (2014). *Interacción familiar y tiempo libre. Observaciones desde la etnometodología sobre los talleres de fundación de la familia, sede Peñalolén*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133981>
- Santana Salgado, L., Román Miranda, R. y Alcaraz Núñez, B. (2014). Los saberes docentes en las prácticas escolares. *Revista Educateconciencia*, 4(5), 114-128. <https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/10%20Los%20saberes.pdf>
- Schón, D. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, M. y Stein, M. K. (2016). *5 prácticas para orquestar discusiones productivas en matemática*. Coordinación general de la traducción: Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM). Traductor: Demetrio Garmendia Guerrero. National Council of Teachers of Mathematics. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17702/practices-spanish-final-allpdf\\_compress.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17702/practices-spanish-final-allpdf_compress.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Souza de Freitas, A. (2017). Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 25-39. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6891>
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2013). La professionnalisation de l'enseignement trente ans plus tard: deux pas en avant, trois pas en arrière. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Urbano, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, 13(13). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100011](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100011)
- Vargas Barrantes, É. (2013). Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa. *InterSedes*, 14(28), 192-212. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-24582013000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24582013000200010&lng=en&tlng=es).
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

# El rol de la esperanza en la educación a partir de Gabriel Marcel

The role of hope in education from Gabriel Marcel

Andrés Nicolás Rodríguez <sup>1</sup>

**Resumen:** El filósofo y dramaturgo Gabriel Marcel reflexiona sobre la esperanza como fruto de una experiencia de comunión interpersonal que abre al hombre renovados horizontes de sentido. A partir de sus aportes, en este artículo, se pondrá de manifiesto el rol fundamental de la esperanza como dinamismo intrínseco de la relación pedagógica, la cual se revela como recíproco alumbramiento de educador y educando, en un progresivo despertar a la plenitud intersubjetiva.

**Palabras clave:** esperanza, educación, intersubjetividad, vocación

**Abstract:** The philosopher and playwright Gabriel Marcel reflects on hope as the fruit of an experience of interpersonal communion that opens to man renewed horizons of meaning. From his contributions, in this article, the fundamental role of hope will be highlighted as an intrinsic dynamism of the pedagogical relationship, which is revealed as a reciprocal birth of educator and learner, in a progressive awakening to intersubjective fullness.

**Keywords:** hope, education, intersubjectivity, vocation

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación. Bachiller Eclesiástico en Teología. Profesor en Filosofía y Profesor en Ciencias Sagradas. Docente en el Instituto Superior Particular Incorporado n° 4062 "San Juan de Ávila". Santa Fe de la Vera Cruz, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: andresnicolas\_rodriguez@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2273-3383>

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 166-186.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)10) / Recibido: 19/07/2023 / Aprobado: 18/11/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

## Introducción

Para el filósofo y dramaturgo francés Gabriel Marcel (1889-1973), la esperanza implica, fundamentalmente, una íntima experiencia de comunión, en la cual la recíproca afirmación intersubjetiva se vivencia como germen de una plenitud eterna, que responde a la exigencia de sentido más profunda del hombre. Precisamente, en su obra *Homo viator*, nos dejó la formulación más completa sobre lo que comprende por esperanza:

La esperanza es esencialmente, se podría decir, la disponibilidad de un alma tan profundamente comprometida en una experiencia de comunión como para llevar a cabo el acto que trasciende la oposición entre el querer y el conocer, mediante el cual ella afirma la perennidad viviente de la cual esta experiencia le ofrece, a la vez, la prenda y las primicias. (Marcel, 2005, p. 79)

De este modo, al desarrollar la concepción marceliana de la esperanza como experiencia de comunión, podemos reconocer su rol esencial como alimento de la relación pedagógica. Como afirma Cañas Fernández (1998, p. 247): "Marcel cree en el hombre y en sus posibilidades de regeneración más allá de lo razonable. Precisamente ésa es la capacidad de regeneración que llamamos esperanza y que [...] constituye el eje central de todo su pensamiento filosófico". De tal manera que toda la antropología de Marcel (1969, p. 100) se encuentra animada y orientada por la esperanza y llega a afirmar: "el alma no existe sino gracias a la esperanza. La esperanza es quizá la materia de que está hecha nuestra alma".

En efecto, si bien Marcel no desarrolló de un modo directo la cuestión educativa, sus reflexiones antropológicas pueden ayudarnos, en gran medida, a revalorizar la educación como experiencia de comunión interpersonal que alimenta la esperanza. Al no tener propiamente una definición por parte del pensador francés de lo que implica la relación pedagógica, tomamos la que nos aportan Bárcena y Mèlich (2000), quienes asumen una perspectiva antropológica similar, inspirados por la filosofía de Emmanuel Levinas:

La relación pedagógica implica un espacio de alteridad en el que el otro (el discípulo, el aprendiz) es una y otra vez acogido hospitalariamente por el maestro. Se trata, por tanto, de una relación de aprendizaje basada en la fecundidad, en aquello cuya primera vocación es el acogimiento de lo que va a nacer, de la radical novedad [...] entonces lo que debe guiar al maestro es una idea directriz que es esencial: aquella que funda una imagen del aprendiz como un sujeto en constante porvenir. La "acogida", el lenguaje de la "hospitalidad", es el lenguaje ético por excelencia. (p. 159)

En tal sentido, ya en una primera visualización, constatamos la concordancia de esta comprensión de la relación pedagógica como alteridad y hospitalidad, con la definición marceliana de esperanza como experiencia de intersubjetividad y disponibilidad.

### **1. Intersubjetividad educativa: el alumbramiento de la esperanza**

Para Marcel, la esperanza se revela como el florecimiento de la intersubjetividad, que consume nuestra exigencia profunda de trascendencia y de sentido. Así, desde esta comprensión integral del encuentro interpersonal, podremos revalorizar e iluminar la relación pedagógica. En primer lugar, es importante destacar que el acontecimiento educativo implica, esencialmente, un encuentro intersubjetivo por el cual se establece un verdadero vínculo interpersonal, el cual busca promover el crecimiento y el desarrollo pleno de las nuevas generaciones. Como afirma Giussani, en su libro *El riesgo educativo* (2005, p. 78): "La novedad viene siempre del encuentro con el otro; es la regla con la que ha nacido la vida: existimos porque otros nos han dado vida [...] el otro es esencial para que mi existencia se desarrolle". De tal manera que la calidad de la educación está íntimamente relacionada con la riqueza de la relación pedagógica que se logra establecer. En este sentido Giussani también afirma: "La verificación humana de la educación sólo puede realizarse [...] dentro de una trama comunitaria" (2005, p. 102). Y más adelante agrega:

La educación confirma y desarrolla el corazón del hombre, en cuanto la conciencia del yo vive como exigencia esencial de una totalidad [...] cuando el yo se encuentra ante un tú pronunciado con plena conciencia: nada induce más a la veneración, a la devoción, que el hecho de decir "tú" de modo consciente, verdadero de la verdad toda de mí mismo [...] Por esto la educación resulta [...] introducción a la totalidad de lo real. (2005, pp. 113-114)

En este sentido, Marcel (2002, pp. 164-165) insiste en que la intersubjetividad implica un verdadero acercamiento ontológico, desde el reconocimiento del otro como un tú, con el cual se logra avanzar en un viaje mágico, que nos permite trascender nuestro yo autorreferencial y que enciende, en nuestro interior, una chispa espiritual, iniciadora de la dinámica ascendente del amor.

Constatamos así, de qué modo la intersubjetividad y la itinerancia, condiciones antropológicas fundamentales, están llamadas a converger y desarrollarse plenamente en un acompañamiento educativo integral; que ayude a dinamizar lo que Marcel llama la gestación continua después del nacimiento, el cual, en verdad, no es más que un pre-nacimiento (2002, p. 265). Vemos así de qué manera nuestro autor, con resonancias socráticas, comprende la labor educativa como un continuo alumbramiento: no solo por la luminosa experiencia del encuentro interpersonal, sino también porque, de ese modo, se va dando a luz la verdadera novedad humana. También, insistirá en la importancia de que los educadores llamen por su nombre a los alumnos, ya que el nombre propio se encuentra enraizado en el ser y pone de manifiesto la dignidad profunda de cada persona. De tal manera que "es inadmisibles suprimir la sustantivación del otro, funcionalizándolo completamente, a tal punto de reducirlo a un mero número" (pp. 244-245). Respecto a esto sintetiza Blázquez Carmona (1988):

Si yo trato al otro como a un "él", lo problematizo, lo degrado al convertirlo en un dato que no cuenta para mí. Precisamente aquí está la raíz de la traición del racionalismo, en que no tiene en cuenta suficientemente el



mundo de lo concreto [...] el mundo se convierte en un mundo deshumanizado, despojado de significaciones y valores; por eso el mundo del racionalismo es de una abrumadora tristeza. (p. 141).

Precisamente, a esta degradación conduce, según Marcel, la actitud del especialista, el cual categoriza y clasifica casos particulares, que se limita a ser un mero etiquetador. De este modo, se traiciona el vínculo intersubjetivo, ya que el amor verdadero implica afirmar al ser amado, en su unicidad y libertad, y no terminar objetivándolo, negando así su inalienable dignidad (p. 266). Al respecto Urabayen Pérez (2001) agrega:

El amor es, según Marcel, un conocimiento adecuado del ser amado porque es un conocimiento no objetivo que renuncia a toda explicación exhaustiva. No es un conocimiento de la esencia del amado, ya que no se dirige a lo que es en sí el ser amado, sino a todas las posibilidades de crecimiento de la que éste goza. El amor se dirige a lo que hay de único en el ser amado, con la esperanza de obtener una respuesta de su parte. (Urabayen Pérez, 2001, p. 179).

Podemos descubrir así la concordancia del planteo marceliano con la crítica de Paulo Freire (2021) a la concepción *bancaria* de la educación<sup>2</sup>.

En este sentido, según el pensamiento de Marcel, no es posible la verdadera comunicación sin una comunión intersubjetiva que la sustente (2002 p. 185)<sup>3</sup>. Consideramos que esto es esencial a la hora de comprender la relación pedagógica, ya que el amor es la condición necesaria de todo lenguaje realmente humano. Para nuestro autor, el indicador que nos permite reconocer que una realidad es humana o no es justamente cuán impregnada esté por el amor (Marcel, 1956, p. 52). De esta manera, el verdadero encuentro interpersonal goza de un valor espiritual inestimable, enraizado en el ser, cuya profundidad no logra escrutar un mero análisis psicológico (1956, p. 66)<sup>4</sup>. Así, reconociendo la importancia fundamental del encuentro, descubrimos el carácter esencialmente misterioso de la relación

<sup>2</sup> La educación bancaria, para Freire (2021, p. 75), implica "referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien configurado o, en su defecto, hablar o disertar sobre algo ajeno por completo a la experiencia existencial de los educandos", de tal manera que al educador solo le corresponde "llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido".

<sup>3</sup> Así lo pone de manifiesto también el pedagogo español Francesc Torralba (2016, pp. 35-36): "La tesis de la intersubjetividad, que ha sido puesta de relieve en la filosofía contemporánea [...] tiene una clara implicación en la educación y en la lógica del sentido. Resulta imposible pensar la educación desvinculada de la relación interpersonal, como también resulta imposible comunicar sentido de un modo impersonal. Tanto la educación plena y auténtica, como la lógica del sentido, sólo pueden encauzarse a través de personas, en el seno de la intersubjetividad".

<sup>4</sup> En su autobiografía, rememorando los encuentros más significativos que marcaron su itinerario vital, Marcel (2012, p. 161) afirma: "Cuando pienso en los encuentros que han sido decisivos en mi vida [...] todo parece haber ocurrido como si estos encuentros hubieran sido suscitados desde lo que se presenta a nosotros como futuro. Pero esta finalidad ¿no nos obliga a romper los esquemas de la representación cronológica de los que normalmente permanecemos prisioneros?".

interpersonal, la cual, para Marcel, no se puede reducir a lo problematizable, y "no depende de un saber hacer cuyos procedimientos podrían determinarse de una vez para siempre" (Marcel, 2012, p. 161). Consideramos que esta acentuación marceliana es especialmente significativa para el abordaje integral del acontecer educativo, de tal manera que no se traicione, con análisis reduccionistas y superficiales, la raigambre ontológica de la existencia humana y la riqueza insondable de la intersubjetividad.

Por otro lado, para nuestro autor, es esencial al amor tanto la reciprocidad (Marcel, 2004, p. 258), como el respeto a la libertad y a los ritmos vitales del otro, lo cual exige confiar pacientemente en un proceso de crecimiento que siempre puede sorprendernos (Marcel, 2005, p. 51)<sup>5</sup>. De este modo, es necesaria "cierta pluralización temporal de sí [que] se opone radicalmente al acto por el cual desespero del otro, declarando que no es bueno para nada o que jamás comprenderá nada, o que es incurable" (p. 52). Esta relación de verdadera intersubjetividad que favorece la esperanza implica, según Marcel, un respeto de la cadencia vital propia del otro que posibilita su desarrollo creativo y renovador (p. 52). Las resonancias educativas de estas afirmaciones son evidentes: solo si el educador logra simpatizar y *maridarse* con el devenir interior del educando (Marcel, 1957, p. 326), el acompañamiento pedagógico puede ser significativo y transformador, lo que favorece el alumbramiento de la esperanza.

En este sentido, las reflexiones marcelianas sobre la paternidad son especialmente reveladoras. El padre de familia no debe pretender crear o modelar totalmente a su hijo, sino que debe poder decirle: "deseo permitirte devenir lo que tú eres y que precisamente es independiente de lo que yo soy, lo que reconoceré cada vez más profundamente cuanto mejor haya calibrado mi insuficiencia, mi imperfección" (Marcel, 1959, p. 76, citado por Urabayen Pérez, 2001, p. 210). A su vez, abordando la temática de la adopción, Marcel (2012, p. 100) desde su experiencia personal, afirma comprenderla como una especie de *injerto espiritual*, testimonio de ese misterioso entrelazamiento de naturaleza, libertad y gracia, que constituye la dinámica histórica.

Ciertamente, una de las características de la intersubjetividad educativa es el deseo de compartir un descubrimiento personal, cuya riqueza espiritual apasiona al educador, de tal manera que busca contagiar al educando su mismo entusiasmo<sup>6</sup>. Esto implica que las búsquedas personales de sentido, tanto del educador como del educando, no concluyen con una respuesta abstracta de manual, sino que se dinamizan recíprocamente y descubren juntos nuevos horizontes que se

---

<sup>5</sup> "La intersubjetividad favorece la libertad porque promueve la apertura de uno mismo. Cuanto más se ama a un ser y más se espera de él, más se facilita su crecimiento y su transformación, y más se transforma y libera uno mismo" (Urabayen Pérez, 2001, p. 249).

<sup>6</sup> Al concluir su autobiografía, Marcel (2012, p. 220) afirma: "Lo que me siento obligado al menos a declarar es el amor ardiente que en todos los períodos de mi vida he tenido por la belleza sensible, y también el hecho de que siempre me ha oprimido la necesidad de compartir con un ser querido lo que tan maravillosamente se me había dado, como si ese don no fuera enteramente efectivo sino en y por el hecho de compartirlo".

renuevan sin cesar<sup>7</sup>. En este sentido, Marcel (2012) llega a reconocer el desengaño que ha sufrido, en diversas circunstancias de su vida, al no ser correspondido en este intento de comunicación creativa:

Era la relación íntima entre mí y esa melodía, ese poema o ese paisaje la que se me presentaba como alterada por el hecho de que el otro se hubiera mostrado indigno de reconocer su calidad, en mi opinión, única, irremplazable. Y por supuesto, mi relación con ese otro se veía también afectada. (pp. 20-21)

Con este testimonio, no solo constatamos el deseo de nuestro autor de asociar a los demás a sus búsquedas y descubrimientos, sino que también se pone de manifiesto la relación triádica que se revela en todo verdadero acontecimiento dialógico. Este, para Marcel, se fundamenta en una *nostridad* que posibilita la comunión intersubjetiva, pero que también expresa la participación que nos vincula al ser, al mundo y a Dios (Grassi, 2014, pp. 245-246). Esta unidad originaria del nosotros, latente en lo íntimo de todo encuentro interpersonal, evita que objetivemos y cosifiquemos al tú, reduciéndolo a un mero él (p. 247). Por otro lado, para poder aproximarnos a la comprensión de este elemento intersubjetivo, el cual no puede ser totalmente designado, Marcel (2002) hace referencia a sus experiencias en la improvisación musical, la cual le permitió vislumbrar una comunicación viviente que anima el entramado de relaciones constitutivo de la realidad (p. 210). Este substrato de unidad supra personal es un orden de fondo musical que nos constituye como personas (pp. 166-167)<sup>8</sup>. Además, los vínculos intersubjetivos, que le dan sabor a

<sup>7</sup> En este sentido, es significativo el análisis que realiza el pensador italiano Massimo Recalcati (2019) en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Al comentar el gesto de Sócrates en *El banquete* (el cual aclara a su discípulo Agatón que no debe pretender recibir pasivamente todo el saber de su maestro, sino que es necesario que despliegue plenamente su proceso personal de búsqueda), Recalcati agrega: "Al querer poseer el saber de Sócrates, Agatón [...] no asume la verdad del saber, es decir, el hecho de que ningún saber es capaz de decir la verdad [...] el saber del maestro nunca es lo que colma la carencia, sino más bien lo que la preserva". De este modo el maestro emerge como un "amante del saber y no como un objeto amado, como aquél que desea la verdad y no como el que la ostenta [...] El aprendizaje no se realiza por trasvase de una copa llena a otra vacía, porque el modelo en el que se cimienta no es jamás el de un vacío que ha de llenarse -las cabezas vacías de los alumnos en cuyo interior debe verterse el cemento del saber-, sino el de un vacío que ha de abrirse. Al negarse a encarnar el saber [...] la función del maestro es la de hacer fructífero este vacío" (pp. 50-54).

<sup>8</sup> En este sentido, es significativo el final de su obra teatral *Le quatuor en Fa dièse*, en la cual, a partir de una reconciliación interpersonal, se manifiesta el misterio de la intersubjetividad como participación profunda de carácter musical. Claire afirmara: "Tú... él... ¿Dónde comienza una personalidad? [...] ¿No crees que cada uno de nosotros se prolonga en todo lo que evoca?" (Marcel, 1920, pp. 188-189). Y Marcel (2004, p. 43) comentará más tarde en su obra *De la negación a la invocación*: "Lo que se revela aquí a mis protagonistas en una especie de relámpago que tal vez no sobreviva es, más allá de los sistemas cerrados donde el juicio nos incomunica, una especie de indistinción fecunda en la cual los seres se comunican, en la cual están dentro y en el acto mismo de comunicación. Pero aquí, como anteriormente, el motivo de la libertad debe mostrarse a plena luz. Esta indistinción del tú y del yo, del tú y del él, no es un elemento neutro en el cual debíamos perdernos y abdicar, sino más bien una especie de medio vital del alma de donde ella extrae su fuerza, donde se renueva sintiéndose. Como hasta ahora, lo que debe ejercerse es una voluntad de participación como única vía para salvarnos de la confusión pura".

nuestra vida, señalan, a su vez, según nuestro autor, "hacia una personalidad situada más allá de nuestras perspectivas cotidianas [de tal manera que la misma vida cotidiana se convierte en] el espejo en que el infinito se refleja"<sup>9</sup> (Marcel, 2004, p. 157).

La comprensión marceliana del diálogo interpersonal implica así el reconocimiento de que este solo puede desarrollarse en una *atmósfera de auténtica intimidad*, la cual ayuda a explicitar el carácter fundamentalmente intersubjetivo de la persona humana (Marcel, 2002, p. 167). En este sentido, Arroyo del Castillo (1957, p. 125) al desarrollar su estudio sobre la comunicación docente a partir de las reflexiones marcelianas, insistirá en que la labor educativa implica un diálogo fecundo, que se convierte en una orientación vital que favorece que el educando se conozca a sí mismo y la realidad, y que aprenda a saborear plenamente su vida. De tal modo que sólo se puede educar verdaderamente si se alcanza este nivel de íntima y sincera comunicación.

Para Marcel (1957, p. 141), "toda vida espiritual es esencialmente un diálogo", el cual se fundamenta en una comprensión de la existencia como participación (Blázquez Carmona, 1988, p. 112)<sup>10</sup>. De este modo, el diálogo, más que una transmisión de verdades embalsamadas, es comunión en la verdad viva de la intersubjetividad (p. 156). Por otro lado, en su autobiografía, Marcel (2012, p. 40) reconoce no solo su temprana atracción por el diálogo, en su condición de hijo único, sino también su insuficiencia, el cual se encuentra como imantado por el presentimiento de un más allá que nos atrae con la melodía eterna del amor.

A su vez, ya desde su experiencia en el servicio de la Cruz Roja durante la Gran Guerra, que implicó innumerables entrevistas en búsqueda de alguna luz de verdad sobre los desaparecidos, Marcel fue asumiendo progresivamente para su reflexión un procedimiento socrático que avanza mediante preguntas y respuestas (Cañas Fernández, 1998, pp. 123 y 135). Esto no es solo una opción metodológica, meramente pragmática, sino que el preguntar se transforma en una experiencia de trascendencia que manifiesta nuestra participación en una intersubjetividad constitutiva (Prini, 1963, p. 101). De tal modo que, según nuestro autor, las preguntas ligadas al misterio, en el cual estamos comprometidos, son inagotables y se renuevan constantemente, ya que la comunión profunda que nos constituye no se puede reducir a una mera solución: "Lo metaproblemático es una participación que funda mi realidad de sujeto (no nos pertenecemos a nosotros mismos), y [...] si es real, no puede ser una solución; si no cesaría de ser [...] una realidad trascendente" (Marcel, 1969, p. 141). Así, el preguntar tiene un estatuto ontológico, que refiere al ser que nos constituye, y no apela a una solución inmanente, sino que se abre como invocación hacia el misterio de un encuentro

---

<sup>9</sup> Esta expresión es un fragmento de una cita que hace Marcel del novelista inglés E.M. Forster, la cual reconoce como una síntesis muy elocuente de toda su búsqueda filosófica.

<sup>10</sup> "El diálogo es la puesta en acto de la tensión en que consiste siempre la existencia, la vida del hombre; dado que cabe, por desgracia, vivir en tono menor, apagadamente, decaídamente" (García-Baró, 2005, p. 20, citado por Cantero Tovar, 2015, p. 105).

que trasciende cualquier explicación<sup>11</sup>. Según Marcel, esto lo comprende especialmente el pensador existencial, para el cual los interrogantes que dinamizan su reflexión no son ajenos a su misma vida, sino que se encuentra personalmente involucrado en ellos (Blázquez Carmona, 1988, p. 110)<sup>12</sup>. En este sentido, solo es posible un verdadero diálogo y una verdadera educación, donde hay apertura personal a lo universal, que es *el espíritu, y el espíritu es amor* (Marcel, 1955b, p. 13). Algo imposible en el marco de una masificación tecnocrática:

Las masas son lo humano degradado, son un estado degradado de lo humano. No tratemos de persuadirnos de que una educación de las masas es posible: hay ahí una contradicción en los términos. Sólo el individuo, o más exactamente la persona, es educable. Fuera de eso no cabe sino un amaestramiento. (Marcel, 1955b, p. 13)

Por otro lado, el arte del diálogo exige, para nuestro autor, no solo una delicada capacidad de escucha, sino también la apertura suficiente para generar la confianza y la intimidad necesarias (Cañas Fernández, 1998, p. 125). El diálogo, como dinámica intersubjetiva, exige, para Marcel, la apertura a la imprevisibilidad propia del encuentro personal, lleno de sorpresas reveladoras (Marcel, 2012, p. 87). Además, en la medida en que se vive en plenitud la intersubjetividad, se revela y se muestra (no se demuestra) la existencia personal, la cual eclosiona, rompe el capullo y hace presente la atracción profunda que ejerce en nosotros ese "mundo bienaventurado de la creencia, en el que el ser y el pensamiento forman una unidad" (Marcel, 2012, p. 68). Vemos así que el diálogo vivido como intersubjetividad, según Marcel, nos constituye y plenifica nuestra identidad personal. Y, de este modo, se comprende con más claridad la íntima relación, en el pensamiento marceliano, entre la comunión misteriosa que nos fundamenta y la apertura creyente a la trascendencia:

No creemos verdaderamente sino en lo que amamos; ahora bien, amar a un ser es tener con ese ser ligaduras vitales; el hombre que no cree en nada, el hombre que no ama nada, es en realidad el hombre sin ligaduras. Pero tal hombre no puede existir. La existencia sin ligaduras no es pensable,

<sup>11</sup> Para Marcel (1956, pp. 68-69), la originalidad más profunda del hombre consiste, precisamente, no solo en poder "preguntar por la naturaleza de las cosas", sino también en "interrogarse sobre su propia esencia", situándose así "más allá de las respuestas inevitablemente parciales en que podría concluir esta interrogación". De este modo, nuestro autor, sin discutir los resultados logrados por las ciencias particulares, afirma: "Sólo debemos reconocer que, si sabemos más cosas sobre el hombre, estamos cada vez menos claros sobre su esencia. Hasta me preguntaría si esta profusión de conocimientos particulares en definitiva no es cegadora. Con ello quiero decir que parece excluir la posibilidad de esa respuesta una y simple, en suma, de esa luz a la que algo en nosotros aspira invenciblemente". Análogamente, agregamos, podríamos decir lo mismo del abordaje reflexivo del acontecimiento educativo.

<sup>12</sup> "El verdadero problema metafísico es ¿qué soy yo?, que [...] es la pregunta radical hacia la que remiten todas las demás preguntas posibles. ¿Y no es acaso la pregunta por el ser que soy, la más socrática de todas? ¿y no es ésta la que convierte en preguntas todas las demás preguntas posibles? ¿y no es la que convierte la vida en pregunta?" (Cantero Tovar, 2015, p. 101).

es imposible [...] cuando ha desaparecido no solamente la creencia en su sentido pleno, la creencia en Dios, sino la creencia en el prójimo, quizá se pudiera decir la creencia en la vida [...] ¿Qué es el tejido de un hombre que no cree ya en nada? ¿A qué presta atención ese hombre? Diré crudamente: a sí mismo. (Marcel, 1955b, pp. 53-54)

## **2. El neosocratismo cristiano**

Por otra parte, Marcel rechazó cualquier encasillamiento de su pensamiento en las diversas escuelas filosóficas de su tiempo e insistió, en reiteradas ocasiones, en que su reflexión asumió las características de un neosocratismo cristiano<sup>13</sup>. En primer lugar, la metodología socrática implica responder a la inquietud metafísica que nos constituye por medio de una reflexión interrogativa que asume el mismo preguntar como pulso de un diálogo transformador. Como afirma Miguel García-Baró:

Volverlo todo en la vida pregunta es la obra máxima del hombre, y así es como el socrático entiende la filosofía. Nadie puede hacer por sí mismo y por los demás algo superior a conseguir que la vida entera, todas las vidas enteras, siempre se vuelvan preguntas; todos los instantes, pues, estímulos, signos. El hombre entero, signo y movimiento. (2005, p. 21, citado por Cantero Tovar, 2015, p. 101)

Desde esta perspectiva socrática, no solo se descubre la novedad que resplandece en toda comunicación fundada en la intersubjetividad, sino que también se manifiesta que el retorno al prójimo es condición necesaria de la aproximación al misterio ontológico. Por el contrario, la dinámica tecnocrática, según Marcel (1955b, p. 207), hace abstracción del prójimo y termina negándolo, hundiéndonos en una profunda oscuridad donde ya no diferenciamos el ser del no-ser. Asimismo, este reconocimiento de la dignidad personal del otro, por medio de un diálogo liberador, llega a su plenitud para nuestro autor, cuando se convierte en una verdadera mayéutica cristiana que, al tratar al otro como hijo de Dios, despierta en él la conciencia de su filiación divina. De este modo, se reconoce, a partir del testimonio del amor humano, la sagrada presencia de Dios que, precisamente así, es evocado en su vida (Marcel, 2005, p. 172). Este alumbramiento pleno de lo humano, que Marcel nos describe, nunca puede desarrollarse si no es a partir del encuentro significativo con los demás, como fruto de un diálogo liberador y transformador. De tal manera que, sin alteridad ni comunión, no es posible ninguna verdadera mayéutica.

---

<sup>13</sup> Así lo explica el mismo Marcel (1956, p. 67) en su obra *El hombre problemático*: "A partir de la interrogación del hombre por sí mismo o de lo que algunos llaman el pensamiento interrogativo, y únicamente a partir de allí, la reflexión puede progresar [...] con ese espíritu, y oponiéndome a los que han tratado artificialmente de integrarme en lo que ellos llaman existencialismo, declaré que la expresión neosocratismo parecía convenir mucho mejor al camino, a veces vacilante, que emprendí desde la época en que empecé a pensar por mi cuenta. El pensamiento interrogativo se opone en última instancia a todo lo que se presenta como aserción [...] o pretenderse sin réplica".

En este sentido, es destacable la consonancia del pensamiento y de la metodología de Marcel con algunas de las reflexiones pedagógicas del pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997). Si bien las perspectivas y matrices de pensamiento son distintas, los dos autores reconocen la importancia de la esperanza y del diálogo y encuentran una fuente común de inspiración en el cristianismo. Para Freire, es necesario promover una pedagogía de la pregunta, al modo de la mayéutica socrática, que favorezca el desarrollo integral del hombre nuevo, por medio del parto doloroso de la liberación (Freire, 2021, p. 45)<sup>14</sup>. Esta verdadera *pedagogía del oprimido* busca restaurar, según el educador brasileño, la intersubjetividad herida por diversas situaciones enquistadas de injusticia social (p. 52). Así, la verdadera educación liberadora solo se realiza en la medida en que se despliegan las dinámicas creadoras del diálogo, sostenidas en un compromiso esperanzado<sup>15</sup>. De tal modo que, según Freire, no puede haber diálogo sin esperanza, ya que la dialogicidad se fundamenta en una profunda fe en los hombres, en su vocación a ser más, que se encuentra enraizada precisamente en la misma esperanza<sup>16</sup>. El diálogo es, en definitiva, el *encuentro de los hombres para ser más*, el cual jamás puede acontecer si reina la desesperanza. Por otro lado, para el pedagogo brasileño, la esperanza pone de manifiesto la búsqueda que nos constituye, fruto de nuestra condición de inacabamiento. Búsqueda que solo podrá desarrollarse en comunión con los demás hombres (p. 109). Vemos así la similitud con las reflexiones marcelianas sobre la esperanza, que hacen referencia a la itinerancia y a la intersubjetividad como elementos constitutivos de nuestra condición. En este sentido, se expresará también Torralba (2016, p. 104), quien insiste sobre el carácter socrático del diálogo educativo:

La mayéutica, no es en realidad más que el arte de la investigación en común. El hombre no puede por sí solo llegar a ponerse en claro consigo mismo. La investigación que le concierne no puede empezar y acabar en el recinto cerrado de su subjetividad; por el contrario, sólo puede ser fruto de un diálogo continuo con los demás, tanto como consigo mismo [...] La pedagogía y la transmisión del sentido no es monológica sino dialógica. El educador debe ayudar al educando a hallar su lógica del sentido. Su función es de acompañante, como la comadrona de Sócrates.

<sup>14</sup> Marcel hará referencia al hombre nuevo, sin ninguna connotación marxista, cuando introduzca los testimonios de auténticas transformaciones personales, en el libro *Un cambio de esperanza* (1958, pp. 11-12): "Para mis amigos (del Rearme Moral) la experiencia fundamental es la del cambio, no sólo interior sino radical, de la persona [...] a partir de ese momento [...] llego a ser realmente un hombre nuevo".

<sup>15</sup> En su libro *Pedagogía de la esperanza*, Freire (2018, p. 25) insistirá en la necesidad de educar la esperanza y en la importancia de la práctica para que la esperanza, como necesidad ontológica, se vuelva historia concreta: "Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación".

<sup>16</sup> En otra parte de su famosa obra *Pedagogía del oprimido* Freire (2021, p. 81) afirmará que "los hombres son seres de la búsqueda [y que] su vocación ontológica es humanizarse". Además, insistirá en que el verdadero educador debe dejar impregnar su acompañamiento pedagógico por una profunda creencia en los hombres, en su poder creador.

Volviendo a Marcel, desarrollaremos su comprensión específicamente cristiana del neosocratismo como dinamismo animado por la fe, teniendo en cuenta que, para nuestro autor, la verdadera creencia no se reduce a una opción superficial y pasajera, sino que se manifiesta como un modo de ser, una modificación ontológica (Marcel, 1957, p. 156). En tal sentido, el pensador francés se considera un verdadero *filósofo del umbral* que acompaña al hombre contemporáneo en su vacilante peregrinar hasta el atrio mismo de la experiencia religiosa (Marcel, 2005, p. 312). A su vez, Marcel se reconocerá como "un filósofo del umbral, con los ojos más vueltos a los incrédulos que a los creyentes" (Davy, 1963, p. 55, citado por Cañas Fernández, 1998, p. 83). Podemos reconocer así, en su antropología, una articulación fundamental entre el destino inmortal del hombre y su dignidad inalienable: "Si la muerte es una realidad última, el valor se aniquila en el escándalo puro, la realidad está como golpeada en el corazón [se fractura] en su núcleo la misma comunión humana [e, incluso] el valor no puede ser pensado como realidad" (p. 163). Asimismo, en las reflexiones marcelianas, la muerte y la vida están íntimamente unidas y mutuamente referidas, de tal forma que la muerte debería ir madurando a lo largo del propio itinerario vital (p. 241). Así, es esencial en esta comprensión la referencia a la resurrección, ya que la misma vida es, para nuestro autor, *muerte y resurrección perpetua* (p. 188).

De esta manera, descubrimos la perspectiva trascendente que adquiere la mayéutica que nos propone Marcel: en última instancia, el alumbramiento de la novedad humana y la realización plena de la comunión ansiada se fundamentan en la Resurrección de Cristo, apoyo de toda fe y de toda esperanza (p. 294). De tal modo que nuestro autor llegará a afirmar: "El milagro cristiano se me presenta en la hora actual como punto de rejuvenecimiento absoluto. Y quizá como fuente eterna o permanente de todo rejuvenecimiento posible" (Marcel, 1969, p. 31). En este sentido, el pensador francés sostendrá que esta metafísica de la esperanza es inconcebible si no se reconoce su inspiración profundamente cristiana (Marcel, 1951, p. 78). Así, resurrección y esperanza están íntimamente ligadas entre sí, hasta el punto de llegar a identificarse. De este modo, para Marcel, la promesa de la resurrección se nos revela como "el alma de la historia [...] y se confunde con la esperanza" (p. 79).

Por otro lado, nos puede iluminar, a la hora de comprender lo que implica la mayéutica cristiana para Marcel, el relato de su experiencia personal de conversión, la cual dejó testimoniada en su segundo *Diario metafísico*:

Se acabaron las dudas. Dicha prodigiosa, esta mañana. Por primera vez he experimentado claramente lo que es la gracia. Palabras aterradoras éstas, pero así es. Finalmente he sido acorralado por el cristianismo y me hallo sumergido. ¡Bienaventurada sumersión! [...] Impresión de balbuceo..., es exactamente un nacimiento. Todo es de otro modo. (Marcel, 1969, p. 20)

Para concluir este apartado, es necesario subrayar, además, el carácter socialmente transformador que, para Marcel (2005), tiene la esperanza cristiana, la cual enciende en nosotros (al ritmo de la plegaria) la llama de esa *confianza fundamental* que hace a nuestro mundo habitable (p. 295). En este sentido, el Papa Benedicto XVI, en su encíclica *Spe salvi* (2007), afirma: "Los cristianos reconocen



que la sociedad actual no es su ideal; ellos pertenecen a una sociedad nueva, hacia la cual están en camino y que es anticipada en su peregrinación" (nº 4). De tal manera, que "la esperanza en sentido cristiano es siempre esperanza para los demás [...] Es también esperanza activa en el sentido de que mantenemos el mundo abierto a Dios. Sólo así permanece también como esperanza verdaderamente humana" (nº 34).

De este modo, el actuar concreto por el bien de los demás se convierte en auténtica esperanza en acto. Pero, a su vez, la misma necesita ser iluminada por aquella gran esperanza, trascendente y superior, que permanece más allá de cualquier fracaso:

Sólo la gran esperanza-certeza de que, a pesar de todas las frustraciones, mi vida personal y la historia en su conjunto están custodiadas por el poder indestructible del Amor y que, gracias al cual, tienen para él sentido e importancia, sólo una esperanza así puede en ese caso dar todavía ánimo para actuar y continuar. (Benedicto XVI, 2007, nº 35)

A su vez, el despertar de la conciencia filial anima y fortalece el compromiso fraterno, de tal manera que pueda ser superada la dramática situación de los desheredados, haciéndolos partícipes de la herencia espiritual que, muchas veces, les es negada (Marcel, 1955a, p. 72)<sup>17</sup>. En este sentido, al referirse a la urgencia de fomentar el desarrollo en las poblaciones marginadas, nuestro autor insistirá en la necesidad de que el espíritu que anime la labor educativa esté impregnado por la verdadera justicia, la cual se compromete con los cambios sociales de fondo y se realiza plenamente en el amor (Marcel, 1967, p. 62). Precisamente, en el próximo capítulo, desarrollaremos de qué manera el compromiso esperanzado, propio de la intersubjetividad, se manifiesta como un testimonio concreto de fidelidad creadora.

### 3. La vocación educadora: centinelas de la esperanza

A partir del desarrollo del presente capítulo sobre la esperanza y la fidelidad creadora, podemos identificar diversos aportes del pensamiento de Marcel a la comprensión de la vocación educadora, como íntimamente animada por la esperanza. De tal manera, el educador se descubrirá llamado a ser centinela de ella, en medio de la noche de una cultura marcada por la angustia y el sinsentido. Precisamente, Marcel hará referencia a la educabilidad propia del hombre a partir de esta imagen de la luz: "La condición de un ser humano, sea quien sea, no es esencialmente diferente a la del artista que tiene un cierto mensaje que comunicar, una cierta llama que atizar y transmitir, a la manera de los lampadóforos de Lucrecio" (2005, p. 100). Así, desarrollaremos lo que implica comprender la vocación educativa como la de ser auténticos centinelas de la esperanza.

<sup>17</sup> "El cristianismo no traduce su esperanza escatológica por una disminución de su compromiso concreto frente a la historia terrestre, sino por una renovación de su espíritu en este mismo compromiso" (Moeller, 1960, pp. 301-302).

En este sentido, el entonces cardenal Bergoglio (2014), en sus mensajes a los educadores, nos ha dejado luminosas referencias sobre la educación como un esperanzado camino de pasión por lo humano: "Educar es en sí mismo un acto de esperanza, no sólo porque se educa para construir un futuro, apostando a él, sino porque el hecho mismo de educar está atravesado por ella" (p. 134). De tal manera, los educadores, con su misión cotidiana, reorientan nuestro caminar como pueblo a la luz de la señal redentora y salvadora de la esperanza (p. 134), participan de la novedad y la fuerza del Misterio Pascual, el cual le confiere un sentido y una motivación trascendente (p. 60). A su vez, Bergoglio (2015) agrega:

¿Qué otra cosa que la esperanza es la sustancia misma del empeño de todo educador? ¿Qué sentido tendría consagrar las propias fuerzas a algo cuyos resultados no se ven inmediatamente, si todos esos esfuerzos no estuvieran enhebrados por el hilo invisible pero solidísimo de la esperanza? [...] Educar es apostar y aportar al presente y al futuro. Y el futuro es regido por la esperanza (pp. 49-50).

Más adelante, el entonces cardenal Bergoglio insistirá también en la importancia de que la esperanza se encarne en testimonios luminosos concretos:

La esperanza sostiene sin ser vista muchas de las esperas humanas, que son a plazo fijo. La esperanza necesita legitimarse con mediaciones eficaces que la acrediten; son encarnaciones que ya introducen y concretan - aunque no agotan- los valores más altos. (Bergoglio, 2015, p. 65)

Por otro lado, sobre la itinerancia como dimensión esencial del hombre esperanzado Bergoglio (2014) afirmará:

Caminar es ya, de alguna manera, "entrar" en una esperanza viva. Así como la verdad, la esperanza es algo en lo que debemos aprender a hospedar, un don que nos mueve a caminar [...] Caminar en esperanza es tener certeza de que el Padre nos dará lo necesario. Es la confianza en el don [...] Caminar y esperar se convierten así, de algún modo, en sinónimos. Podemos caminar porque tenemos esperanza. El hacer camino se vuelve la imagen visible del hombre que ha aprendido a esperar en su corazón. Caminar, sin detenerse o extraviarse, es el fruto tangible de la esperanza. (pp. 102-103)

Esta referencia a la trascendencia, desde una antropología cristiana, es esencial para el desarrollo integral de la humanidad, ya que "cuando el hombre pierde su fundamento divino, su vida y toda su existencia empieza a desdibujarse, a diluirse, a volverse intrascendente" (p. 65). De este modo, Bergoglio (2015) invita a los educadores, animados por la esperanza auténtica, a ser *maestros de humanidad* y a descubrir, en la realidad cotidiana, "los motivos, grandes o pequeños, para reconocer los dones de Dios, para celebrar la vida, para salir de la cadena del debe y el haber y desplegar el gozo de ser semillas de una nueva creación" (p. 75). Únicamente así las escuelas no solo serán lugar de trabajo y estudio, sino, sobre todo, un ámbito de *encuentro, celebración y gratitud* (p. 76).

Por otro lado, a partir de las reflexiones marcelianas, podemos reconocer que el educador está llamado a sostener una presencia que sea significativa en la vida de los educandos, de tal manera que florezca plenamente la promesa que cada uno lleva en su interior. En este sentido, consideramos muy significativo destacar esta vinculación entre presencia y promesa en la relación pedagógica. De tal manera que la presencia del educador está invitada a convertirse en un profético "llamamiento a cierta creatividad existente en el mundo, a los recursos reales puestos a disposición de esta creatividad" (Troisfontaines, 1968, p. 194, citado por Moeller, 1960, p. 312). Por otra parte, el pedagogo Max van Manen (2004, p. 65) insistirá también en la importancia de la presencia plena del educador en el marco de la relación pedagógica: "Cuando los profesores no saben ser lo que de forma tan ostensible hacen, entonces se encuentran realmente ausentes [...] Podemos estar físicamente presentes para los niños al tiempo que algo esencial se encuentra ausente de nuestra presencia"<sup>18</sup>. Además, el mismo Marcel (2005) reconocerá la importancia de la paciencia, con nosotros mismos y con los demás, como esencial en el proceso creador. Solo podremos favorecerlo si acompañamos la plena realización del otro en su singularidad, si reconocemos y respetamos su ritmo personal, confiando en cierto proceso de crecimiento o maduración que escapa a cualquier análisis rápido y superficial. En este sentido, es significativo el testimonio personal de Marcel en su autobiografía (2012) en la cual agradece el acompañamiento pedagógico de su maestro Victor Delbos, cuando le presentó sus germinales reflexiones para que las valorara:

Los ánimos que tuvo a bien prodigarme y que yo tanto necesitaba me dieron fuerzas para continuar. De verdad, no sé qué habría pasado si me hubiera dicho que no encontraba ningún interés, quizá incluso ningún significado, en los textos que, con el corazón latíendome fuertemente, le transmití. (p. 61)

A tal punto que esta confianza realmente pedagógica implica, para nuestro autor, "adherirse de alguna manera a este proceso para favorecerlo desde dentro" (pp. 51-52). Precisamente, comentando estas reflexiones marcelianas, Moeller (1960, p. 306) agregará: "Como saben los verdaderos educadores, otorgar confianza al niño es provocar, por un misterioso contagio, un aflujo de vida nueva [...] la paciencia flexible [...] despierta las energías profundas".

Por otra parte, desarrollando en el plano pedagógico los aportes reflexivos de Marcel, podemos afirmar que la vocación docente exige un compromiso personal que dinamice la relación educativa como verdadera participación de intersubjetividad. Así, solo en la comunión interpersonal se alimenta el dinamismo interior de la esperanza, que anima profundamente la labor educativa: "Esperar no es sólo esperar para sí, es difundir esa esperanza, es mantener cierto resplandor alrededor de uno mismo [...] ésta es la única condición para que cada uno

<sup>18</sup> "Cuando el adulto pasa a ser un simple ejemplo de conductas que el niño imita a ser un ejemplo auténtico, a vivir los grandes valores que predica a los niños, entonces [...] esa persona se ha convertido en pedagogo, en auténtico educador" (Van Manen, 2004, p. 66).

consiga guardar viva la esperanza en el fondo de sí" (Marcel, 2002, p. 325). En este sentido, en su estudio sobre la comunicación docente a partir de la obra de Marcel, Arroyo del Castillo (1957, p. 132) concluye que el educador está llamado a asumir en profundidad su misión, que favorece "una relación personal y directa con su alumno [...] una auténtica aproximación [...] entonces surgirá ese clima de confianza, de simpatía, de amor, donde podrá abrirse la intimidad en una fecunda comunicación". De tal manera que, en la medida en que se acoja con una mirada esperanzada al educando, se podrá favorecer esta comunicación creadora, esencial al acontecimiento educativo. Solo así será posible, además, una verdadera convivencia fraterna. Como afirma Osmunda, personaje de la obra *Un hombre de Dios*: "Para vivir juntos hay que conservar un mínimo de ilusión en los demás" (Marcel, 2004, p. 444).

A su vez, desde las reflexiones antropológicas marcelianas, podemos afirmar que el educador está llamado a consagrarse plenamente al bien de los educandos, de tal manera que su testimonio revele la novedad latente de lo humano y despliegue todo su potencial creador. De este modo, la esperanza educativa no se reduce a un simple estimulante subjetivo, sino que se revela como "un aspecto vital del proceso mismo por el que la creación se lleva a cabo" (Marcel, 2005, p. 69). En este sentido, en su artículo sobre la reflexión filosófica de lo educacional a partir de la obra de Marcel, Rojas Cortés (1983, p. 171) reconoce cómo, a partir del testimonio creador de una presencia plena, se logra recuperar el fenómeno ontológico fundamental que nos constituye. A tal punto que solo así podremos abordar el misterio del hombre en toda su riqueza y complejidad, el cual se revela plenamente a partir de la experiencia intersubjetiva: "La base de la relación intersubjetiva está constituida por el descubrimiento simultáneo en dos sujetos del misterio central que los cualifica: el ser, frente al cual sólo cabe responder con el amor" (p. 173). Precisamente, esta es la experiencia que favorece la relación pedagógica, vivenciada como una profundización mutua en la experiencia existencial, en respuesta a la íntima vocación ontológica: "Gracias a la relación intersubjetiva es posible la 'opción por el ser', categoría profundamente educacional: estamos en presencia de dos 'siendo' que viven la aventura y el riesgo de llegar hasta lo más profundo de la experiencia existencial" (p. 174).

Por otro lado, Marcel describirá el mismo encuentro interpersonal haciendo una comparación con la experiencia artística, ya que, en los dos casos, se estimula el cambio y la movilización personal, que invita a una verdadera conversión: la obra de arte (o la persona amada) "ejerce sobre mí su autoridad, se convierte en centro que me impone un reajuste de mí mismo [una] especie de desarticulación previa de mí mismo" (Marcel, 1957, p. 230). Por esto mismo, el amor verdadero implica inevitablemente el sufrimiento, ya que "si yo participo de ese amor [...] yo mismo todo entero me refundiré para penetrar en él; no lo subordino a mí, sino que me subordino a él" (p. 229). Ciertamente, estas afirmaciones marcelianas nos permiten vislumbrar lo que implica la verdadera autoridad pedagógica dentro de la dinámica de participación intersubjetiva propia del amor, que favorece el amanecer pleno de la persona humana.

#### 4. Pedagogía del despertar

En primer lugar, el mismo título con el cual Marcel designó su autobiografía (2012) nos permite constatar su comprensión de la vida humana como profundamente tensionada por una dinámica de trascendencia: *En camino ¿Hacia qué despertar?* Precisamente, el camino de la plena realización humana, para nuestro autor, no implica ir vagando a la deriva, sino orientar decisivamente el propio caminar como respuesta a una vocación espiritual, la cual conjuga misteriosamente la razón y el amor (p. 59). Para ello, es necesario abrir los ojos del espíritu y despertarnos, dejándonos movilizar interiormente por la exigencia de trascendencia que nos habita, por esas solicitudes del mundo invisible que dignifican y transfiguran nuestra vida. En este sentido, para Marcel, la filosofía tiene la misión de revelar, confirmar y estimular esta inquietud profunda que nos anima a vivir en plenitud:

Despertar, alimentar, enseñar a respirar: sí, estas funciones esenciales encuentran su exacta correspondencia en el nivel de la única filosofía válida a mis ojos, la que puede ayudarnos a vivir y a prepararnos, quién sabe, por las vías de la docta ignorancia, a la sorpresa indecible del mañana eterno. (Marcel, 2005, p. 311)

Precisamente, este camino de gradual iluminación está estrechamente vinculado, según nuestro autor, con la apertura a la trascendencia intersubjetiva como realización plena de la vida humana y anticipo de la consumación final. De tal modo que la labor propia de la auténtica reflexión filosófica, como afirma Prini (1963, p. 160), es "despertar y liberar en nosotros nuestra originaria disponibilidad de darnos y de acoger el don de la presencia de los otros en una relación de intimidad, de profundidad y de amor". De un modo análogo, podemos afirmar lo mismo sobre el acompañamiento pedagógico, el cual está llamado a favorecer el amanecer de una conciencia más plena de la participación intersubjetiva que nos constituye: "No podremos transmitirnos jamás una fórmula, una receta, sino solamente despertar -quizá- uno en otro esta vida en la que participa cada uno de nosotros" (Marcel, 1957, pp. 203-204). Además, solo esta experiencia de comunión y de profunda simpatía con el caminar del prójimo posibilita universalizar y hacer, de algún modo, inteligibles las experiencias ligadas al orden espiritual, que permanecen propiamente inverificables (Marcel, 1957, p. 203). En este sentido, Marcel acudirá al ejemplo del acompañamiento espiritual por parte de un sacerdote a un enfermo en el lecho del dolor:

Sólo el amor puede conferir un contenido real [...] a una afirmación del tipo "es una prueba". Es preciso que haya una comunidad entre quien me habla así y yo mismo; es preciso que seamos tú mutuamente [...] así aparece el enlace entre la prueba y la caridad [...] Se ve aquí cuál puede ser la misión del sacerdote; su misión es despertar en nosotros esa vida palpitante e indivisible, restituir en consecuencia a una idea como la de prueba su cabal significación, pero esto no es posible sino en la medida en que yo sea tú para él, en que él sea como la encarnación de la caridad (p. 202).

Por otro lado, en su introducción al libro *Un cambio de esperanza*, en el cual se reúnen diversos testimonios de renovación y transformación de distintas perso-

nas en contacto con el movimiento del *Rearme Moral*, Marcel (1958) hará referencia a las condiciones que posibilitaron estas experiencias, hablando de un auténtico descubrimiento vital y profundo<sup>19</sup>. Este se produce a partir de un encuentro interpersonal significativo, que se convirtió en un *acontecimiento-principio*, en un *acontecimiento-fuente*, que llegó a marcar la vida de estas personas (p. 12). Consideramos que esta descripción de las posibles transformaciones que, nacen de la relación intersubjetiva, bien puede iluminar lo que está llamado a ser el acontecimiento educativo, como aurora de una insospechada plenitud vital. Y, en este amanecer, precisamente, la esperanza juega un papel central como misterioso fermento de renovación. Así lo afirma el filósofo francés Henri Gouhier (1954), citado por Marcel (1958, p. 7): "Nada más grande sucede jamás en la historia que un cambio de esperanza".

Además, según Marcel, la aurora de trascendencia, hacia la cual caminamos, nos estimula a despertarnos mutuamente en orden a una búsqueda y un caminar vital que no es individual, sino, esencialmente, comunitario. De tal manera que solo despertando a una vida de comunión intersubjetiva, podremos acceder a nosotros mismos y a nuestro itinerario vital auténtico. De lo contrario, permaneceremos en la indisponibilidad propia de quien está todavía dormido en su autorreferencialidad, sonámbulo de la fascinación por las cosas y prisionero de la ansiosa codicia (Marcel, 2005, p. 34). De este modo, para Marcel (2012), nuestra inquietud más profunda nos invita a acceder a un grado de lucidez superior, abandonando toda superficialidad propia del mero espectador y renovándonos interiormente por el compromiso personal (pp. 137-138). Así, el hombre que se revela siempre como un "ser de debilidad y de esperanza [está llamado interiormente a] despertarse a la conciencia del ser evocado en su plenitud" (Marcel, 2005, pp. 220-221), lo cual solo puede suceder en el marco del comercio espiritual entre seres, propio del amor (Marcel, 1957, pp. 209-210). En este sentido, las reflexiones de Marcel se armonizan con la comprensión de Levinas del ser como relación con el otro y despertar (Riva, 2005, p. 654). Así lo destaca:

La nueva sabiduría y la nueva racionalidad que Marcel nos propone implica una reciprocidad, un despertar propio de un ser que "no es conciencia de sí, es relación con lo distinto de sí y despertar". De este modo, "el amor significa, ante todo, acoger a otro como tú [...] la espiritualidad del yo despertado por el tú [...] es tanto relación como ruptura y despertar: despertar del Yo gracias a Otro [...] al prójimo que no es más que prójimo [...] un despertar que significa una responsabilidad. (Levinas, 2001, pp. 82-83)

Desde estas reflexiones, podemos afirmar justamente que, para que los educadores puedan responder a su vocación de ser centinelas de la esperanza, tienen que custodiar celosamente en su interior la llama de la esperanza, la cual les

---

<sup>19</sup> El *Rearme Moral* fue un movimiento moral y espiritual internacional, de carácter ecuménico e interreligioso, iniciado en 1938 por el pastor estadounidense Frank Buchman (1878-1961). Marcel participó de un modo ocasional en algunos encuentros del grupo y colaboró para presentar esta recopilación de testimonios (Marcel, 1958, pp. 7-24).

permitirá mantenerse despiertos y sostener su compromiso fraterno, en medio de la noche del individualismo y la dispersión. Como afirma Marcel (1967, p. 98): "Creo que en la noche casi completa que nos envuelve y cuya densidad en determinados momentos amenaza con asfixiarnos [...] aparece una lucecita que brilla con fulgores de esperanza, y que es como una respuesta a nuestro anhelo". En este sentido, Moeller (1960) distinguirá entre la pálida claridad de una sala de conferencias, símbolo de la pretensión positivista, y la *luz velada, vacilante, amenazada* propia de la esperanza (p. 290):

Hay entre aquella claridad y esta luz la misma diferencia que entre el resplandor brutal y mate del alumbrado eléctrico y la dorada penumbra de la llama viva: el primero corre el riesgo de hacernos olvidar las paredes de la caverna en que estamos cautivos, mientras que la segunda, al mismo tiempo que parece tornarlas más amenazadoras, más herméticas, más próximas a confundirse con la masa de sombra que la llama mantiene a su alrededor, es como si les diera vida, movimiento, fluidez, al hacerlas participar de la misteriosa y ágil palpitación del fuego [...] la antorcha vacilante es la esperanza teologal, que, en el seno mismo de las tinieblas, asumidas por el cautivo, produce un relajamiento, una libertad, pues esta esperanza es una especie de sol velado en el fondo de nuestra caverna interior. (p. 291)

A su vez, esta luz misteriosa de la esperanza, como nos ha testimoniado de diverso modo el teatro marceliano, de un modo paradójico, suele resplandecer sorpresivamente en medio de las tinieblas de una situación límite, donde humanamente ya no queda más que "abrirse hacia Aquel cuya respuesta nadie tiene derecho a anticipar" (p. 40).

Por otro lado, el despertar del cual habla Marcel no solo se refiere al pleno desarrollo de la vocación humana por medio de la intersubjetividad, sino también al misterioso horizonte final de nuestro caminar terreno. En este sentido, de un modo análogo a lo que experimenta el centinela que comienza a vislumbrar la eclosión de la aurora, en la medida en que más se aproxima el misterio de nuestra muerte, de un modo creciente, se ilumina espiritualmente nuestra vida y se descubre, con mayor claridad, su sentido íntimo:

A medida que nos acercamos al término aparente de nuestra existencia, somos cada vez más capaces de percibir nuestra vida bajo una luz que deja transparentar el sentido oculto de los acontecimientos. Sólo que esa luz no se nos revela sino en tanto nos alejamos de esos mismos acontecimientos para adentrarnos cada vez más profundamente en una realidad que sin duda está más allá de la vida, aunque probablemente sólo se nos concede esta gracia cuando llegamos a desprendernos de nosotros mismos lo suficiente. (Marcel, 2002, p. 311)

De este modo, según Marcel, incluso las experiencias más desconcertantes de nuestra vida pueden redescubrirse y transfigurarse desde una nueva luz, cuya fuente está más allá del horizonte vital de nuestro caminar, pero que, al mismo tiempo, nos habita ya profundamente. En este sentido, la antropología marceliana asume la perspectiva de un humanismo trágico, que no niega ninguno de los dra-

mas que acechan al hombre contemporáneo (Marcel, 2012, p. 163), sino que, por el contrario, ayuda a vislumbrar la posibilidad de acoger, en lo profundo de la noche actual, que nos envuelve casi absolutamente, los imprevistos resplandores que la atraviesan a intervalos extrañamente irregulares (Moeller, 1960, p. 252). Así, desde estas reflexiones marcelianas, el educador, como centinela de la esperanza, está llamado a velar incesantemente a estar despierto, presente, disponible y permeable al encuentro, plenamente atento "al más ligero parpadeo" de su prójimo (Moeller, 1960, p. 301); desde la certeza de que "hay en nosotros algo que vela siempre, una lámpara oculta que alza su llama cuando otra conciencia habitada por la esperanza se pone en contacto con ella" (p. 222). Precisamente, en su obra dramática titulada *La señal de la cruz*, Marcel (2002, p. 594) pone en boca de uno de sus personajes estas preguntas: "¿No tengo derecho a pensar que esos acontecimientos tienen un sentido?, ¿que la tía Léna me ha sido concedida para aclarar mi camino? ¿Por qué ciertos seres están puestos en nuestro camino como luces?".

De esta manera, si la educación implica avivar y transmitir el fuego de la esperanza que habita en nuestro interior, solo será posible desde una experiencia concreta de intersubjetividad que haga presente la mediación de un amor trascendente, el cual se nos revela como abrazo que renueva, transforma y hace renacer nuestro espíritu, acechado por la desesperanza (Marcel, 2004, p. 228). Al respecto, Cañas Fernández (2010, p. 78) afirmará que la educación está llamada a inmunizar a las nuevas generaciones contra la desesperación, como camino de rehumanización de una sociedad y una cultura dramáticamente deshumanizadas.

Por otro lado, cuando Marcel (2012) rememora su conversión al catolicismo y, en particular, la reveladora carta que le envió François Mauriac, reconoce precisamente esta relación trídica propia de la intersubjetividad profunda, en la que se hace presente por mediación de otro "un poder invisible, que no era ciertamente extraño a mí, sino que, por el contrario, diría usando las palabras de San Agustín, estaba más dentro de mí que yo mismo" (p. 109). A partir de esta experiencia, nuestro autor reconoce haber sido despertado a una vida de fe más plena y comprometida. Así, se nos revela otro sentido posible de este despertar, que la educación está llamada a favorecer:

A la nueva luz que la carta recibida había encendido, no en mi ni alrededor de mí, sino como más allá de esta distinción entre fuera y dentro, descubrí de pronto que tenía que poner mis actos en conformidad con mis pensamientos; dicho brevemente: que tenía que comprometerme. (Marcel, 2012, p. 109)

Podemos descubrir así un testimonio concreto de lo que implica la pedagogía del despertar: solo por medio del diligente velar de su amigo, que actuó como verdadero centinela de la esperanza, pudo desarrollarse el despertar pleno de Marcel a la fe. Esto implicó, indudablemente, muchas búsquedas y reflexiones personales, pero nunca podría haber sucedido sin el testimonio luminoso de muchos de sus más cercanos compañeros de camino. Del mismo modo, todos estamos llamados a ese despertar espiritual e invitados a irradiar la luz de la verdad que nos alimenta interiormente y que sostiene nuestro caminar.



En este sentido, el acontecimiento educativo, vivenciado como trascendencia intersubjetiva, puede purificar nuestro itinerario vital de tal manera que, por medio del testimonio creador, resplandezca en nosotros el ser como concreto verdadero frente a los espejismos abstractos de todo tipo. Precisamente, Marcel (2002, p. 301) nos invitará a hacer experiencia de esta profunda purificación, condición necesaria de todo caminar iluminado por la esperanza auténtica: "en última instancia, purificarme es hacerme cada vez más permeable a la luz misma, y todavía eso es poco: es ser más capaz, progresivamente, de resplandecer, de irradiarla a mi vez".

## Referencias bibliográficas

- Arroyo del Castillo, V. (1957). La comunicación docente según el pensamiento de Gabriel Marcel. *Revista española de pedagogía*, 15(58), 123-132. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol15/iss58/6/>
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Benedicto XVI. (2007). *Carta encíclica Spe salvi sobre la esperanza cristiana*. Librería Editrice Vaticana.
- Bergoglio, J. M. (2014). *Educar: testimonio de la Verdad. Mensajes a los educadores 2006-2012*. Claretiana.
- Bergoglio, J. M. (2015). *Educar: exigencia y pasión. Mensajes a los educadores 1998-2002* (2ª ed.). Claretiana.
- Blázquez Carmona, F. (1988). *La filosofía de Gabriel Marcel. De la dialéctica a la invocación*. Encuentro.
- Cantero Tovar, E. (2015). *La ambigüedad humana en la obra dramática de Gabriel Marcel* [Tesis doctoral]. Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Filosofía. Repositorio institucional UPSA. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=34809>
- Cañas Fernández, J. L. (1998). *Gabriel Marcel: filósofo, dramaturgo y compositor*. Palabra.
- Cañas Fernández, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización. El reto de volver a ser persona. *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-79. <https://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/1673/2143>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza* (2ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido* (4ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Giussani, L. (2005). *El riesgo educativo*. Ciudad Nueva.
- Grassi, M. (2014). *Fidelidad y disponibilidad. La metafísica del nosotros de Gabriel Marcel* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Repositorio institucional UBA. [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4628/uba\\_ffyl\\_t\\_2014\\_889481.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4628/uba_ffyl_t_2014_889481.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Pre-textos.
- Marcel, G. (1920). *Le quatuor en Fa dièse*. Imprimerie Georges Cadet.
- Marcel, G. (1951). La Structure de l'Espérance. *Dieu Vivant*, 19, 71-80.
- Marcel, G. (1955a). *Decadencia de la sabiduría*. Emecé.
- Marcel, G. (1955b). *Los hombres contra lo humano*. Hachette.
- Marcel, G. (1956). *El hombre problemático*. Sudamericana.
- Marcel, G. (1957). *Diario metafísico (1914-1923)*. Losada.
- Marcel, G. (Ed.) (1958). *Un cambio de esperanza. Al encuentro del Rearme Moral*. Guillermo Kraft.
- Marcel, G. (1967). *En busca de la verdad y de la justicia*. Herder.
- Marcel, G. (1969). *Diario metafísico (1928-1933)*. Guadarrama.
- Marcel, G. (2002). *Obras selectas I* (Contiene: *El misterio del ser, El dardo, La sed, La señal de la cruz*). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Marcel, G. (2004). *Obras selectas II* (Contiene: *De la negación a la invocación, El mundo roto, Un hombre de Dios, El camino de Creta*). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Marcel, G. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Sígueme.
- Marcel, G. (2012). *En camino. ¿Hacia qué despertar? Sígueme*.
- Moeller, Ch. (1960). *Literatura del siglo XX y Cristianismo. Tomo 4: La esperanza en Dios nuestro Padre*. Gredos.
- Prini, P. (1963). *Gabriel Marcel y la metodología de lo inverificable*. Luis Miracle.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (3ª ed.). Anagrama.
- Riva, F. (2005). Ética como Sociabilidad: Buber, Marcel y Levinas. *Anuario Filosófico*, 38(2), 633-655. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5024/1/RIVA.pdf>
- Rojas Cortés, J. (1983). Aportes del pensamiento de Gabriel Marcel a una reflexión filosófica de lo educacional. *Enrahonar, an international journal of theoretical and practical reason*, 5-6, 171-175. <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v5-6-rojas/965-pdf-es>
- Torralba, F. (2016). *Pedagogía del sentido* (3ª ed.). PPC.
- Urabayen Pérez, J. (2001). *El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel: un canto al ser humano*. EUNSA.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.