

ISSN 1510-2432

ISSN 1688-9304 (en línea)

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2>

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 9 N° 2 Julio - diciembre 2018

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 9 N° 2 julio -diciembre 2018

Cuadernos de Investigación Educativa
Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora
Dra. Denise Vaillant


UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación arbitrada semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

Directora

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Editora

Verónica Zorrilla de San Martín, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Comité Editorial

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Yael Ferreira, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Liliana Jabif, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Andrea Tejera, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Consejo Asesor

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina, Argentina
Alejandro Armellini, University of Leicester, Reino Unido
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Beatrice Avalos, Universidad de Chile, Chile
Carmen Camaño, Universidad de la República Uruguay, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Gerardo Ciancio, ANEP, Uruguay
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona, España
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ester Mancebo, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España
Margarita Poggi, IIPE UNESCO Buenos Aires, Argentina
Pablo José Rivera Vargas, Universidad de Barcelona, España
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República Uruguay, Uruguay
María Inés Vázquez, Instituto Universitario ACJ, Uruguay

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 29089324

Esta publicación es una revista de investigación científica indexada en SicELO, Latindex, Dialnet y Redalyc.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista.

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay fundado en el año 1980 genera investigación educativa, desarrolla postgrados universitarios e impulsa actividades de extensión universitaria. Es en ese marco que se edita y difunde desde el año 1997 la revista arbitrada Cuadernos de Investigación Educativa la cual es gestionada académicamente por un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional.

Cuadernos de Investigación Educativa reúne destacados artículos en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente y las políticas educativas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. Otros aportes provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos originales en castellano que podrán ser investigaciones de carácter empírico, revisiones de literatura y reflexiones teóricas de calidad (especialmente meta-análisis), descripciones de procesos de cambio y mejora y experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.

Índice

Presentación

Presentación	(11)
<i>Denise Vaillant</i>	

Temas de investigación

Tecnologías Digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay.....	(13-32)
<i>Claudia Cabrera Borges, Ana Cabrera Borges, Silvia Carámbula, Adriana Pérez, Marcela Pérez</i>	

Evaluación de la experiencia de uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social	(33-54)
<i>Marcos Baudean, Fanny Rudnitzky</i>	

Estudio comparado: formación para la ciudadanía en el primer ciclo de Educación Secundaria en Uruguay y Cataluña	(55-68)
<i>Juan Manuel Sarochar</i>	

Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión	(69-91)
<i>Graciela Edith Nakasone Arashiro</i>	

La escolarización interrumpida: Perspectivas pedagógicas de educadores trabajando con adolescentes bilingües refugiados en el programa RiseUp en los Estados Unidos.....	(93-109)
<i>Lourdes Cardozo Gaibisso, Max Vázquez Domínguez, Martha Allelsaht-Snider, Cory Buxton</i>	



Contents

Introduction

Introduction.....	(11-12)
<i>Denise Vaillant</i>	

Research topics

Digital Technologies: Analysis of initial teacher training programmes in Uruguay.....	(13-32)
<i>Claudia Cabrera Borges, Ana Cabrera Borges, Silvia Carámbula, Adriana Pérez, Marcela Pérez</i>	

Evaluating the experience of using literary works as a teaching tool in introductory courses to epistemology and methodology of social research.....	(33-54)
<i>Marcos Baudean, Fanny Rudnitzky</i>	

Comparative study: training for citizenship in the first cycle of Secondary Education in Uruguay and Cataluña.....	(55-68)
<i>Juan Manuel Sarochar</i>	

Exploring students' attitudinal profiles of junior high schools in Montevideo; a comparative analysis to guide inclusion.....	(69-91)
<i>Graciela Edith Nakasone Arashiro</i>	

School Interrupted: Pedagogical perspectives of educators working with bilingual adolescents refugees within the RiseUp program in the United States	(93-109)
<i>Lourdes Cardozo Gaibisso, Max Vázquez Domínguez, Martha Allexaht-Snider, Cory Buxton</i>	

Presentación

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2857>

En esta nueva edición de Cuadernos de Investigación Educativa compartimos con ustedes destacados artículos de autores nacionales e internacionales. Se trata de contribuciones que nos acercan a diferentes problemáticas y desafíos de la educación actual y que nos aproximan a diferentes contextos y niveles educativos con un denominador común: la preocupación por investigar y por contribuir a la mejora de la educación.

El volumen 9, número 2 de la revista (correspondiente a julio-diciembre de 2018) se inicia con el artículo *Tecnologías Digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay*, de Claudia Cabrera, Ana Cabrera, Silvia Carámbula, Adriana Pérez y Marcela Pérez. Las investigadoras, pertenecientes al Centro Regional de Profesores del Centro, se propusieron explorar los planes y programas de Formación Inicial Docente de profesorado de Educación Media en Uruguay. A través de un análisis histórico-comparativo profundizaron sobre el papel que, en dichos planes y programas, se asigna a la tecnología.

¿Cuáles son las potencialidades en el uso de narraciones literarias para la enseñanza de contenidos epistemológicos y metodológicos? Es la pregunta que se formularon Marcos Baudean y Fanny Rudnitzky en el artículo *Evaluación de la experiencia de uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social*. Los autores, docentes de la Universidad ORT Uruguay, enumeraron diferentes obras literarias que pueden ser de utilidad para que los docentes incorporen a sus clases.

Estudio comparado: formación para la ciudadanía en el primer ciclo de Educación Secundaria en Uruguay y Cataluña es el artículo de Juan Manuel Sarochar, de la Universidad de la Empresa. Se trata de una investigación comparativa en la que se contrastaron los procesos de formación de ciudadanía que tienen lugar tanto a nivel curricular como normativo. En particular, Sarochar se enfocó en el primer ciclo de secundaria en Uruguay y en Cataluña. Por su parte Graciela Nakasone de la Universidad Internacional Iberoamericana examinó el perfil de los estudiantes que se encuentran en transición entre el primer y el segundo ciclo de educación secundaria. Los perfiles socioafectivos de los alumnos y su influencia en el proceso de inclusión es el tema del artículo *Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión*.

La escolarización interrumpida: perspectivas pedagógicas de educadores que trabajan con adolescentes bilingües refugiados en el programa RiseUp en los Estados Unidos de América es el artículo que cierra la revista. Sus autores –Lourdes Cardozo Gaibisso, Max Vázquez Domínguez, Martha Allexaht-Snider y Cory Buxton– analizaron la percepción de tres educadores en relación a la enseñanza bilingüe de la ciencia, orientada a un grupo de estudiantes refugiados en el sureste de los Estados Unidos. Este trabajo promueve la reflexión acerca del papel de las sociedades en la mejora de las oportunidades de los estudiantes refugiados.

Esperamos que esta nueva edición de Cuadernos de Investigación Educativa sea de utilidad e interés para los lectores. Deseamos que los artículos se conviertan en el punto de partida para repensar y mejorar la educación que hoy tenemos. Una vez más les agradecemos por acompañarnos y los invitamos a sumarse al debate.

Denise Vaillant
Diciembre 2018

Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay¹

Digital Technologies: Analysis of initial teacher training programmes in Uruguay

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2858>

Claudia Cabrera Borges

Doctora en Educación y Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Ciencias Biológicas, Universidad de la República (Uruguay). Profesora de Biología, Instituto de Formación Docente de Florida. Docente de Biología y de Didáctica de Biología, Centro Regional de Profesores del Centro. Tutora de postgrados del Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Investigadora activa, Nivel Iniciación, Área Ciencias Sociales, Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ana Cabrera Borges

Diploma Internacional en Enseñanza con Tecnologías Digitales, University of Cambridge (Reino Unido). Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Maestra de Educación Primaria. Secretaria Docente y Docente de Informática, Instituto de Formación Docente de Florida (Uruguay). Responsable científico, Proyecto PRAXIS: Formación pedagógico-didáctica en tecnologías y práctica docente Proyecto PRAXIS, Consejo de Formación en Educación (CFE) y Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

Silvia Carámbula

Diploma Internacional en Enseñanza con Tecnologías Digitales. University of Cambridge (Reino Unido) - Consejo de Formación en Educación (CFE), Plan Ceibal. Diploma en Matemática mención enseñanza, Universidad de la República (Uruguay). Diploma en Evaluación de Aprendizajes, Universidad Católica del Uruguay. Profesora de Educación Media, Consejo de Educación Secundaria. Profesora de Matemática, Instituto de Formación Docente de Florida.

Adriana Pérez

Diploma Internacional en Enseñanza con Tecnologías Digitales, University of Cambridge (Reino Unido). Diploma en Evaluación de los Aprendizajes, Universidad Católica del Uruguay. Docente de Inglés, Consejo de Enseñanza Secundaria.

Marcela Pérez

Diploma Internacional en Enseñanza con Tecnologías Digitales, University of Cambridge (Reino Unido). Especialista en Didáctica de la Educación Superior, Universidad Claeh (Uruguay). Maestra de Educación Primaria, Instituto de Formación Docente de Florida (Uruguay). Docente de Inglés, Consejo de Enseñanza Secundaria.

Fecha de recibido: 28/08/2018

Fecha de aceptado: 22/11/2018

Resumen

El siguiente artículo presenta un análisis histórico-comparativo de los últimos planes y programas de Formación Inicial Docente (FID) de profesorado de Educación Media en Uruguay en función del lugar asignado a las Tecnologías Digitales (TD). Cabe destacar que este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que busca indagar sobre las posibilidades, ventajas y limitaciones que la integración de TD aporta a la hora de reflexionar sobre las prácticas desarrolladas tanto por docentes en formación inicial como en formación en servicio. En esta instancia en particular se optó por un análisis de documentos y se trabajó con los planes de estudio 2005 y 2008 de la FID correspondientes a la carrera de

Profesorado. En el caso del Plan 2005 se revisaron 151 programas de las asignaturas de los diferentes profesorados, en tanto que para 2008 se consultaron 238 programas. El estudio de los datos obtenidos revela, entre otros hallazgos, los siguientes: un relativo retroceso entre el plan actual (2008) y el anterior, ausencia de criterios comunes con respecto al lugar asignado a las TD en los programas de las asignaturas de los diferentes profesorados y referencias irregulares en cuanto a las conexiones entre la asignatura Informática y otras de la formación inicial. En el contexto aquí descrito se deja planteada la reflexión sobre los aspectos clave a considerar a la hora de tomar decisiones que posibiliten la inclusión genuina de las TD en la FID.

Palabras clave: formación docente, competencias digitales, cambio curricular, planes y programas, tecnologías digitales.

Abstract

The following article presents a historical and comparative analysis of the latest Programmes and syllabi in Initial Teacher Training (ITT) for high school teachers in Uruguay, focusing on the role assigned to digital technologies (DT). It is worth mentioning that this work has been carried out within the frame of a research project that seeks to find out the possibilities, advantages, and limitations of the integration of technology when reflecting upon the practices developed by both student teachers and in-service teachers. On this occasion, a documentary analysis has been chosen to examine the 2005 and 2008 ITT Programmes. With reference to the 2005 Programme, 151 syllabi corresponding to subjects in the different faculties were reviewed; whereas regarding the 2008 Programme, 238 curricular documents were analysed. Among other findings, the study of the data gathered evidences the following: a relative setback between the current Programme (2008) and the previous one; the absence of common criteria in relation to the place assigned to DT in the subject syllabi of the different faculties; and, irregular references in the Initial Teacher Training as for the connections between the subject Information and Communication Technology and the other subjects. In the context herein described, a deep reflection is made about the key aspects to be considered when making decisions that allow for the genuine inclusion of DT in the ITT.

Keywords: teacher training, digital competencies, curricular change, programmes and syllabi, digital technologies.

Introducción

Frente a los desafíos emergentes en la sociedad de la información y la comunicación, actualmente en Uruguay se debate el tránsito de la formación de docentes, de carácter terciario, hacia la Universidad de la Educación. En ese escenario resultan clave los aportes desde el ámbito internacional. Así, el informe de Unesco (2016, p.142) manifiesta lo siguiente: “la revisión de las propuestas de formación inicial de los docentes constituye una preocupación común instalada en la agenda de las políticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”. Es en esta línea que la reflexión en torno al papel que desempeñan las Tecnologías Digitales (TD) en la formación de los futuros docentes cobra singular relevancia. Por ello, el análisis histórico de documentos curriculares tales como planes y programas es fundamental a la hora de identificar presencias y ausencias en relación con las TD, para desde una postura socio-crítica plantear sugerencias que se hagan eco de los vacíos existentes. Este artículo, que se enmarca en el Proyecto: “Praxis: Formación pedagógico-didáctica en tecnologías y práctica docente” (FSED_3_2016_1_133331), financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE), busca entonces responder a interrogantes como las siguientes: ¿Qué presencias y ausencias se identifican en relación con las TD en los planes de formación de grado de profesorado de Uruguay en el período 2005-2017?

¿Qué procesos, modelos de formación y desarrollo profesional se visualizan en dichas propuestas curriculares?

Estas preguntas guían el análisis de los planes de estudio, el cual se aborda en función de las categorías conceptuales *estructuración* y *fundamentos*. A partir de allí se proponen sugerencias ancladas en el contexto histórico nacional que sean de “valor teórico y práctico”, según Yuni y Urbano (2006, p.76 - 77), al momento de pensar en la reforma.

Antecedentes empíricos y teóricos

Antecedentes empíricos

En la actualidad existen múltiples trabajos de investigación referidos al conocimiento profesional *de y mediado por* TD, el cual se construye durante la formación inicial de los futuros docentes (FID) y se orienta a la conformación de su identidad como formadores. Tanto si el conocimiento profesional se concibe como conjunto de información, habilidades y valores (Montero, 2001) o como saberes prácticos y reflexión sobre la práctica (Marcelo, 1995), es posible considerar que el marco curricular o plan de estudio donde este conocimiento está inserto se constituye en el encuadre fundamental para su desarrollo. Tanto las presencias como las ausencias son elementos de análisis que dejan entrever fortalezas, debilidades y tensiones entre los distintos campos del saber que sustentan la formación de los futuros profesores. Autores como Gewerc & Alonso (2017) realizan un análisis de antecedentes referidos a los contenidos de los planes de estudios en las propuestas de FID y, a partir del mismo, rescatan como principales las siguientes demandas:

“[...] mejorar los resultados académicos y el peso de la evaluación sistemática a sus espaldas; además de la necesaria atención a la diversidad en todas sus facetas y la mirada hacia lo social para cubrir y alertar cuestiones que, a veces, son desatendidas por la sociedad y las familias, etc”. (Gewerc & Alonso, 2017, p. 53).

En la misma línea, por un lado los hallazgos obtenidos por Gewerc & Montero (2013, p.2) muestran en qué medida la incorporación de tecnología influye sobre “la actitud del profesorado frente a ellas, su formación y desarrollo profesional”. Por otro lado el mismo estudio brinda aportes sustantivos en cuanto a cómo las decisiones en políticas de impulso a proyectos innovadores mediados por TD influyen en el profesorado y qué “procesos de formación y desarrollo profesional” son necesarios. Otro aporte que interesa es el de Tondeur et al. (2018) quienes señalan que se espera que las instituciones formadoras preparen a los futuros profesores para la incorporación de las TD en sus clases.

En este sentido, los hallazgos a los que arriban indican que cuanto más perciben los estudiantes de profesorado la ocurrencia de estrategias, más alto perciben su competencia en la incorporación de TIC tanto en los procesos de aprendizaje como en la mejora de su práctica docente. En lo que refiere a Latinoamérica, es relevante señalar el estudio realizado por Robalino y Körner (2005) por medio del análisis de experiencias de formación de docentes utilizando TD en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú.

Además de considerar la incorporación de TD como “imperativo” en la FID, los autores hacen especial énfasis en la necesidad de que esta práctica se establezca como “un soporte transversal y constituyente del currículo” (p. 22). Si el foco se centra en la experiencia de Uruguay en la última década, es fundamental considerar las recomendaciones de Vaillant (2013):

“Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quiénes son los estudiantes que hoy ingresan a las universidades e institutos de formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y los formadores. Y es en ese contexto que se inscribe la incorporación de las TIC, que no puede ser considerada aisladamente ni a partir de aspectos puntuales, sino como un componente más de las políticas docentes”. Vaillant, D. (2013, p. 45)

Las diferentes investigaciones relevadas dan cuenta de que, en general, el docente y su formación inicial se constituyen en agentes clave para la inserción de TD en la educación. En este sentido Silva Quiroz, Miranda & Gisbert (2016) indagaron sobre la incorporación de TD en los planes de formación docente de la región y del país, y destacan que la inmersión tecnológica en los sistemas educativos es de larga data, tanto en América Latina como en Uruguay (Silva Quiroz, Miranda & Gisbert, 2016). En oposición a lo expuesto, un estudio realizado recientemente por Rodríguez Zidán et al. (2018) presenta como hallazgo la paradoja que se evidencia entre el amplio acceso a las TD por parte de los estudiantes de formación docente de Uruguay y el escaso uso de TD que se constata en el ámbito de la FID en los diferentes núcleos formativos: asignaturas específicas, del núcleo de formación profesional común y didáctica práctica docente. En estrecha relación con lo mencionado interesa el aporte de Ottenbreit-Leftwich et al. (2012) quienes afirman que los docentes no aprecian que las habilidades tecnológicas específicas que adquirieron en su formación inicial sean personalmente significativas para sus prácticas. La misma idea es apoyada por Gülbahar (2008), quien expresa que a pesar de que existe disposición para el uso de TD por parte de los docentes esto no es lo que se favorece desde los programas instruccionales.

Como se mencionara, el presente artículo intenta establecer cómo y en qué medida la oferta de formación en TD, presente en los Planes 2005 y 2008 de Formación de Profesores de educación media en Uruguay, ha contribuido o contribuye al desarrollo del conocimiento profesional en consonancia con las exigencias formativas actuales y las perspectivas a considerar hacia el cambio curricular próximo. En este escenario resulta relevante considerar el Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos (Ferrari, 2013) del Instituto de Prospectiva Tecnológica de la Unión Europea, que pone en foco las cinco áreas de competencias digitales docentes (CDD): Información, Comunicación, Creación de contenidos, Seguridad y Resolución de Problemas. Asimismo, es necesario tener presente los planteos de Gewerc & Montero (2015) en relación con los contenidos, los procesos de formación y el conocimiento profesional necesario para establecer “intersecciones entre el conocimiento pedagógico, del contenido y de la tecnología en la formación inicial del profesorado” (p.34). Es en esta línea que se aspira a aportar a la reflexión sobre lo que deben aprender los futuros docentes para dar respuesta profesional a las situaciones emergentes en un mundo complejo y caracterizado por el cambio tecnológico permanente.

Antecedentes teóricos

En el siguiente apartado se presentarán las ideas teóricas clave que dan fundamento al presente artículo.

Formación del profesorado

La formación del profesorado no debe estar ajena a los cambios que suceden en la sociedad del siglo XXI. Esta debe estar en sintonía con los mismos y preparar a los futuros docentes y docentes noveles para que sean capaces de incluir las TD de forma pertinente, crítica y reflexiva en sus prácticas.

Según Belando-Montoro (2014) la formación permanente del profesorado debe incluir la competencia en el uso de las TD, y dicha formación debe desarrollarse de forma transversal. En este sentido surgen interrogantes tales como: ¿Cómo lograr un uso reflexivo de las TD? ¿Qué habilidades deben estar presentes en el profesorado? ¿Cómo se refleja e influye en la evaluación? Se trata de una “nueva ecología del aula universitaria en la cual las TD pasan a tener un rol importante” en “la sociedad de la pantalla” según Levis (2016). Es innegable que las múltiples posibilidades que brindan las TD hoy en día no están exentas de exigencias. Frente a las mismas, Avello et al. (2014) se preguntan si los docentes están preparados para enfrentarlas y, aún más, si lo que se está haciendo asegura una formación docente apropiada.

Asimismo, en su informe 2013 la Unesco señala que las instituciones de formación docente o bien asumen un rol protagónico en la transformación de la educación o se quedan rezagadas en el continuo desarrollo del cambio tecnológico. A este respecto es vasta la literatura existente que, a la vez que señala la superficialidad en la incorporación de TD a la docencia universitaria -donde se conservan prácticas pedagógicas tradicionales y carentes de creatividad- se enfatiza en la necesidad de asumir las prácticas mediadas por TD como puentes hacia la creación innovadora (Díaz Barriga, 2010; Gros, 2000; Quiroga, 2011; Gros y Suárez Guerrero, 2016; Cobo, 2016). Para generar cambios en las creencias y en las prácticas que sean sostenibles como señala Lion (2015), las propuestas educativas deben poder adecuarse a un contexto de cambio permanente, a una formación continua del profesorado en escenarios de “comunidades o redes” (Fullan, 2002). Tal y como remarca Lion (2015), “las tecnologías no generan un cambio per se, sino que se incorporan en tramas institucionales con su cultura organizacional” (p. 12).

Dado que en los planes de estudio de profesorado en general no se especifica claramente cómo integrar las TD para apoyar el aprendizaje, estamos de acuerdo con lo sugerido por Unesco (2004) con respecto a quienes definen dichos planes en que es necesario optimizar la incorporación de dichas tecnologías a lo largo de toda la formación y “diseñar experiencias formativas prácticas para los futuros docentes” (Unesco, 2004, p.65). En cuanto a los programas, este informe propone que “los cursos de formación docente deben brindar a sus estudiantes experiencias ricas en tecnología en todas las áreas y aspectos del programa” (Unesco, 2004, p.65).

Desarrollo de CDD

Ante la necesidad de mejorar el desempeño profesional docente, y por ende los aprendizajes de los estudiantes, cabe reflexionar sobre el desarrollo de competencias, las que se definen como la capacidad de “movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007, p. 8).

Dado que el foco de interés aquí se centrará en la Competencia Digital (CD) interesa lo mencionado por Krumsvik (2007) -citado por Ottestad, Gudmundsdottir y Kelentric (2014)- cuando define a la CDD como “la habilidad docente de usar las TIC con una buena comprensión pedagógico-didáctica y ser consciente de cómo esto impacta en las estrategias de aprendizaje y la formación educativa de los estudiantes” (p.68, traducción propia). Indudablemente, el concepto de CDD ha sido abordado con recurrencia en las investigaciones referidas a Tecnología Educativa. En este estudio en particular se identifica la siguiente definición como vertebradora de las decisiones a tomar:

“La CDD está constituida por un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten, por una parte, usar de modo eficiente en el ámbito educativo los diferentes dispositivos tecnológicos vinculados a la enseñanza; las aplicaciones y servicios digitales de gestión y comunicación: así como los contenidos digitales vinculados con las áreas y materias curriculares. Por otro lado, permiten utilizar las estrategias adecuadas para promover en el alumnado el desarrollo de su propia competencia digital”. (Valverde, 2015, p. 221).

Se piensa que el análisis de las CDD del profesorado universitario es fundamental ya que aborda sus tres áreas de desempeño: docencia, investigación y gestión. Durán, Gutiérrez & Prendes (2016) proponen un modelo de CDD actualizado para docentes universitarios según las dimensiones a saber: Las básicas como ciudadano: tecnológica, comunicativa, informacional, multimedia, de seguridad y de resolución de problemas;

Las específicas de la tarea docente: gestión de la docencia apoyada en TD, evaluación del aprendizaje con TD, potencial didáctico de las TD, formación y TD y facilitación del aprendizaje y creatividad del alumno con TD; y

Las concretas del ámbito profesional: la investigación e innovación pedagógica con y para el uso de las TD, y la publicación y difusión de material en la Web.

Dentro del contexto latinoamericano en general y en la realidad uruguaya en particular deben destacarse los hallazgos realizados por Silva Quiroz et al. (2016) quienes proponen una matriz de indicadores agrupados en cuatro dimensiones:

- 1) Didáctica, curricular y metodológica;
- 2) Planificación, organización y gestión de recursos tecnológicos;
- 3) Aspectos éticos, legales y seguridad; y
- 4) Desarrollo personal y profesional.

El estudio antes mencionado amplía pues la comprensión de la realidad de la FID en Uruguay, da cuenta del estado actual de desarrollo de las CDD y recomienda lo siguiente: “Los estándares e indicadores en CDD existentes, [...] requieren planes de implementación en la formación de los futuros docentes, reflejados en las mallas curriculares formativas de asignaturas y/o a través de un uso transversal de la tecnología en las diferentes dimensiones del perfil del docente en formación”. (Silva Quiroz et al., 2016, p.66).

El presente artículo toma en cuenta esta sugerencia y utiliza el Marco Común del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), Marco Común de Competencia Digital Docente – Setiembre 2017 (MCCDD) como guía en la definición de una de las categorías consideradas para el análisis de los Planes 2005 y 2008. Cabe señalar que el MCCDD tiene su antecedente en el Proyecto DIGCOMP (Ferrari, 2013). La propuesta más reciente tiene como objetivos: contribuir a que los profesores conozcan, ayuden a desarrollar y evalúen las CD de sus estudiantes; facilitar descriptores que sirvan como referencia y contribuyan a establecer los requisitos mínimos de CD con los que deben contar los formadores para incorporar TD a sus prácticas; y propiciar cambios

metodológicos tanto en el uso de TD como en los procesos de aprendizaje y de enseñanza en general. A los efectos de relevar en qué medida las últimas propuestas curriculares nacionales reflejan o no el estímulo al desarrollo de las CDD en la FID, se consideraron cinco áreas y sus correspondientes competencias (Figura 1).

ÁREA DE COMPETENCIA	COMPETENCIAS RELACIONADAS
Área 1. Información y alfabetización informacional	1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información 1.2 Evaluación de información 1.3 Almacenamiento y recuperación de información
Área 2. Comunicación y colaboración	2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales 2.2. Compartir información y contenidos digitales 2.3. Participación ciudadana en línea 2.4. Colaboración mediante canales digitales 2.5. Netiqueta 2.6. Gestión de la identidad digital
Área 3. Creación de contenidos digitales	3.1. Desarrollo de contenidos digitales 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales 3.3. Derechos de autor y licencias 3.4. Programación
Área 4. Seguridad	4.1. Protección de dispositivos 4.2. Protección de datos personales e identidad digital 4.3. Protección de la salud 4.4. Protección del entorno
Área 5. Resolución de problemas	5.1. Resolución de problemas técnicos 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital

Figura 1. Elaboración propia a partir de información aportada por INTEF. Marco Común de Competencia Digital Docente – Setiembre 2017, p.14.

Corresponde mencionar que existen posicionamientos que critican lo planteado por INTEF (2017), basados en que solo se considera al docente y a su trabajo a nivel de aula sin aludir, por ejemplo, al impacto que puede tener la gestión de tecnologías sobre el contexto social de los educandos. En esa línea se encuentra el modelo presentado por Castañeda, Esteve y Adell (2018) que amplía lo propuesto por otros autores e incorpora nuevas categorías de análisis (Figura 2).

Si bien se comparte plenamente el *Modelo de competencia docente integral* (Castañeda, Esteve y Adell, 2018, p.13), se estima que resulta demasiado amplio para analizar las propuestas programáticas de la FID de Uruguay y es por ello que aunque el modelo propuesto por INTEF (2017) sea restrictivo resulta válido para guiar dicho análisis.

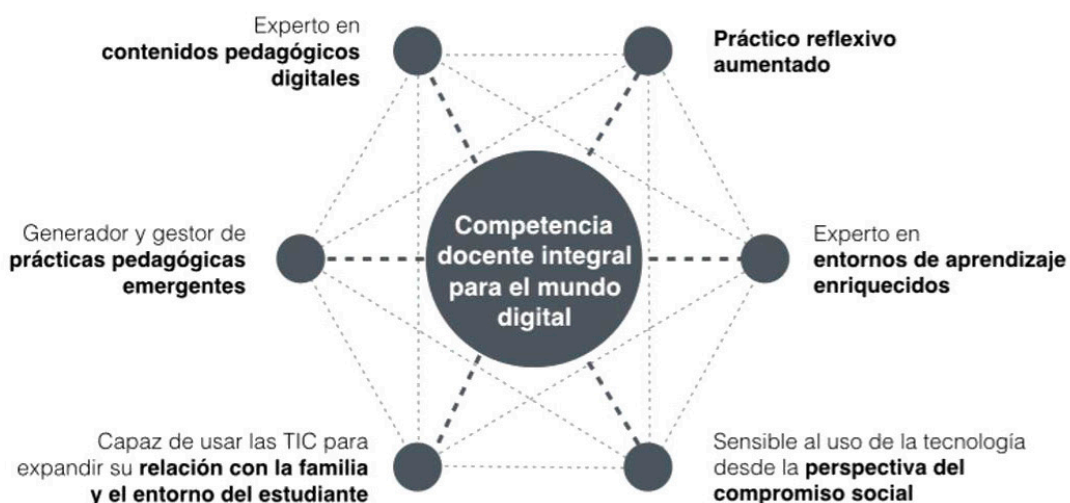


Figura 2. Modelo de competencia docente integral en el mundo digital.

Fuente: Castañeda, Esteve y Adell (2018, p.13)

Modelo TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge, traducido como Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar)

La investigación que da lugar a este artículo se encuentra en proceso de desarrollo y se propone indagar cómo se integran las TD a las prácticas de manera reflexiva. Es por ello que al explorar los Planes de Formación Docente se pretende aportar a la reflexión sobre las presencias y ausencias en lo que refiere a las CDD así como a las intersecciones entre el contenido disciplinar, el pedagógico y el tecnológico.

No cabe duda de que los centros educativos deben desarrollar estrategias pertinentes para favorecer la adquisición de competencias clave en el manejo de las TD. Sin embargo, “¿Hasta qué punto los actuales planes de estudio están respondiendo a estas nuevas demandas? ¿Cuál es la formación tecnológica, didáctica y disciplinar del profesorado?” (Esteve y Parejo, 2014, p. 188).

En lo referente a la segunda interrogante, Esteve y Gisbert (2011, p. 64) señalan que “como docentes, sólo a partir de una adecuada combinación de conocimiento tecnológico, disciplinar y didáctico-pedagógico podremos hacer servir todas las potencialidades de las TICs para facilitar procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el alumno”. Esta visión es congruente con el planteo de Cejas, Navío & Barroso (2016, p. 105) que sostienen que “el modelo TPACK (conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido, desarrollado por Koehler & Mishra) presenta una vía interesante para que los profesores puedan integrar tecnología, pedagogía y conocimiento disciplinar en su función docente” (Figura 3).

No solo se trata de integrar estos componentes sino también de tener capacidad de flexibilidad y adaptabilidad frente a los cambios constantes que se dan en la sociedad. Es así que resulta clave que el docente maneje el modelo TPACK y los desafíos que el mismo conlleva.

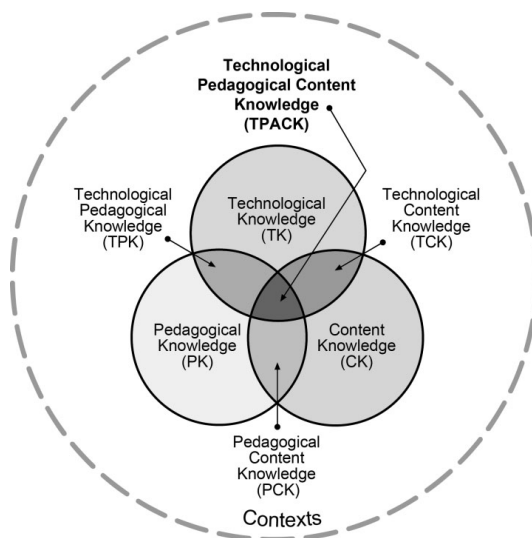


Figura 3. Modelo TPACK. Imagen reproducida con permiso del autor. © 2012 by tpack.org

Una enseñanza significativa implica pues alcanzar y mantener el equilibrio en el manejo de todos los componentes del TPACK. Es dicho equilibrio el que habilita a una ecología de aula sin fronteras donde las tecnologías digitales puedan integrarse completamente, y donde el rol del docente sea de “asesor formativo” según Cejas, Navío & Barroso (2016).

Metodología

El foco de este artículo es conocer el marco curricular de la formación inicial de profesores. En particular interesa conocer cuáles son las líneas curriculares referidas a TD que rigen el proceso de formación actual correspondiente al Plan 2008. También es relevante aproximarse al proceso histórico del que ese plan forma parte. Para ello resulta sustancial conocer el Plan 2005 como antecedente inmediato en la formación de docentes en los Centros Regionales de Profesores así como la actual proyección hacia una reformulación curricular.

Para llevar adelante el estudio de los programas se recurrió a un abordaje metodológico mixto (Hernández Sampieri, 2014) basado en el análisis de documentos. Se realizó un análisis exhaustivo que consistió en relevar los fundamentos de los planes 2005 y 2008, así como los programas de todas las asignaturas de los diferentes profesorados. El trabajo incluyó el análisis de 151 programas de asignaturas correspondientes al Plan 2005 y 238 programas de asignaturas del Plan 2008. También fueron objeto de estudio los documentos oficiales correspondientes a la reformulación curricular. Corresponde mencionar que en el caso del Plan 2005 no fue fácil acceder a los programas oficiales y en algunos casos lo publicado en el sitio Web del CFE corresponde a borradores de trabajo, por lo cual fue necesario recurrir a la base de información entregada en formato digital a las direcciones de los centros. Una vez que se accedió a los diferentes programas se inició el proceso de recolección de datos a partir de la búsqueda utilizando palabras clave. Dado que los programas fueron diseñados hace varios años -2004 y 2007 respectivamente para cada plan- se realizó una lista de palabras clave para ampliar el espectro de búsqueda y así identificar cualquier referencia vinculada a TD, ya que con esa denominación exacta los resultados fueron nulos. Los términos que orientaron el relevamiento fueron: software, tecnologías, TIC, programas, aplicaciones, sensores, digital, NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), informática.

Para la sistematización de la información se abordó el análisis en dos niveles. Por un lado, se consideraron los fundamentos de los Planes 2005 y 2008 y los fundamentos de la reformulación curricular 2017. Por otro lado se recurrió al análisis de los programas de las asignaturas de los diferentes profesorados. Interesó especialmente la propuesta curricular referida a la asignatura Informática, por entender que es un espacio directamente vinculado a las TD. En el caso de los programas del Plan 2008 (plan vigente en la actualidad) interesó identificar en qué sección de los programas (Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Metodología, Evaluación, Bibliografía) se localiza la alusión a TD.

El proceso de categorización fue mixto. Aunque la mayoría de las categorías son, a priori, basadas fundamentalmente en las propuestas por Gewerc (2017), otras surgen de lo empírico. Algunos ejemplos de las primeras son: contenidos, relaciones con otras asignaturas, jerarquización (periodicidad y tiempo), entre otras. Como ejemplo de las empíricas se encuentran las categorías que incluyen componentes integrados de otras categorías, tal como es el caso de aquellos contenidos que tienen tanto de alusión al uso instrumental como de aplicación a la práctica de las TD.

Una vez identificadas las categorías se llevó a cabo la construcción de matrices de datos que permitió la sistematización de los mismos para la correspondiente elaboración de teoría.

Resultados

Cambio de planes en la FID. ¿Avances o retrocesos en el desarrollo de las competencias digitales?

La comparación entre planes se realizó en base a tres indicadores:

- (1) Las características de la asignatura *Informática*;
- (2) La cantidad de alusiones a TD en otras asignaturas;
- (3) La fundamentación de cada plan.

Por una parte, en lo que respecta a las características de la asignatura Informática es posible constatar que, además de dedicarse una mayor carga horaria al abordaje de la misma en el Plan 2005, es en dicho plan en el que se encuentra, de forma explícita, la relevancia de establecer conexiones con otras asignaturas de la FID. Un ejemplo claro se halla en el presente pasaje del Programa de Informática: "Incentivar la articulación entre Informática y el área de Ciencias de la Educación del currículo de 2do - especialmente con la Práctica Docente" (Programa de Informática 2°, p. 1). Por otra parte, aun cuando el Plan 2008 deja entrever que deben establecerse dichos vínculos no lo marca con igual nivel de explicitación, lo que puede apreciarse en la siguiente cita: "Búsqueda de información en Internet. [...] Aplicación a distintas disciplinas y áreas de conocimiento". (Programa de Informática Plan 2008, p.2.)

		PLAN 2005	PLAN 2008
Asignatura Informática	Cantidad de horas semanales	2 por nivel	3 por nivel
	Frecuencia durante la carrera	En primero, segundo y tercero	Solo en tercero
	Horas semanales totales en el plan	6	3
	Relación con otras asignaturas	Explícito	Implícito

Figura 4. Cuadro comparativo de las características de la asignatura Informática en Plan 2005 y Plan 2008. Fuente: Elaboración propia.

Si bien la asignatura Informática es la que debería estar directamente relacionada con el desarrollo de la CD, también interesa visualizar cómo el resto de las asignaturas aportan al desarrollo de dicha competencia. La referenciación a las TD desde diferentes asignaturas aportaría a lo que Robalino y Körner (2005) denominan un abordaje transversal de las mismas en la formación de los docentes. A este respecto, lo que emerge de la comparación entre los planes es un comportamiento muy variado de acuerdo al tipo de asignaturas y al área del conocimiento que se trate. En el caso de las ciencias de la educación, estas pasan de tener un 16% de presencia en Plan 2005 a 0% en el plan 2008. En lo que refiere a las asignaturas específicas de cada área de profesorado (Ciencias Sociales-CCSS, Ciencias de la Naturaleza-CCNN, Matemática y Lengua), no se mantiene la misma lógica. Mientras que en CCNN el porcentaje de alusión a TD en las didácticas disminuye en el Plan 2008 con respecto al Plan 2005, en las otras asignaturas específicas se aprecia un claro aumento: pasa de 17% en 2005 a 30% en 2008. En lo que respecta a Didáctica en las CCSS y Lengua, llama la atención que en el primer caso pasa de un 22% en 2005 a 0% en 2008, situación que se invierte para Lengua, donde la alusión a TD en el Plan 2005 pasa de estar ausente a tener una presencia de un 19% en 2008. Estos cambios aleatorios parecen evidenciar que al momento de cambiar de plan no existieron criterios comunes en relación con el lugar conferido a las TD en los programas de las asignaturas de los diferentes profesorados.

Referencia a TD en los programas			Plan 2005	Plan 2008	
Específicas	Otras específicas	Ciencias de la Naturaleza y Matemática	17%	30%	
		Ciencias Sociales	27%	12%	
		Lengua	0%	0%	
		Total	15%	14%	
	Didáctica - Práctica Docente	Ciencias de la Naturaleza y Matemática	58%	38%	
		Ciencias Sociales	22%	0%	
		Lengua	0%	19%	
		Total	33%	20%	
	Ciencias de la educación			16%	0%

Figura 5. Cuadro comparativo de las referencias a TD en los programas del Plan 2005 y Plan 2008. Fuente: Elaboración propia.

Además de considerar los contenidos presentes en las asignaturas incluidas en cada plan interesa analizar cómo se posiciona cada propuesta desde su fundamentación con respecto a las TD y su relevancia en la FID. Dado que en la actualidad la FID se encuentra en pleno proceso de reformulación, interesa además considerar cómo se está pensando el cambio en lo que respecta al desarrollo de la CD. Para ello se tomó como referencia el documento denominado *Nueva propuesta curricular hacia el Nuevo Plan 2017. Fundamentos del Plan 2017*. Al comparar las tres propuestas formativas se aprecia que mientras que desde su fundamentación el plan vigente (Plan 2008) alude de manera muy general a la tecnología sin nombrar ningún sinónimo de TD, el Plan 2005 menciona su relevancia y la relaciona fundamentalmente con la formación instrumental refiriendo además a la necesidad de

establecer nexos con el desempeño profesional. En lo que respecta a los lineamientos del nuevo plan, se hace referencia de forma muy general a dichas tecnologías, aunque es válido aclarar que la expresión: “uso creativo y con sentido de las tecnologías digitales” da cuenta de un corrimiento de una perspectiva meramente instrumental de las mismas. Lo aquí mencionado podría interpretarse como una intención de aproximación a paradigmas más reflexivos para la formación de los futuros educadores. Aun así resulta necesario que los cambios que se realicen a nivel curricular realmente apunten a promover transformaciones en las prácticas de enseñanza (Ottenbreit-Leftwich et al., 2012).

Aproximación de la propuesta curricular 2008 al modelo TPACK

En el presente estudio se analizaron los contenidos referidos a TD presentes en los programas de las asignaturas de 11 profesorado del Plan 2008. Una vez identificados dichos contenidos, se los categorizó de acuerdo con la relación que se establecía entre el contenido tecnológico y el conocimiento disciplinar y didáctico-pedagógico, situados aquellos en la intersección de los tres campos del conocimiento. El interés por encontrar evidencias en los programas que hagan explícita la relación entre lo disciplinar, lo didáctico y lo tecnológico se basa en la idea de varios autores (Esteve y Gisbert, 2011; Cejas, Navío & Barroso, 2016; entre otros) que conciben al modelo TPACK como una oportunidad de aprovechar al máximo las potencialidades de las TD. Cabe mencionar que la sola presencia de sugerencias de conexiones entre los diferentes tipos de contenido en los programas no garantiza que las mismas se pongan en práctica en las aulas. Sin embargo, dicha alusión refleja el interés por la promoción de abordajes más integrados.

A partir del análisis realizado en este estudio surge la identificación de contenidos que evidencian vinculación entre lo tecnológico y lo disciplinar, otros que muestran afinidad con lo didáctico pedagógico y finalmente los que marcan la relación entre los tres tipos de contenidos: tecnológico, didáctico y disciplinar. En la Figura N°6 se visualizan algunos ejemplos que permiten comprender el alcance de cada grupo.

	Tipo de contenidos		
	Tecnológico - Disciplinar	Tecnológico - Didáctico	Tecnológico - Disciplinar-Didáctico
Conceptualización (Cejas, Navío y Barroso, 2016. p. 113)	“Conocimiento sobre cómo la tecnología puede utilizarse para representar la materia a utilizar y desarrollar la competencia disciplinar”.	“Competencias que incluyen aspectos tecnológicos y pedagógicos”.	“Conocimientos sobre cómo usar la tecnología más adecuada en un marco pedagógico para la impartición de determinada materia”.
Evidencias que ejemplifican	“Visualización a través del Google Earth. (Programa de la asignatura Elementos de Astronomía del Profesorado de Geografía”, p.2)	“Recursos didácticos: uso del libro del texto, uso del ordenador, uso de la calculadora, los softwares educativos y applets”. (Programa de la asignatura Didáctica III del Profesorado de Matemática, p.4)	“Empleo de nuevas tecnologías, se procurará introducir al futuro profesor en Ciencias Biológicas, en el empleo de éstas en la educación, tanto para el estudio de contenidos temáticos, como para su transposición didáctica”. (Programa de la asignatura Biofísica del Profesorado de Biología, p.4)

Figura N° 6. Conceptualización y ejemplos de los diferentes tipos de contenidos propuestos por el modelo TPACK.

Fuente: Elaboración propia.

Al momento de cuantificar la aparición de cada tipo es posible apreciar (Figura N°7) que poco más de un tercio de las referencias se identifican con la integración de los tres tipos de conocimiento (39%) y que le sigue, en porcentaje, el tipo que vincula lo tecnológico con la formación disciplinar (36%).

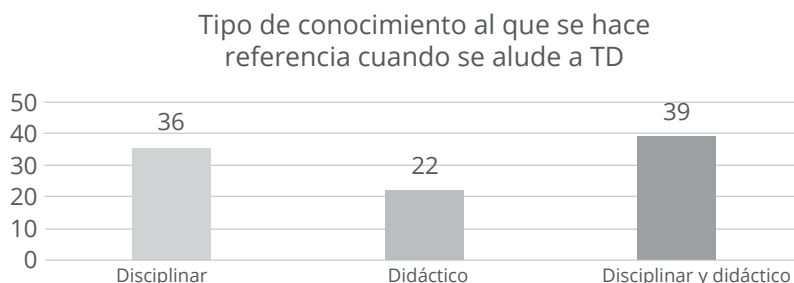


Figura N° 7. Tipo de conocimiento al que hacen referencia cuando aluden a TD.

Fuente: Elaboración propia.

Si se consideran los aportes de Robalino y Körner (2005) y de Tondeur et al. (2018) que sostienen que es fundamental que los estudiantes de profesorado reciban, en su formación inicial, orientaciones que vinculen lo tecnológico a lo didáctico, se encuentra que, de las escasas alusiones a lo tecnológico en los programas de las diferentes asignaturas (14% en otras específicas y 20% en didácticas), si se suma el 22% que alude a lo didáctico y el 39% que alude a lo didáctico y a lo disciplinar, solo un 61% contempla la vinculación explícita entre ambas formas de conocimiento (conocimiento tecnológico y conocimiento didáctico).

Presencia del conocimiento tecnológico en las diferentes áreas del conocimiento

Como parte del análisis de los programas se realizó la comparación de la frecuencia con la que aparecen alusiones a TD en las diferentes áreas del conocimiento, y a su vez se consideró la variable *tipo de asignatura* distinguiendo entre lo relevado en didáctica y lo relevado en las otras asignaturas específicas. Es el área de CCNN y Matemática la que muestra mayores referencias a TD en los programas de sus asignaturas, tanto en didáctica como en otras específicas (Figura N° 8).

Otro aspecto que merece ser analizado es que la referencia a TD en las CCSS se da en asignaturas específicas y fundamentalmente en el profesorado de Geografía seguido por el profesorado de Derecho. Sin embargo, los profesados de Historia y Sociología no hacen alusión alguna a las TD. En el área de Lengua ocurre lo contrario: la alusión a TD se remite únicamente a las didácticas.

Alusión a TD en los programas de las asignaturas específicas por área

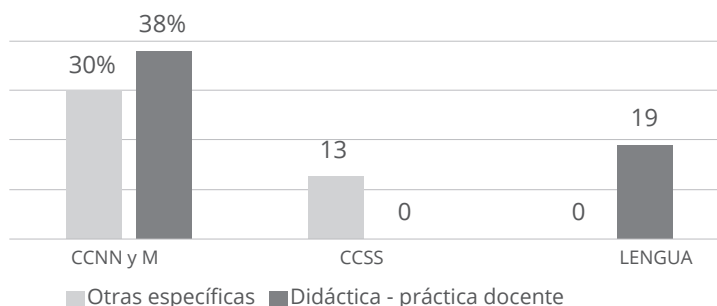


Figura N° 8. Alusión a TD en los programas de las asignaturas específicas por área.
Fuente: Elaboración propia.

En el área de CCNN y Matemática, además de resaltar la mayor presencia de referencias a las TD, es preciso mencionar que los valores más altos se encuentran en los profesorados de Matemática y Biología. Mientras que en el primero la mayor recurrencia se da en los programas de Didáctica (75%), en el segundo el mayor porcentaje se da en los programas de otras asignaturas específicas (Figura 9).

Alusión a TD en los programas de las asignaturas específicas de Ciencias de la Naturaleza y Matemática

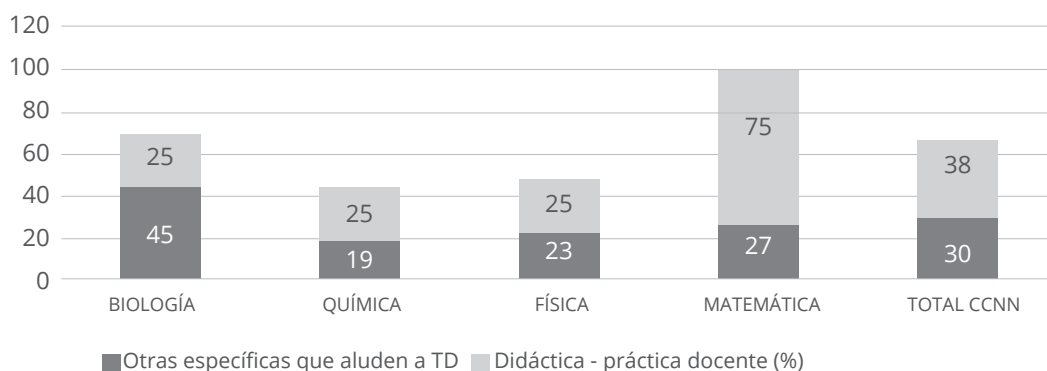


Figura N°9. Alusión a TD en los programas de las asignaturas específicas de CCNN y Matemática.
Fuente: Elaboración propia.

La asignatura Informática y su aporte a la formación tecnológica del futuro docente

Contenidos que se abordan en cada plan: lo instrumental versus lo didáctico

La inclusión de tecnologías en los planes de FID analizados, además de aparecer como parte de los contenidos de las asignaturas de los diferentes programas ocupa un lugar de privilegio en la asignatura Informática. De acuerdo con lo expresado por Gewerc (2015, p. 42), cabe reflexionar en qué medida la propuesta de formación se remite a un abordaje instrumental o también proporciona las herramientas necesarias para que los futuros docentes se apropien de los recursos tecnológicos para aplicarlos en la práctica docente en pro de la mejora de la enseñanza. El análisis comparativo de los planes 2008

y 2005 pone de manifiesto que, porcentualmente, el Plan 2008 dedica más unidades a un abordaje instrumental y didáctico que las que propone el Plan 2005 (Figura N° 10). Si bien este aspecto puede ser interpretado como una mejora, es necesario mencionar aquí que el peso que se le da a la aplicación en la asignatura Informática no está acompañado por un abordaje de similares características desde los programas de Didáctica (20%); asignatura que por excelencia se ocupa de preparar al futuro docente para su desempeño como profesor de educación media.

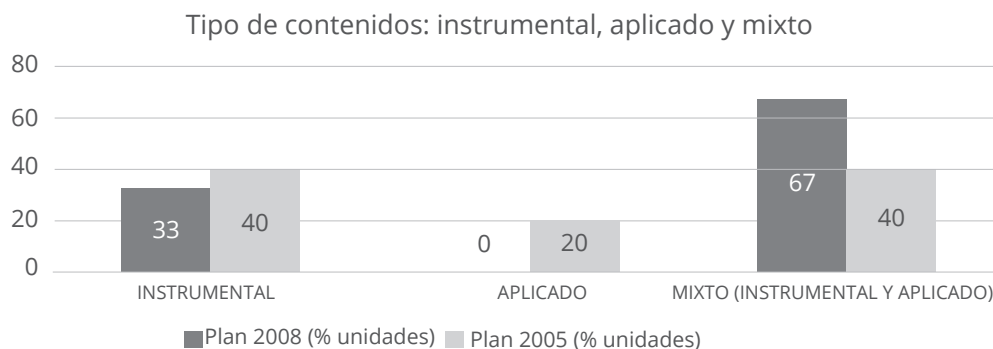


Figura N° 10. Tipo de contenidos presentes en la asignatura Informática en los Planes 2005 y 2008. Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de CD en la asignatura Informática

Al momento de referirnos a la CD resulta necesario aclarar que no existe ninguna mención explícita ni al término *competencia* ni al término *competencia digital*. Ni siquiera aparece el término *digital* en ninguno de los dos planes analizados (Plan 2005 y Plan 2008). Dada la relevancia actual de este concepto en la formación de los docentes se recurrió al mismo como marco de análisis. Así, a partir de la lectura de los contenidos del programa de Informática se procuró identificar lo que cada contenido podría aportar a cada área de competencia, o competencia relacionada, con base en la clasificación propuesta por Ferrari (2013, p. 11). El cuadro de la Figura N° 11 ofrece ejemplos de los pasajes de los programas del Plan 2008 que fueron categorizados dentro de cada subtipo identificado. Cabe señalar que en ambos planes solo se encontraron contenidos que se corresponden con el desarrollo de tres áreas de competencias de las ofrecidas por Ferrari (2013), a saber: informacional, comunicacional y creación de contenidos.

Plan 2008: Programa de Informática	Áreas de competencia digital		
	Informacional	Comunicacional	Creación de contenidos
Conceptualización (MCCDD: INTEF, 2017.p.15:46)	Buscar y acceder a información en línea para: encontrarla, seleccionarla, articularla, validarla y retenerla.	Utilizar las TD para: interactuar, comprender las formas adecuadas de comunicación y cómo las mismas se distribuyen, representan, administran y adaptan a audiencias específicas.	Crear, editar y reelaborar contenidos digitales multimedia y programar. Conocer y aplicar los derechos de autor y licencias de uso.
Evidencias que ejemplifican	"Búsqueda de información en Internet" (p.2).	"Sitios destinados a impartir cursos en aulas virtuales" (p.2).	"Generación de contenidos para el aula" (p.2).

Figura N° 11. Ejemplos de contenidos del programa de Informática categorizados por su aporte al desarrollo de cada área de competencia digital. Fuente: Elaboración propia.

Al momento de comparar la cantidad de contenidos correspondientes a cada área de competencia en cada plan es posible apreciar que en el Plan 2008 existe una distribución equitativa de los tres tipos mencionados, en tanto que en el Plan 2005 cobran mayor relevancia la competencia digital comunicacional y la de creación de contenidos (Figura N° 12). Tales diferencias entre ambos planes pueden interpretarse como una disminución del protagonismo otorgado al estudiante dado que en el Plan 2008 existen menos ejemplos de contenidos concretos que estimulen la producción referida a recursos tecnológicos.

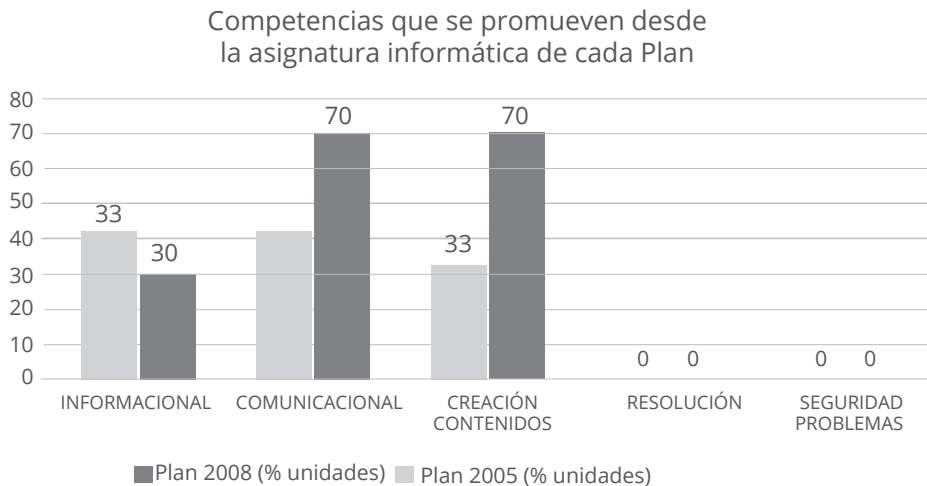


Figura N° 12. Competencias que se promueven desde la asignatura Informática en cada Plan. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El proceso de indagación realizado procuró identificar presencias y ausencias en los programas de FID en referencia a la inclusión de TD. Las evidencias recabadas muestran que, en varios aspectos, el Plan actual (2008) constituye un retroceso en comparación con el Plan 2005 de profesorado. A continuación se detallan los principales hallazgos que permiten constatar que el cambio de Plan no refleja que existan mejoras en la incorporación y aprovechamiento de las TD.

En primer lugar corresponde señalar que al analizar la fundamentación de cada plan se encuentra que, por un lado, en el Plan 2008 se hace referencia de forma muy general a la tecnología, mientras que en el Plan 2005 se enfatiza en la relevancia de las TD aludiendo al impacto de las mismas en la formación instrumental y en el futuro desempeño profesional. Otro aspecto a destacar es que el cambio del Plan 2005 al Plan 2008 no tuvo criterios comunes en lo que refiere al lugar otorgado a las TD, ni para los diversos profesorados ni para las distintas asignaturas dentro de cada profesorado. Mientras que el Plan 2005 apunta a un abordaje de las TD focalizado en tres cursos de la asignatura Informática, cuyos contenidos marcan explícitamente la necesidad de establecer relaciones con las otras asignaturas, en el Plan 2008, aunque se dedican más unidades a un abordaje instrumental y didáctico disminuye la carga horaria de Informática. Asimismo, el plan vigente aumenta la alusión a las TD desde otras asignaturas, aunque ese aumento no es igual para los diferentes profesorados. En algunas especialidades aumentan las referencias a TD en las didácticas, y en otras el aumento se da en las otras asignaturas específicas. Cabe mencionar sin embargo, que en términos generales resultan escasas las referencias al trabajo con TD tanto en la asignatura Didáctica de los diferentes profesorados como en las otras asignaturas específicas, con una mayor presencia en el caso del área de

CCNN y Matemática. Se constata además que existen pocos ejemplos de programas que hacen explícita la necesidad de relación entre el abordaje disciplinar, el didáctico y el tecnológico. De la lectura de todos los programas del Plan 2008 no surge la existencia de un posicionamiento claro respecto a si se pretende un abordaje puntual de las TD (desde el espacio de una asignatura) o si las mismas se abordan con carácter transversal.

En otro orden, del análisis realizado es posible apreciar que el Plan 2008, vigente en la actualidad, no se enmarca en el paradigma de competencias y, por tanto, son escasas las menciones que pueden interpretarse como un aporte al desarrollo genuino de la CD. Al momento de profundizar dicho análisis e intentar dilucidar qué áreas de la CD se traslucen de la propuesta de contenidos de la asignatura Informática, se constató que en el Plan 2005 cobra mayor relevancia el área de creación de contenidos, aspecto que se reduce sustancialmente en el Plan 2008. Esto puede interpretarse como una disminución del protagonismo otorgado al estudiante.

Luego de analizar las propuestas programáticas, y a la luz de las sugerencias teóricas consultadas se considera imprescindible que frente a la reformulación curricular futura se tengan en cuenta las potencialidades de las propuestas anteriores y se tomen decisiones que posibiliten la inclusión genuina de las TD en la formación de los educadores. Es en este sentido que se considera fundamental que la actualización de las propuestas de formación esté en sintonía con los nuevos enfoques. Es preciso además que se prevea una flexibilidad suficiente que permita hacer frente a los cambios tecnológicos permanentes (Avello et al., 2014). Del análisis se desprende asimismo la necesidad de incluir un abordaje específico de las TD en espacios curriculares propios pero que además se garantice la transversalidad desde todas las asignaturas del currículo. La transformación exige pues un compromiso de todos los involucrados en la formación, y ese compromiso comienza en el diseño de los planes de formación para lograr aproximarse a lo propuesto por Tondeur et al. (2016) cuando expresan que:

“Las instituciones de formación de docentes necesitan ayudar activamente a los futuros docentes a hacer las conexiones entre tecnología, pedagogía y conocimiento del contenido en todos los aspectos de su educación y campo de trabajo”. (Tondeur et al., 2016, p.24, traducción propia).

Referencias bibliográficas

Avello, R. et al. (2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educación Media Superior* 28 (3): 587-591 Disponible en: <http://scieloprueba.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems17314.pdf>

Belando-Montoro, M. (2014). Formación permanente del profesorado. Algunos recursos TIC para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (V 65), 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/324>

Castañeda, L., Esteve, F. & Adell, J. (2018) ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, Art. 6, 31-01-2018. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

Cejas, R., Navío, A. & Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, Vol 49. 105-119. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/368/36846509008.pdf

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal. Debate: Montevideo.

Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=ES)

Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>

Durán Cuartero, M., Gutiérrez Porlán, I. & Prendes Espinosa, M. P. (2016). Certificación de la competencia TIC del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 527-556. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00527.pdf>

Esteve, F. & Gisbert, M. (2011) El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73. Disponible en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>

Esteve, F. & Parejo, J. (2014). La integración de las TIC en la formación docente: TPACK y competencia digital. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/233721559_La_integracion_de_las_TIC_en_la_formacion_docente_TPACK_y_competencia_digital/links/02bfe5118d3f9c863b000000/La-integracion-de-las-TIC-en-la-formacion-docente-TPACK-y-competencia-digital.pdf

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: *A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Yves Punie y Barbara N. Brečko (Eds.), Sevilla, España. Disponible en: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Ediciones AKAL.

Gewerc, A. & Alonso, A. (2017). Influencia del plan de estudios del grado de maestro de primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la universidad de Santiago de Compostela. *Revista del currículum y formación del profesorado.*, 21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048318>

Gewerc, A. & Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, (362). Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-163>

Gewerc, A. & Montero, L. (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, (V. 14, n. 1), 31-43. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.31>

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Gros, B. y Guerrero, C. (Eds.) (2016). *Pedagogía red. Una educación para tiempos de Internet*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO-ICE. Disponible en: <https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/15202.pdf>

Gülbahar, Y. (2008). ICT usage in higher education: a case study on preservice teachers and instructors. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 32-37.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5ª edición). México. Mc. Graw Hill.

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Setiembre 2017*. Disponible en: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1) 60-70. Disponible en: <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf>

Levis, D. (2016). Enseñar y aprender en la sociedad de la Pantalla: hacia la escuela tecnómada. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 2, N.º 1. Universidad Nacional de La Plata. La Plata-Buenos Aires-Argentina. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60940/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación* (V 9) 1-13. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7037/pr.7037.pdf

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Ottenbreit-Leftwich, A. et al. (2012). Preparation versus practice: How do teacher education programs and practicing teachers align in their use of technology to support teaching and learning? *Computers & Education* 59, 399-411.

Ottestad, G., Gudmundsdottir, G. y Kelentric, M. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Gráficas Monte Albán. México. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Quiroga, L. (2011). Posibilidades y limitaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la docencia. *Actualidades pedagógicas*. (V 58) 65-79. Disponible en: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/539>

Robalino, M. & Körner, A. (2005) Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>

Rodríguez Zidán, E., Marcelo, C., Yot, C., Zorrilla Salgador, J.P. y Cabrera, C. (2018). Determinantes y usabilidad de los ordenadores portátiles en la formación inicial de profesorado en Uruguay. Documento de trabajo WP04-05/18, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Disponible en: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/71429/1/determinantes-y-usabilidad-de-los-ordenadores-portatiles.pdf>

Siddiq, F., Scherer, R. & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*, 92, 1-14.

Silva Quiroz, J., Miranda, P. & Gisbert, M. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno-Uruguayo. *RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, (V. 15), 55–67. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.55>

Tondeur, J., Pareja, N., Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off? *Computers & Education*, Art. 26. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/289533333>

Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S. & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 56, Art. 6. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>

Unesco (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Montevideo-Uruguay. Editorial Trilce Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Unesco (2011). *Unesco ICT Competency framework for teachers. Version 2.0*. París: Ediciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>

Unesco (2016). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso de la Política TIC en Perú. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4543/Revisi%C3%B3n%20comparativa%20de%20iniciativas%20nacionales%20de%20aprendizaje%20m%C3%B3vil%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20el%20caso%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20TIC%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1lifv33K-2oWxwW11I8S2-ktgBrlhBp6y/edit>

Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el grado en Educación Primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura "Recursos tecnológicos, didácticos y de investigación". *Tendencias pedagógicas* (Vol. 25) pp. 207-228. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5164826.pdf>

Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

(Endnotes)

¹ La presente comunicación se enmarca en el Proyecto PRAXIS: Formación pedagógico-didáctica en tecnologías y práctica docente (FSED_3_2016_1_133331) aprobado en la convocatoria del Fondo Sectorial de Educación y financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Evaluación de la experiencia de uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social¹

Evaluating the experience of using literary works as a teaching tool in introductory courses to epistemology and methodology of social research

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2853>

Marcos Baudean

Master en Políticas Públicas, Universidad ORT Uruguay. Sociólogo, Universidad de la República (Uruguay). Investigador independiente. Ex jefe, departamento de Investigación y desarrollo, Mercoplus Latin America. Catedrático Asociado de Metodología de la Investigación, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay.

Fanny Rudnitzky

Licenciada en Sociología, Universidad de la República (Uruguay). Profesora de Metodología de Investigación, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay.

Fecha de recibido: 28/12/2017

Fecha de aceptado: 23/06/2018

Resumen

El presente trabajo señala las potencialidades del uso de narraciones literarias en la enseñanza de temáticas epistemológicas y metodológicas en cursos introductorios de Metodología de Investigación Social. Esta cuestión se abordará mediante la enumeración de algunas obras literarias que abarcan temas de relevancia para la reflexión metodológica o epistemológica y la ejemplificación de diferentes dinámicas de enseñanza mediante las cuales puede trabajarse el vínculo entre estas obras y conceptos de interés en el marco de cursos iniciales de formación de grado en Metodología de Investigación Social. Por último, se presentan resultados de una encuesta destinada a evaluar la herramienta por parte de la población estudiantil.

Palabras clave: enseñanza de metodología de investigación, enseñanza de epistemología, uso de textos literarios en la enseñanza de ciencias sociales, enseñanza universitaria, actividades para el aula.

Abstract

The document points out the benefits of using literary works in the teaching of epistemological and methodological topics in introductory courses on Social Research Methodology. In the article, some literary works that deal with topics of relevance for methodological or epistemological reflections are listed and described. Different teaching dynamics are presented and exemplified to show how to link literary works to epistemological or methodological concepts. In addition, the results of a survey designed to evaluate the tool by the student population are presented.

Keywords: Teaching of research methodology, teaching of epistemology, use of literary works in the teaching of social sciences, college teaching, classroom activities

Introducción

En 1963 Lewis Coser publicaba *Sociology through literature* (Coser, 1972). Esta obra estaba organizada en forma de manual introductorio a la teoría sociológica, pero cada capítulo incluía una selección de textos literarios de diversos géneros (cuento corto, novela, teatro, poesía) para ilustrar los grandes conceptos de la teoría sociológica. El objetivo de Coser era potenciar la enseñanza de la sociología a través de material ilustrativo tomado de la literatura. Dicha estructura se fundamentaba en las dificultades de los estudiantes de grado (sobre todo en los primeros años) con respecto a las abstracciones de la teoría sociológica, abstracciones difíciles de relacionar con el mundo social directamente experimentado por los estudiantes.

Existe un problema similar con la enseñanza de la epistemología y la metodología de la investigación en los cursos de los primeros años del grado, pero con el agravante de que los temas epistemológicos tienden a cuestionar las verdades más fuertemente incorporadas por los estudiantes tales como las siguientes: ¿Cuándo podemos estar seguros de conocer algo? ¿Existe el mundo exterior a mi mente? ¿Es independiente de mí? Por su parte, los temas metodológicos requieren dudar, formalizar y argumentar, y esto hace que la investigación sea un camino de conocimiento en el que las decisiones de cómo avanzar deben estar fundamentadas. Los elementos señalados son, en general, ajenos a las experiencias de conocimiento previas de los estudiantes de grado.

El uso de textos literarios se ha popularizado desde la publicación del libro de Coser como una alternativa en la enseñanza de la sociología². La novedad de este artículo es el uso de textos literarios en la enseñanza de la metodología de la investigación.

En el presente artículo se presenta

1. Una lista ilustrativa de temáticas epistemológicas y metodológicas seguida de textos literarios empleados para trabajar con ellas.
2. Tres dinámicas para utilizar textos literarios en el aula o fuera de ella, junto con una serie de recomendaciones para la manipulación de textos y dinámicas, así como para la planificación del uso de relatos en el programa de la materia.
3. Los resultados de una evaluación realizada por estudiantes acerca del uso de textos literarios dentro de los cursos de metodología y epistemología a los que asistieron.

La discusión: el uso de textos literarios para la enseñanza de las ciencias sociales

El texto de Coser (1972) es señalado en diversas publicaciones como el primero en identificar el valor pedagógico de utilizar fuentes literarias para ilustrar conceptos sociológicos. Posteriormente, varios autores sistematizaron sus propias experiencias con respecto al uso de textos literarios en el marco de cursos de introducción a la sociología (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008; Laz, 1996; Hegtvedt, 1991; Hill, 1987; Sullivan, 1982). Pese a ello son escasas las referencias al uso de este tipo de materiales para la enseñanza de epistemología y metodología (Collier, 2011).

A continuación se presenta una revisión de la literatura que muestra los principales argumentos que fundamentan el uso de textos literarios, dinámicas de clase para su uso y evaluación de resultados obtenidos.

Principales argumentos para el uso de textos literarios

Un primer argumento consiste en que las piezas literarias pueden oficiar de puente entre las experiencias cotidianas de los estudiantes y el conocimiento generado por ellas, y la abstracción de la teoría sociológica.

The major problem in introductory sociology is the enormous gap between abstract sociological concepts (e.g., "deviance", "alienation", "system", indeed, "sociological perspective" itself) and the set of actual subjective —yet no less "social"—experiences of the student himself. As the responses suggest, literature provides a third, intermediary level of understanding: it describes experiences which are "outside" the student and not his own, allowing him to emphasize and generalize beyond his personal consciousness (Jones, 1975, pág. 195)³.

Generar un punto de partida común para todos los estudiantes a partir de la alusión a una obra literaria también reporta una ventaja a la hora de lidiar con grupos de sujetos provenientes de contextos diversos y con intereses disímiles (Sullivan, 1982, pág. 110). Otro argumento esgrimido a favor de la incorporación de materiales literarios en la enseñanza de la sociología es que su uso suele generar mayor motivación en los estudiantes. Esto se debe a que es un material fácilmente accesible y que suele estar acompañado de propuestas de trabajo y ejercicios que rompen con la tradicional lógica expositiva del docente (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008, pág. 240).

La inclusión de material literario en los cursos introductorios de sociología suele realizarse en dos modalidades complementarias. Por un lado, en tanto que describen situaciones de la vida social estos materiales resultan de utilidad para ilustrar conceptos sociológicos. Por otro lado, las obras literarias también proveen multiplicidad de escenarios para ejercitar la aplicación de estos conceptos en contextos diversos (Coser, 1972; Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008; Hegtvedt, 1991; Sullivan, 1982).

Incorporado de esta forma, el material literario aporta no solo a la comprensión e incorporación de un set de conceptos relevantes para la disciplina en cuestión, sino que promueve también el desarrollo de ciertas habilidades o competencias en los estudiantes, alentando el pensamiento crítico, las habilidades analíticas (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008), el pensamiento creativo, la capacidad de resolución de problemas (Laz, 1996), el razonamiento analógico y la capacidad de aplicación conceptual (Sullivan, 1982).

Dinámicas de clase utilizadas

En la literatura reseñada se destacan algunos elementos comunes en el uso de los materiales literarios. En primer lugar, este tipo de materiales suele estar acompañado de una bibliografía propiamente sociológica que provee las herramientas conceptuales que permiten el análisis de los textos de ficción (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008; Sullivan, 1982). En segundo lugar, se destaca la generación de dinámicas que permitan discutir los contenidos del texto y orientar a los estudiantes para asegurar una correcta comprensión de los sucesos allí narrados. Estas dinámicas pueden consistir en la discusión de la trama de la obra literaria en sesiones colectivas (Laz, 1996) o en la puesta a disposición de una guía de preguntas que oriente la lectura de la obra (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008; Hegtvedt, 1991; Sullivan, 1982).

La discusión en clase y las guías de preguntas que se brindan a los estudiantes también se utilizan como insumo para avanzar, no ya en la comprensión de la trama de la obra sino en su interpretación a partir de una mirada sociológica. Las modalidades propuestas para resolver la consigna pautada pueden variar. Es posible presentar ejercicios individuales

o grupales (de trabajo en subgrupos en una clase) y ejercicios en clase o como tarea domiciliaria (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008; Laz, 1996; Hegtvedt, 1991; Sullivan, 1982). También se destaca la incorporación de ejercicios que incluyan la lectura e interpretación de fragmentos de obras literarias no trabajados previamente en el marco de evaluaciones presenciales del curso (Sullivan, 1982).

Resultados obtenidos

En la literatura estudiada es poco frecuente encontrar evaluación de resultados. Los estudios que sí reportan resultados se centran en la percepción de los estudiantes sobre el curso y los materiales empleados, y registran valoraciones favorables.

Castellano et al. aplicaron un cuestionario a estudiantes que habían participado en sus cursos. Los ítems evaluados fueron los siguientes:

El uso de textos no tradicionales contribuyó a estimular el interés en la materia;
Recomendaría esta metodología de trabajo para otros cursos;

- Los textos contribuyeron a una mejor comprensión de los conceptos sociológicos; y
- Los textos me ayudaron a entender cómo aplicar los conceptos sociológicos.
- Las opciones de respuesta fueron:
 - De acuerdo,
 - Neutralidad,
 - Desacuerdo.

En todos los casos la opción más escogida fue De acuerdo (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008).

Jones evalúa su curso introductorio a la sociología valiéndose de las respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, así como de entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes. A partir de estas técnicas se propone evaluar la valoración de los estudiantes del método aplicado y los aportes específicos de introducir este tipo de lecturas. Con relación a la primera dimensión los resultados son concluyentes. El 91% de los estudiantes encuestados se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con que la enseñanza de la sociología a través de la literatura es un buen método. Dada la ausencia de un grupo de control no es posible extraer resultados concluyentes en lo que se refiere al aporte específico de este tipo de metodología con relación a la metodología tradicional. No obstante, las respuestas al cuestionario y a las entrevistas en profundidad muestran indicios del potencial de aplicar este tipo de técnicas (Jones, 1975).

Finalmente, Sullivan compara los resultados obtenidos en pruebas nacionales estandarizadas por los estudiantes que tomaron su curso con los resultados obtenidos por grupos con similares características que tomaron cursos estándar. Dicha comparación registró mejores resultados para los primeros. Adicionalmente, en evaluaciones anónimas el 83% de los estudiantes del curso de Sullivan declara preferir el abordaje basado en el uso de textos literarios que el abordaje tradicional que no incorpora este tipo de materiales (Sullivan, 1982).

Relatos literarios utilizados en la enseñanza de epistemología y metodología

En los cursos introductorios a Metodología de la Investigación pueden utilizarse relatos y fragmentos literarios con dos grandes finalidades. Una es que los estudiantes posean una visión general de los desafíos cognitivos que enfrenta un investigador. La otra se refiere el abordaje de temáticas específicas (introducir una temática nueva, promover una discusión sobre un tema y poner en práctica conceptos trabajados previamente).

En lo que sigue se presentan distintas maneras de abordar temáticas generales o específicas que forman parte de los cursos introductorios a partir de relatos o fragmentos. Se presenta la temática, el texto literario utilizado en clase y su empleo y finalidad. Por razones de extensión solo se presenta una selección de temáticas y relatos utilizados para su discusión en clase.

Relatos que permiten tener una visión general de los desafíos cognitivos que plantea una investigación social

En esta sección se abordan tres relatos: La ausencia del Sr. Glass y Los tres instrumentos de la muerte, de Gilbert K. Chesterton (Chesterton, 2008), y Silver Blaze, de Arthur Conan Doyle (Conan Doyle, 1953).

Los protagonistas de estos relatos, a saber, el Padre Brown en las obras de Chesterton y Sherlock Holmes en la de Conan Doyle encarnan prototipos de detective diferentes. Sherlock Holmes es el investigador que se posiciona de forma desapasionada en la escena del crimen y elabora su explicación a partir de la observación y relacionamiento de la evidencia disponible. Encarna la posición inductivista en filosofía de la ciencia en cuanto al énfasis en comenzar el proceso de investigación a partir de la observación. En uno de sus cuentos Holmes afirma⁴: “Constituye un craso error teorizar sin poseer datos. Uno empieza de manera insensible a retorcer los hechos para acomodarlos a sus hipótesis, en vez de acomodar las hipótesis a los hechos” (Conan Doyle, 1953, pág. 356). Por su parte, el Padre Brown encarna la posición del racionalismo (o quizá del realismo), y elabora teorías primero y luego procede a revisar la evidencia. En uno de los relatos, el Padre Brown describe su método: su punto de partida es comprender la mente del criminal para poder detectar a posteriori quién fue el asesino^{5 y 6}: “Planeé todos y cada uno de los crímenes con mucho cuidado —prosiguió el padre Brown—; pensé en cómo llevarlos a cabo, y qué estado de ánimo era necesario para hacerlo. Y cuando estuve seguro de sentir exactamente lo mismo que el asesino, por supuesto, pude saber quién era” (Chesterton, 2008, pág. 720).

Más allá del énfasis empirista o racionalista, las sagas del Padre Brown y de Sherlock Holmes tienen suficiente riqueza literaria como para proveer sutiles escenarios narrativos a partir de los cuales discutir temas de metodología de investigación. En los relatos seleccionados es posible trabajar tanto los componentes de un problema de investigación (pregunta, teoría e hipótesis) como el diseño de estrategias de abordaje y resolución de los problemas de conocimiento, por ejemplo, en lo relacionado al diseño de investigación, elaboración e interpretación de datos. En definitiva, ambos relatos permiten abordar todo lo que habitualmente se define como metodología de investigación (Leal Carretero, 2008).

En la enseñanza de Metodología de Investigación en cursos iniciales los docentes enfrentan dos problemas recurrentes:

-
- Una de las grandes dificultades es que el estudiante entienda por qué el principio de una investigación requiere una preparación detenida y un esfuerzo considerable de pensamiento en el planteo adecuado de un problema de investigación.
 - El otro problema es poder mostrar cuán difícil es escapar de los sesgos habituales del pensamiento humano (también presentes en el trabajo profesional) (Kahneman, 2012).

En los tres relatos escogidos los investigadores se pierden precisamente porque parten de una idea equivocada de los acontecimientos. Al tratarse de sucesos que motivan la presencia de un detective, hay un supuesto básico que preside las investigaciones y que obstaculiza su esclarecimiento: se parte de la idea de que hubo un crimen y de que hay un criminal. Romper con estas preconociones es uno de los obstáculos más difíciles a enfrentar en investigación social (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1975; Chalmers, 1988; Bachelard, 1988).

En La ausencia del Sr. Glass (Chesterton, 2008, págs. 269-287) el problema estriba en la pertinencia de dos teorías alternativas para explicar la evidencia disponible. La viuda MacNab hospeda en su casa a un joven que con el tiempo pretende casarse con su hija. El problema es que se trata de un desconocido y la viuda desconfía: no se sabe qué hace para vivir, se encierra en su habitación y estudia con la puerta cerrada con llave, se oyen voces pero siempre está solo en la habitación. A esto se suma la presencia de un hombre misterioso con sombrero de copa con quien el joven mantuvo una discusión a través de la ventana de su habitación. Ocurre un hecho extraño. La hija de la viuda escucha una fuerte discusión dentro de la habitación del joven entre este y un tal Sr. Glass. Posteriormente, la joven observa por la ventana de la habitación y ve al joven tendido en el piso en una pose extraña. Inmediatamente va a buscar al Padre Brown, quien estaba discutiendo sobre el caso con un criminólogo retirado. El criminólogo acompaña al Padre Brown, fuerzan la puerta de la habitación del joven y lo hallan en el piso maniatado y amordazado, pero vivo. Sin desatarlo, ni sacarle la mordaza, el criminólogo propone una teoría sobre quién es el Sr. Glass, cómo es y qué problema ha tenido con el joven a partir de la interpretación de la evidencia disponible en la habitación. Llega a la conclusión de que el joven ha discutido con el Sr. Glass y que presumiblemente sea el responsable de su desaparición.

La llave del relato está en que la presunción de la existencia de un tal Sr. Glass es equivocada. Por tanto, todas las elucubraciones acerca de una rivalidad entre el joven y el Sr. Glass son falsas. Partiendo de esta idea falsa, el criminólogo interpreta cada objeto fuera de lugar en la habitación como un elemento que fue utilizado en el conflicto entre el presunto Sr. Glass y el joven.

El Padre Brown llega a la conclusión de que el muchacho es un aspirante a mago que también quiere ser malabarista, ventrílocuo y escapista tras seguir atentamente la explicación del criminólogo. En un momento dado percibe que el joven que está amordazado y maniatado se ríe y puede interpretar las evidencias de una manera alternativa que permite resolver las inconsistencias que aparecían en la explicación del criminólogo.

Antes que humillar a su rival, el Padre Brown muestra el valor de pensar a partir de hipótesis rivales. Es precisamente en las inconsistencias de la explicación del criminólogo que el padre Brown encuentra elementos que lo conducen a plantear una explicación alternativa.

En *Los tres instrumentos de la muerte* (Chesterton, 2008), el autor plantea una situación extremadamente compleja. El hecho que se busca explicar podría ser un homicidio no intencional, un suicidio o un accidente. Los hechos parecen ser claros. El secretario (Patrick Royce) de un conocido filántropo (Sir Aaron Armstrong) decide asesinar a su empleador (que vive en su casa) porque este se niega a aceptar que se case con su hija (Alice Armstrong). Más aún, Patrick Royce confiesa su crimen y Alice (su pretendida), quien fue testigo de los hechos, confirma el relato de Royce.

La riqueza del relato consiste en que la confesión de Royce y el testimonio de Alice resultan insuficientes para Brown, quien maneja otra teoría.

Sir Aaron Armstrong era un personaje público muy conocido por su hilaridad, buen humor y su profesión de alegría como herramienta para superar los vicios. Brown, conocedor del pasado de Armstrong, sabe que la "religión de la alegría" que este profesa "es una religión cruel" y que "la alegría sin humor puede llegar a ser muy irritante". El pasado alcohólico de Armstrong y su maníaca profesión le hacen pensar a Brown desde un principio que bien podría ser un suicida. Los policías investigadores no manejan esta hipótesis sino que asumen desde un principio que hubo un homicidio.

El caso es complejo porque Patrick Royce forcejea con Armstrong en su habitación para evitar que este se suicide. En medio del forcejeo entra Alice, quien ve a su padre en la ventana y a Royce, que, según observa, quiere atacar a su padre con una cuerda. Alice corta la cuerda, se desmaya y su padre (que estaba atado) cae desde la ventana sin que ella lo vea. Royce asume la responsabilidad del supuesto homicidio para que su prometida no sepa que fue a causa de su participación que el padre cayó de la ventana. La evidencia parece ser concluyente, y la confesión y el testimonio visual parecen dar por cerrado el caso. Pero nada de esto convence al Padre Brown, que maneja una hipótesis alternativa que puede explicar los hechos con mejor ajuste a la evidencia disponible.

Silver Blaze (Conan Doyle, 1953) es un relato en el que la capacidad del investigador para formar hipótesis alternativas también es la clave para la resolución del caso. A diferencia de los otros, la riqueza de este relato está en el minucioso trabajo de reconstrucción de los hechos a partir de la evidencia disponible. David Collier indica que *Silver Blaze* es un relato perfecto para estudiar las diferentes maneras de procesar la evidencia en un estudio de tipo process tracing (Collier, 2011).

En este relato, Holmes se enfrenta a la desaparición de un célebre caballo de carreras y del presunto asesinato de su entrenador. El caballo está oculto en el establo de los dueños de uno de los rivales de *Silver Blaze*. El entrenador no fue asesinado, murió accidentalmente cuando pretendía dañar a *Silver Blaze* con el cuchillo de un cirujano para que no ganase la carrera. En el momento de cometer el fraude una distracción hace que el caballo lo patee y el golpe provoca la muerte del entrenador.

Sobre el final del cuento Holmes reconstruye la manera de resolver el caso. Se trata de un excelente ejemplo de cómo descartar hipótesis y generar nuevas ideas a partir del análisis de la evidencia⁷.

Los tres relatos pueden trabajarse mediante lectura en clase o pueden fijarse como tarea domiciliaria con un conjunto de preguntas focalizadas en los temas que el docente quiera trabajar.

Relatos para abordar temáticas específicas

Análisis tripartito del conocimiento y crítica de E. Gettier

Uno de los objetivos principales en epistemología es definir conocimiento. Como es sabido, el análisis tripartito del conocimiento -la teoría tradicional del conocimiento- fue cuestionado en 1963 por el filósofo E. Gettier, quien se replanteó el problema de la definición de conocimiento (Gettier, 1963; Dancy, 1993; Pritchard, 2010).

La definición tripartita asegura que tenemos conocimiento cuando hay creencia verdadera justificada (justified true belief)⁸. A partir de una serie de ejemplos Gettier muestra que esta definición es insuficiente puesto que es posible inferir una creencia verdadera a partir de una creencia cuya justificación es falsa. Por tanto, es posible tener una creencia verdadera justificada y, aun así, no tener conocimiento. A partir de este planteo han surgido varias teorías que intentan proponer una cuarta cláusula que haga a la definición de conocimiento inmune a los ejemplos de Gettier (Dancy, 1993).

Esta discusión es una excelente introducción a un curso de metodología de investigación puesto que plantea en términos analíticos el corazón de los problemas que enfrenta quien quiere conocer. Para que el estudiante entienda la crítica de Gettier debe comprender cabalmente la teoría tripartita del conocimiento.

Para discutir esta temática hemos optado por utilizar el cuento *La ventana abierta*, de Saki (Munro, 1967). En dicho cuento, un personaje se refugia en el campo para recuperarse de dolencias asociadas al estrés. Su hermana le facilita una tarjeta de presentación para contactarse con vecinos de la zona y así no pasar la temporada en soledad. En la primera casa rural que visita es recibido por una niña, Vera, que le cuenta una historia fantástica.

Vivía con su tía, la cual quedó muy alterada luego de la desaparición de su esposo e hijos tres años atrás en una jornada de caza. La fijación de la tía era dejar la ventana del living abierta porque por allí siempre entraba su esposo al llegar de caza. La tía aún espera que su marido e hijos vuelvan. Llega la tía a la recepción y es presentada al Sr. Nuttel. Cuando la tía le cuenta que su marido e hijos están por regresar, Nuttel no puede menos que sentir lástima por la mujer, así como una gran incomodidad. Cuando marido e hijos (cuya desaparición es una mentira) regresan, el Sr. Nuttel, que está de espaldas a la ventana, observa que la tía los recibe. Cuando gira y los ve entrar sufre un ataque de nervios y se va sin despedirse. La pequeña Vera resulta ser una mentirosa contumaz y al final del cuento inventa una historia sobre Nuttel tan truculenta como la que le relatara a este.

La consigna de la discusión de este relato es responder a la siguiente pregunta: ¿Puede considerarse *La ventana abierta* como un ejemplo de Gettier? El objetivo de la consigna es que los estudiantes puedan diferenciar un caso en el que se burla uno de los principios del análisis tripartito de un caso que ejemplifica el problema planteado por Gettier. En el cuento de Saki hay una intención deliberada de engañar a una persona, por tanto no constituye un ejemplo de las anomalías señaladas por Gettier.

El problema apariencia y realidad

Tal como lo plantea Bertrand Russell, el problema de apariencia y realidad aparece cuando queremos conocer la realidad a través de nuestros sentidos (Russell, 1928). Aquello que llega a nuestros sentidos son datos referidos a los objetos externos y estos datos tienen una relación peculiar con dichos objetos, que se ve afectada por un conjunto de factores que hacen a la posición relativa del observador frente al objeto. Por tanto, los datos de los sentidos nos comunican formas y colores aparentes y la labor del investigador consiste en determinar la correspondencia de dichos datos con el objeto real.

Este problema es el punto de partida para el planteo de la discusión sobre la existencia del mundo exterior a la mente sobre la materia y qué es la materia. A su vez, constituye una pieza clave para la comprensión de las posiciones materialistas e idealistas que aún son corrientes importantes en ciencias sociales, precisamente porque dichas posiciones difieren en la respuesta que dan al problema de la realidad y la materia. Por tanto, es un problema relevante y que el estudiante debe comprender e incorporar en su formación como investigador.

Asimismo, la fábula *La paloma sedienta* (Esopo, 2013) es un texto literario interesante para poner en práctica elementos de la discusión de apariencia y realidad. En la fábula, una paloma que está buscando agua se precipita sobre un cartel de madera que imita de manera muy vívida una fuente. La paloma choca con el cartel y queda echada en el suelo, donde es capturada.

La fábula de la paloma sedienta se utiliza en ejercicios que plantean a los estudiantes una serie de relatos muy breves y una serie de temas abordados en el curso. El estudiante debe vincular cada cuento con una temática y justificar esta vinculación.

La noción de obstáculo epistemológico

La noción de obstáculo epistemológico de G. Bachelard (Bachelard, 1988; Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1975) es una temática que puede ser complementaria del problema de apariencia y realidad.

Según Bachelard, el principal obstáculo en el camino del conocimiento son las ideas previas que posee el investigador, o incluso la comunidad de investigadores. Estas ideas impiden al investigador concebir ciertas posibilidades y explorar caminos alternativos de investigación. Frente a este problema Bachelard plantea la famosa noción de vigilancia epistemológica según la cual la única forma de avanzar es ser consciente y crítico con los supuestos que empleamos en la investigación.

La fábula china traducida con el título *La sospecha* –recopilada por Bernardo Kordon en una antología de cuentos tradicionales chinos– es un excelente texto para trabajar estos conceptos difíciles para los estudiantes (Kordon, 1976). En esta fábula un campesino pierde un hacha y sospecha que le fue robada por el hijo de su vecino sobre la base de que cuando vio al muchacho este caminaba como un ladrón, miraba como un ladrón, tenía los modos y los aires de un ladrón. Durante el día encuentra el hacha apoyada sobre un árbol que había estado cortando el día anterior. Cuando vuelve a ver al hijo de su vecino este había perdido la apariencia de ladrón.

A partir de este relato se puede discutir sobre la fuerza de los prejuicios, más precisamente sobre cómo juicios previos sobre personas o cosas nos predisponen a ver la realidad a través de un cristal que la deforma. En un episodio relevante del cuento el leñador encuentra su hacha en un lugar donde él podría haberla dejado. Como disparador de la discusión sobre el problema de los supuestos en la observación y cómo ponerlos en cuestión se plantea la pregunta, ¿Qué podría haber sucedido si el leñador no hubiese encontrado el hacha?

Los problemas de la inferencia, los problemas de investigar

La definición de inferencia como extraer conocimientos de otros conocimientos refleja la tarea básica de un trabajo de investigación. Los investigadores siempre están produciendo nuevos conocimientos a partir de muy variadas formas de conocer como son la observación, la elaboración de teorías y la intuición. La inducción, la deducción y la abducción son las tres formas inferenciales más trabajadas en los manuales y cursos de metodología de la investigación. Previo a discutir estas formas inferenciales es altamente relevante para el aprendizaje de los estudiantes discutir los problemas generales que enfrentamos al elaborar inferencias.

Para abordar esta discusión se pueden emplear dos relatos provenientes de tradiciones literarias disímiles: la fábula de Esopo titulada El león viejo y el zorro (Esopo, 2013) y Funes el memorioso, de Jorge Luis Borges (Borges, 1998).

La primera es un estupendo micro-relato que permite situar al estudiante frente al gran desafío que todo investigador debe sortear para conocer: el problema de tener que llegar a una conclusión sin poder observar todos los hechos que sería necesario observar para arribar a una conclusión irrefutable.

La fábula se trata de un león viejo que ya no puede cazar y para alimentarse procede a realizar la siguiente treta: haciéndose el enfermo se tiende en una cueva y cuando otros animales van a visitarlo los hace entrar y se los come. El zorro se muestra interesado y desde fuera de la cueva pregunta al león por su estado. El león le dice que está muy mal y que le gustaría verlo. El zorro agradece la invitación pero la rechaza argumentando que ve huellas de entrada pero no de salida.

El relato plantea, de forma abierta y provechosa para la discusión, el clásico problema de confiar en los indicios, muchas veces incompletos y fragmentarios, para arribar al conocimiento de sucesos. El zorro podría confirmar su hipótesis entrando a la cueva y observando si hay restos de animales. Pero si lo hace probablemente sea devorado por el león. De la misma manera, los investigadores o bien tienen limitaciones para observar el objeto de su interés o si lo hacen pueden alterar los resultados que quieren observar. Por tanto, necesitan confiar en indicios indirectos y a veces remotos, y el valor de sus inferencias se establecerá en virtud de la validez y confiabilidad de dichos indicios.

El segundo relato, Funes el memorioso, plantea el mismo problema pero desde un ángulo muy diferente. Como es sabido, la prodigiosa memoria de Funes le permite recordar cada instante experimentado, por ello es imposible para él realizar cualquier clase de generalización: "No solo le costaba comprender que el símbolo genérico perro abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma: le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, le sorprendían cada vez" (Borges, 1998, pág. 134). El mundo de Funes es "multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso" (Borges, 1998, pág. 134)⁹.

El cuento permite discutir un problema central de las inferencias que habitualmente realizan los investigadores sociales: el problema de la generalización. Permite discutir este problema mostrando con mucha precisión y lucidez el problema de una mente que no puede abstraer, ni generalizar, ni inferir. Muestra, por oposición, la necesidad de abstraer, generalizar e inferir para tener un conocimiento que trascienda el presente y lo banal: "Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras", afirma Funes (Borges, 1998, pág. 131).

Finalmente, el cuento permite trabajar con los estudiantes las limitaciones propias de las representaciones socio-científicas (Ragin, 2007) pues las representaciones de los científicos sociales están lejos de la precisión, vividez y detalle de una memoria como la de Funes. Por el contrario, se trata de representaciones limitadas por las interrogantes y los enfoques conceptuales precisos empleados por el investigador. La validez de dichas representaciones se circunscribe a las interrogantes y a los enfoques empleados.

Los conceptos de validez y confiabilidad

En ciencias sociales medir implica observar el funcionamiento de ciertos conceptos teóricos (y sus relaciones) en la vida social. Esta observación se logra luego de un proceso conocido como operacionalización, el cual implica ir desde una definición conceptual hacia indicadores empíricos concretos del concepto. Una pregunta que surge a cualquier investigador es si ha realizado correctamente la operacionalización de los conceptos que desea medir. En el plano metodológico esta pregunta refiere a las bondades de una buena medida pues un proceso o instrumento de medición debe tener dos cualidades básicas: confiabilidad y validez.

La confiabilidad es la magnitud o la medida en que un instrumento o procedimiento de medición arroja similares resultados en repetidas mediciones. Confiable es un indicador que tiende a la consistencia en sucesivas mediciones (es decir, tiende a obtener valores similares siendo que entre medición y medición no han ocurrido hechos que ameriten o justifiquen una variación importante).

La validez refiere a una cualidad diferente. Un indicador de un concepto abstracto se considera válido en tanto sea capaz de medir dicho concepto y no otro. La validez tiene que ver, entonces, con la relación entre indicador y concepto.

El principal obstáculo que presenta la enseñanza de estos conceptos proviene de la escasa precisión que es requerida en la vida cotidiana para dar a entender a otro qué es lo que queremos o qué es lo que necesitamos. Múltiples aspectos contextuales de una interacción nos permiten comprender una solicitud inespecífica o imprecisa. Pero cuando queremos medir conceptos a través de una encuesta el investigador no forma parte del contexto de interacción en el que se aplica la encuesta.

Para trabajar los conceptos de validez y confiabilidad puede utilizarse el cuento El papel pintado. Se trata de un relato oral llevado a la escritura por Jean Claude Carrière¹⁰ (Carrière, 2001, pág. 316). En este relato breve, ambientado en una ciudad francesa no especificada, el personaje es un nuevo inquilino en un edificio de apartamentos. Es un hombre simpático que dedica una jornada a visitar a sus nuevos vecinos. El vecino del apartamento que está encima del suyo lo invita a pasar y le ofrece coñac. El empapelado, que cubre todo el apartamento, le resulta encantador. Entusiasmado con emplear el mismo empapelado para su apartamento pregunta a su vecino cuántos rollos ha comprado. El vecino le dice que 28. El nuevo inquilino compra los 28 rollos y cubre todo el apartamento que es exactamente igual al de su vecino. Cuando termina le sobran 10 rollos. Extrañado, vuelve a visitar al vecino de arriba y le plantea la situación: compró 28 rollos, forró todo el apartamento y le sobraron 10. "A mí también", responde su vecino.

El nuevo inquilino quería saber cuántos rollos usó (concepto) pero preguntó cuántos rollos compró (indicador). La pregunta genera una respuesta confiable, en la medida en que no presenta problemas de comprensión y presumiblemente arrojará los mismos resultados en repetidos intentos, pero no es válida porque no representa el concepto cuyo valor se quiere establecer.

¿Qué es una hipótesis? ¿Cómo funciona el pensamiento hipotético?

La elaboración de una hipótesis es una herramienta que los investigadores emplean en múltiples instancias en una investigación. Se considera el punto de partida de una investigación por la tradición hipotético-deductiva (Chalmers, 1988; Elster, 2010) o como una herramienta para la elaboración de teorías por la tradición inductiva (Neumann, 1997; Timmermans & Tavory, 2012). En investigación se recurre a hipótesis de forma sistemática para organizar los materiales a través de los cuales pensamos la realidad.

Enseñar qué es una hipótesis presenta el mismo problema que hemos referido para otros conceptos metodológicos: es fácil comprender la definición pero muy difícil aprender cómo elaborar hipótesis. A este respecto, los relatos permiten que el estudiante visualice el pensamiento hipotético en acción. De esa manera, puede incorporar un elemento dinámico difícil de generar con el estudio de una definición y con la elaboración de ejemplos. Asimismo, los relatos permiten mostrar que el razonamiento hipotético no es ajeno al pensamiento cotidiano de cualquier persona.

Un caso excelente para este tema es otra fábula china recopilada por Bernardo Kordon titulada Palillos de marfil. En esta fábula, el príncipe Ki (tío y consejero del rey) elabora una cadena de hipótesis a partir de un hecho aparentemente nimio. Esta cadena de hipótesis predice un desenlace negativo para el reinado de su sobrino, Chu (último rey de la dinastía Chang según se informa en la fábula). El suceso que desencadena la serie de hipótesis es la orden de Chu de que se le fabricasen palillos de marfil para comer. A partir de este hecho aparentemente intrascendente, el príncipe Ki razona:

“Los palillos de marfil no pueden usarse con tazones y platos de barro cocido, exigen vasos tallados en cuernos de rinoceronte y platos de jade, donde en vez de cereales y legumbres deben servirse manjares exquisitos, como ser colas de elefante y fetos de tigre. Llegado a esto, difícilmente el rey estaría dispuesto a vestir telas burdas y vivir bajo un techo de paja: encargaría sedas y mansiones lujosas (Kordon, 1976, pág. 17)”.

A partir de este encadenamiento de hipótesis Ki concluye: “Me inquieta adónde conducirá todo esto” (Kordon, 1976, pág. 17). Con el tiempo, Chu asola el reino para financiar sus lujos así como tortura a los súbditos que se oponen.

La clave de la discusión en clase es que los estudiantes puedan reconstruir el punto de partida y conectar la serie de pasos que culmina en la hipótesis final de que el futuro del reino es inquietante. En el punto de partida hay una simple orden (elaborar palillos de marfil para comer), pero cabe preguntarse, ¿qué justifica el razonamiento que hace Ki? ¿Es mera casualidad el acierto? ¿Qué permite conectar a los palillos de marfil con la hipótesis que anuncia un futuro inquietante?

A partir de la discusión de esta fábula el docente puede trabajar la conexión teoría- hipótesis, así como la manera de conectar teoría y realidad a través de una hipótesis o un conjunto de hipótesis¹¹. También puede trabajar ideas complejas, como el enfoque sistémico en ciencias sociales. En este sentido lo interesante del relato es mostrar cómo es posible predecir transformaciones en la economía y una crisis política a partir de un pequeño cambio en las costumbres (esfera de la cultura). La teoría que permite hacer esta predicción concibe la sociedad como un todo integrado por diferentes componentes altamente relacionados entre sí, de manera tal que un cambio en uno de dichos componentes puede acarrear cambios importantes en los otros y es conocida como enfoque sistémico (Bunge, 2001).

Dinámicas de clase. ¿Cómo emplear los textos literarios para promover la discusión de temas epistemológicos y metodológicos?

Los textos y conceptos aquí señalados se utilizaron en el marco de cursos de grado de Introducción a la Investigación, uno con foco en fundamentos epistemológicos de la investigación científica y construcción de problemas de investigación y otro centrado en diseño y técnicas de investigación.

Dado el carácter introductorio de estos cursos y la consecuente escasa familiaridad de los estudiantes con los conceptos trabajados, la inclusión de obras literarias suele resultar de utilidad para oficiar como puente entre contenidos conocidos o fácilmente accesibles a los estudiantes y contenidos más distantes y de mayor abstracción.

Este recurso también reporta ventajas en términos de vinculación y desarrollo de conceptos a lo largo del curso. En tanto que el concepto queda anclado a un relato, se vuelve un recurso memorístico de fácil acceso durante el transcurso del curso y permite aludir a ese relato para retomar la idea y vincularla con nuevos conceptos.

El desarrollo de un trabajo reflexivo en torno a los contenidos de las narraciones utilizadas es lo que permite transitar desde un ejemplo específico hacia conceptos más generales. Esto puede tomar diferentes formas dependiendo de los conceptos a trabajar y de las características del relato que se escojan para introducirlos. El uso de narraciones, relatos breves o fábulas puede apoyar tanto la tarea en el aula como fuera de ella y puede utilizarse para introducir ideas nuevas o reforzar nociones ya trabajadas. También puede ser una herramienta de utilidad para generar evaluaciones en las que los estudiantes deban aplicar lo aprendido a un contexto concreto, debiendo demostrar no solo el entendimiento del concepto en cuestión sino también su manejo práctico.

A continuación se presentarán tres tipos de dinámicas usualmente empleadas:

- Identificar conceptos o discusiones;
- Identificar un argumento en un texto literario y elaborar ideas a partir de él;
- Experimentar problemas que enfrenta un investigador en su trabajo.

Identificar conceptos o discusiones

El reconocimiento de conceptos y su correcta aplicación es parte relevante del aprendizaje del estudiante. Los textos literarios brindan la posibilidad de identificar posiciones teóricas o problemas intelectuales. Esto exige un esfuerzo para el estudiante, quien debe tener claro el concepto o problema teórico como para poder identificarlo en un texto donde dicho concepto o problema aparece de manera implícita (Cottrell, 2005).

Cualquiera de los textos literarios anteriormente presentados puede utilizarse con este fin. Para ello es aconsejable, primero, trabajar las temáticas a partir de bibliografía tradicional, y, luego, solicitar al estudiante que analice el texto literario en cuestión para identificar o precisar los conceptos o problemas de conocimiento abordados en esos textos.

Identificar un argumento en un texto literario y elaborar ideas a partir de él

Poder identificar argumentos es una habilidad clave en estudiantes de investigación social, ya que en el futuro dedicarán buena parte de sus carreras profesionales a construir y criticar argumentos. La clave de esta dinámica es que el estudiante separe aquello que constituye parte de un argumento (usar razones para dar soporte a un punto de vista con intención de persuadir a una audiencia) de aquello que no. Nuevamente, los textos literarios ofrecen

una oportunidad única ya que no están elaborados con la intención de argumentar una posición sino que los personajes simplemente argumentan en forma natural a lo largo de la historia. El estudiante debe esforzarse por captar la esencia de un argumento que no es presentado de forma explícita como en un trabajo científico.

Varios de los textos literarios presentados anteriormente pueden utilizarse con este fin. Mediante una guía de preguntas adecuada es posible orientar al estudiante para que logre formalizar un argumento teórico a partir de una situación concreta (presentada en el relato literario) para luego aplicarlo a situaciones concretas diferentes a la presentada en el relato. De este modo se lo estimula a ejercitar tanto la capacidad de abstraer conceptos generales a partir de una idea particular -apelando una lógica inductiva- como a aplicar estos conceptos a fenómenos sociales concretos -apelando a una lógica deductiva-. Finalmente, se lo exhorta a vincular el argumento elaborado con conceptos ya trabajados previamente.

Experimentar problemas que enfrenta un investigador en su trabajo

Una dinámica que se puede emplear para que el estudiante experimente los problemas de un investigador es la de realizar una representación teatral en clase. A modo de ejemplo, para este fin la obra breve Reportaje 1 de Leo Maslíah es altamente recomendable (Maslíah, 2007). A partir de la representación de dicha obra es posible trabajar sobre las dificultades que presenta la interacción en una entrevista. El texto muestra a un periodista improvisado que consulta a una persona pública para realizar una entrevista. Contra la expectativa del solicitante, el personaje acepta la entrevista y le pide que comience. El entrevistador no cuenta con una guía de entrevista e improvisa y al hacerlo no es capaz de formular una pregunta con claridad, hasta que provoca la ira del entrevistado.

En el cuento En el bosque de Ryunosuke Akutagawa, se presentan las declaraciones de una serie de testigos e involucrados en la muerte de Takejiro Kanazawa (Akutagawa, 1977, pág. 40). A partir de la lectura de las sucesivas declaraciones se conforma un panorama de versiones contrapuestas acerca de un mismo hecho. Este cuento, originalmente concebido para ilustrar la mentalidad tradicional japonesa, sirve para ilustrar las dificultades a las que se enfrenta un investigador cuando se aproxima a un fenómeno a partir de los discursos de los sujetos involucrados.

Tras la lectura del cuento, en el contexto de clase, se solicita a los estudiantes que discutan en pequeños subgrupos cuál es la dificultad que se presenta en el cuento para resolver las circunstancias de la muerte de Takejiro Kanazawa y cómo resolverían esa dificultad. Luego, con la guía del docente se realiza una puesta a punto que implica que representantes de los distintos subgrupos discutan y argumenten sus conclusiones. Un elemento adicional que fortalece los aprendizajes de los estudiantes es mostrar casos reales que siguen el patrón detectado en En el bosque. En nuestro caso se trabaja con artículos de prensa que informan sobre casos judiciales con relatos contradictorios entre los partícipes del hecho.

Evaluación del uso de textos literarios en clase

Como insumo para conocer la valoración de los estudiantes sobre la utilidad del uso de textos literarios en las dinámicas de clase se cuenta con los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de cursos de metodología en los que se utilizó esta herramienta. Estos datos son de carácter exploratorio y no permiten evaluar resultados de aprendizaje. La información analizada surge de un cuestionario aplicado a estudiantes que participaron en tres cursos metodológicos impartidos en las licenciaturas de Estudios Internacionales (EI) y de Administración (LA) de la Universidad ORT Uruguay. Los cursos son los siguientes: Fundamentos de la Investigación Social, impartido en el primer semestre de EI, Métodos de Investigación, correspondiente al tercer semestre de EI, y Taller de investigación aplicada, del segundo semestre de LA.

La encuesta fue realizada al final de los cursos dictados en 2016 y 2017 (primer semestre del año), y cuenta con un total de 141 respondentes. El cuestionario incluía preguntas de evaluación del curso, evaluación del uso de textos literarios y evaluación de las dinámicas empleadas en clase. Las encuestas fueron respondidas por aproximadamente el 75% de los estudiantes de cada curso.

Las preguntas del formulario se orientaron a medir la motivación que generaba en los estudiantes el uso de textos literarios, su aporte a la comprensión de los temas tratados y su valor de cara a la elaboración del trabajo final del curso. Complementariamente, se evaluaron las dinámicas propuestas para el trabajo con estos textos con relación a si se usaron en su justa medida y si contaron con consignas claras para su uso.

Los estudiantes mostraron una evaluación favorable del empleo de textos literarios: el 45% evaluó el uso de estos textos como motivadores o muy motivadores (valores 6 y 7 en una escala del 1 al 7) y el 51% expresó que les resultó valioso o muy valioso para la comprensión de los temas abordados. Algo menos favorable fue la valoración de la utilidad de estos textos de cara a la ejecución del trabajo final del curso.

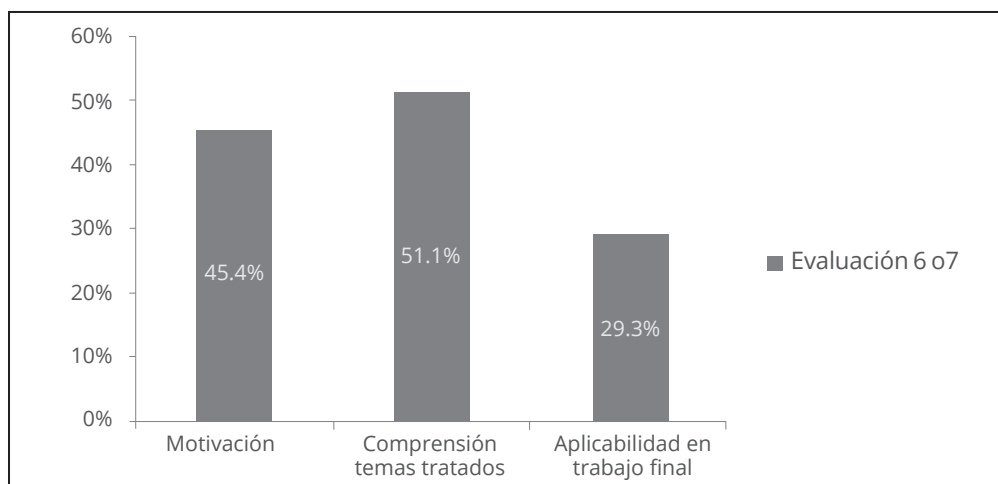


Gráfico 1. Porcentaje de respuestas favorables o muy favorables (valores 6 y 7 de la escala) acerca de la motivación, la ayuda a la comprensión de los temas y la aplicabilidad al trabajo final del curso, con respecto al uso de textos literarios en clase (Escala del 1 al 7)

Para cada uno los tres ítems evaluados (motivación, comprensión de los temas tratados y aplicabilidad en el trabajo final), la valoración de los estudiantes tuvo valores promedio por encima del valor medio de la escala (4) con una dispersión baja en torno a la media.

Tabla 1. Valoración promedio del uso de textos literarios en clase en lo referente a la motivación, la ayuda a la comprensión de los temas y la aplicabilidad al trabajo final del curso (Escala del 1 al 7)

Estadísticos descriptivos					
N		Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
¿Cuán motivadores han resultado los cuentos para involucrarte en los temas tratados con ellos?	141	2	7	5,34	1,281
¿Cuán valiosa te resultó esta actividad para la comprensión de los temas tratados?	141	2	7	5,39	1,223
¿Cuán valiosa te resultó esta actividad para la aplicación práctica de los temas tratados en el trabajo final?	140	1	7	4,53	1,510

Las evaluaciones realizadas por los estudiantes presentan variaciones según el semestre en el que se encuentran¹². Los estudiantes de los semestres superiores tienen una mejor evaluación del uso de textos literarios que los de los semestres iniciales. Esto tiende a mantenerse en los diferentes ítems evaluados.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas favorables o muy favorables (valores 6 y 7 de la escala del 1 al 7) acerca de la motivación, la ayuda a la comprensión de los temas y la aplicabilidad al trabajo final del curso según materia cursada y valoración global del dictado del curso (evaluado en una escala del 1 al 7)

Respuestas favorables o muy favorables (puntaje 6 o 7) acerca de:	Total	Materia cursada		
		Fundamentos de la investigación (semestre I)	Taller de investigación aplicada (entre semestre II y III)	Métodos de investigación (semestre V)
Motivación	45,4%	38,2%	40,6%	61,0%
Comprensión de temas tratados	51,1%	39,7%	62,5%	61,0%
Aplicabilidad al trabajo final	29,3%	19,1%	37,5%	40,0%

Consistentemente con los resultados anteriores, consultados acerca de si recomendarían el uso de esta herramienta, la mayoría de los estudiantes (61,2%) declaró que la recomendaría totalmente y un 35,3% que tal vez la recomendaría, resultando marginal la proporción de quienes no la recomendarían (3,6%).

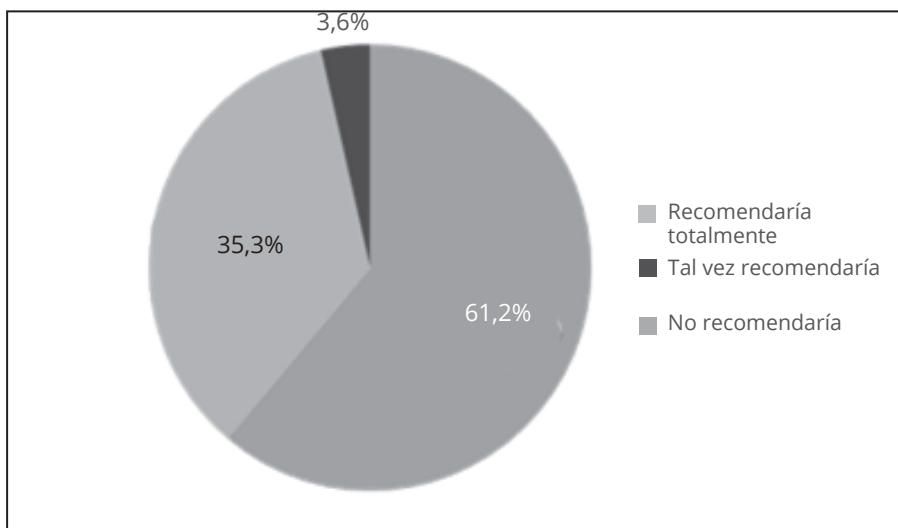


Gráfico 2. Distribución porcentual de los estudiantes según si recomendarían el uso de textos literarios en futuros cursos

Acerca de la forma en que los textos literarios fueron empleados en clase, los estudiantes también manifiestan una opinión favorable: el 81,8% considera que los textos fueron usados en su justa medida mientras que el 11,7% hubiera preferido que se utilizaran con más frecuencia. Para la mayoría de los estudiantes (87%) las pautas brindadas en clase para el trabajo con este tipo de materiales resultaron claras.

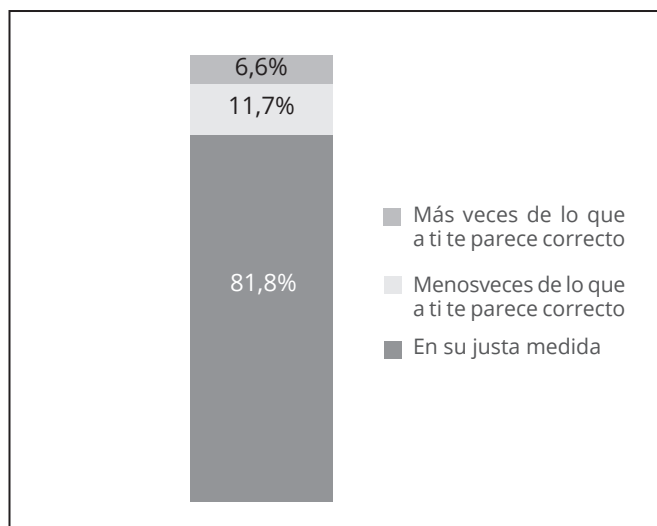


Gráfico 3. Distribución porcentual de los estudiantes según si consideran que el uso de textos literarios se empleó en su justa medida, más veces de lo que creen correcto o menos veces de lo que creen correcto

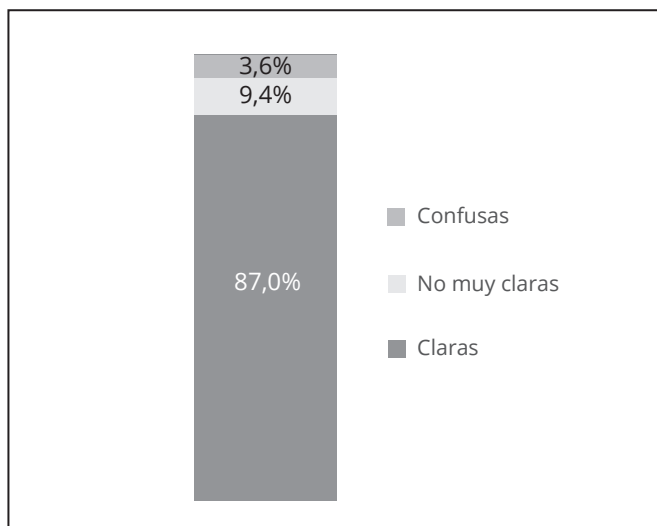


Gráfico 4. Distribución porcentual de los estudiantes según si consideran que las instrucciones brindadas por el profesor para el uso de los textos fueron claras, no muy claras o confusas

Reflexiones Finales

Este artículo resume la experiencia de trabajo con textos literarios en el marco de cursos introductorios a la epistemología y metodología de las ciencias sociales.

Los relatos aquí presentados permiten tanto problematizar el proceso de investigación en su conjunto (aspecto desarrollado en el apartado A. del capítulo II) como abordar algunas temáticas específicas que suelen tratarse en los cursos vinculados a la materia (aspecto tratado en el apartado B. del capítulo II).

El primer conjunto de relatos, vinculados al proceso de investigación en su conjunto, pueden aportar tanto a la apertura como al cierre de un curso. Incorporados en las primeras clases pueden utilizarse como insumos para problematizar los conocimientos previos con los que los estudiantes llegan al curso. Trabajados sobre el final del curso resultan de utilidad para poner a prueba o profundizar en la comprensión y aplicación de los contenidos ya trabajados.

El segundo conjunto de textos literarios, centrados en temáticas específicas, también pueden utilizarse para introducir el tema o para profundizar en su comprensión. En el apartado III de este trabajo se desarrollaron algunos ejemplos de dinámicas empleadas con algunos de estos textos.

Tanto las temáticas seleccionadas como los textos literarios y las propuestas de trabajo con relación a estos son de carácter abierto, y debieron ser adaptados a los propósitos del curso en cuestión y a las características de los estudiantes. No obstante, el uso de estos materiales requiere ser acompañado de una guía de trabajo que oriente a los estudiantes, tanto para comprender el relato en cuestión (elemento que es preciso asegurar antes de avanzar en su interpretación) como para vincular la narración con los conceptos metodológicos o epistemológicos que se procura trabajar.

Desde la perspectiva del trabajo docente, la incorporación de estos materiales exige un esfuerzo de preparación que incluye la selección de los textos, la planificación de las dinámicas de clase donde trabajarlos y la corrección de las producciones escritas que emergen del análisis. Esta metodología de trabajo también reporta beneficios en la organización del curso. Una vez trabajados, los relatos literarios se vuelven un recurso fácilmente accesible para retomar en instancias posteriores. A su vez, las discusiones que se generan a partir de la presentación de este tipo de materiales -que implican que los estudiantes brinden interpretaciones preliminares- constituyen una instancia privilegiada para comprender los conocimientos y preconceptos que manejan¹³.

A partir de encuestas aplicadas en la última clase del curso, los resultados de la incorporación de estos materiales en el dictado de las clases en términos de satisfacción estudiantil muestran una valoración positiva de la práctica, tanto a efectos de motivar a los estudiantes a seguir el curso como a efectos de facilitar la comprensión de los temas trabajados. Los datos muestran que el uso de textos literarios es más valorado en los estudiantes de semestres superiores. Este es un tema a monitorear en sucesivas mediciones.

Las valoraciones y la experiencia con los estudiantes en el aula refuerzan la idea de que el uso de estos materiales puede resultar de utilidad para tejer puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y los problemas de conocimiento que se procuró introducir en el marco de estos cursos.

Bibliografía

Akutagawa, R. (1977). *Cuentos*. Montevideo: Club del Libro.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *How learning works. Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Borges, J. L. (1998). *Ficciones*. Madrid: Alianza.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bunge, M. (2001). Construyendo puentes entre las ciencias sociales. En *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. (págs. 47-74). Buenos Aires: FCS (UBA) - Manantial.

Carrière, J-C. (2001). *El círculo de los mentirosos*. Barcelona: Debolsillo.

Castellano, U., DeAngelis, J. & Clark-Ibáñez, M. (2008). Cultivating a sociological perspective using nontraditional texts. *Teaching Sociology*, 36, 240-253.

Chalmers, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México: Siglo XXI.

Chesterton, G. K. (2008). *Los relatos del Padre Brown*. Barcelona: Acantilado.

Collier, D. (2011). Understanding process tracing. *PS: Political Science and Politics*, 44(4), 823-830.

-
- Conan Doyle, A. (1953). *Sherlock Holmes. Obras completas. Tomo I.* Madrid: Aguilar.
- Coser, L. (1972). *Sociology through literature.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills. Developing effective analysis and argument.* London: Palgrave Study Skills.
- Dancy, J. (1993). *Introducción a la epistemología contemporánea.* Madrid: Tecnos.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.
- Einstein, A. & Infeld, L. (1986). *La física. Aventura del pensamiento.* Buenos Aires: Losada.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales.* Barcelona: Gedisa.
- Esopo. (2013). *Fábulas.* Barcelona: Penguin Clásicos.
- Gettier, E. (1963). *Is Justified True Belief Knowledge? Analysis, Vol. 23, No. 6. (Jun., 1963), pp. 23(6), 121-123.*
- Graves, R. (2003). *Las aventuras del Sargento Lamb.* Barcelona: Edhasa.
- Hegtvedt, K. (1991). Teaching sociology of literature through literature. *Teaching sociology, 19(1), 1-12.*
- Hill, M. R. (1987). Novels, Thought Experiments, and Humanist Sociology in the Classroom: Mari Sandoz and "Capital City". *Teaching Sociology, 15(1), 38-44.*
- Jasso, G. (1988). Principles of theoretical analysis. *Sociological Theory, 6(1), 1-20.*
- Jones, R. A. (1975). The use of literature in teaching introductory sociology: a case study. *Teaching sociology, 2(2), 177-196.*
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio.* Buenos Aires: Debate.
- Kordon, B. (1976). *Así escriben los chinos. Desde la tradición oral hasta nuestros días.* Buenos Aires: Orión.
- Krause, M. (2003). *La economía explicada a mis hijos.* Buenos Aires: Aguilar.
- Laz, C. (1996). Science fiction and introductory sociology: The "Handmaid" in the Classroom. *Teaching Sociology, 24(1), 54-63.*
- Leal Carretero, F. (2008). Los modelos en las ciencias sociales. En F. Leal Carretero (coord.), *Cómo se hacen las ciencias sociales: Una antología de ejemplos y preceptos en homenaje a Fernando Pozos Ponce* (págs. 347-411). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Maslíah, L. (2007). *Tres idiotas en busca de una imbécil y otras 30 piezas breves.* Buenos Aires: De la Flor.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Munro, H. H. (1967). *Los increíbles cuentos de Saki. 31 relatos*. Ciudad de México: Novaro.

Neumann, W. L. (1997). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. London: Routledge.

Pritchard, D. (2010). *What is this thing called knowledge?* (2nd ed.). London: Routledge.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.

Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Universidad de Los Andes - SAGE.

Russell, B. (1928). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.

Sanders, W. B. (ed.) (1976). *The sociologist as detective; an introduction to research methods*. (Second ed.). New York: Praeger.

Sloman, S. & Fernbach, P. (2017). *The knowledge illusion: why we never think alone*. New York: Riverhead Books.

Somerset Maugham, W. (1961). *En un biombo chino*. Barcelona: Plaza & Janés.

Sullivan, T. (1982). Introductory Sociology through Literature. *Teaching sociology*, 10(1), 109-116.

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.

Twain, M. (2013). *El elefante blanco robado y otros cuentos*. Ciudad de México: Barataria.

(Endnotes)

¹ Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el 2016, en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Para la presente publicación se depuró el contenido de esa primer versión y se incorporó un nuevo apartado con los resultados empíricos, basados en una encuesta de satisfacción a estudiantes participantes de cursos donde se emplearon textos literarios como herramientas para la enseñanza de metodología.

² La idea ha llegado a otros campos disciplinares. Es notable el trabajo de Martín Krause en Economía (Krause, 2003).

³ "El principal problema en la introducción a la sociología es la enorme brecha entre los conceptos sociológicos abstractos (e.g. "desviación", "alienación", "sistema" y, por supuesto, "perspectiva sociológica" en sí) y el conjunto de experiencias reales subjetivas –y sin embargo no menos "sociales"- del estudiante mismo. Tal como sugieren las respuestas, la literatura ofrece un tercer nivel intermedio de comprensión: describe experiencias que están "fuera" del estudiante y no las suyas propias, lo que le permite enfatizar y generalizar más allá de su conciencia personal. (Jones, 1975, pág. 195)." Traducción libre.

⁴ Se trata de Aventuras de un escándalo en Bohemia.

⁵ Se trata de El secreto del Padre Brown.

⁶ La perspectiva del Padre Brown tiene muchos puntos de contacto con la sociología comprensiva de Max Weber.

⁷ Para profundizar ver (Collier, 2011) y (Sanders (ed.), 1976).

⁸ En términos más precisos: “La definición tripartita tiene atractivos obvios. Normalmente, se considera que la primera cláusula, la que dice que, si a sabe que p, p es verdadera (que puede leerse como Sap — p), es estipulativa. La segunda cláusula, que, si a sabe que p, a cree que p (Sap — Cap), parece ser de contenido mínimo. La tercera, que, si a sabe que p, su creencia de que p está justificada (Sap — Cjap), trata de evitar que cuente como conocimiento cualquier acierto casual por parte de un imprudente que confíe acríticamente en sus propias decisiones. Sin embargo, es importante que tengamos en cuenta una consecuencia de esta justificación de la cláusula 3: normalmente una creencia no está justificada por el mero hecho de ser verdadera, de otro modo la cláusula 3 sería redundante” (Dancy, 1993, pág. 39).

⁹ Se ha descubierto recientemente que la condición de Funes existe y se le ha llamado hyperthymesia o highly superior autobiographical memory (Sloman & Fernbach, 2017).

¹⁰ Reconocido guionista francés nacido en 1931. Mantuvo una larga colaboración con Luis Buñuel en Diario de una camarera (1964), Belle de jour (1967), La vía láctea (1969), El discreto encanto de la burguesía (1972), El fantasma de la libertad (1974) y Ese oscuro objeto del deseo (1977).

¹¹ En este caso la hipótesis no es un acierto casual, tiene un fundamento en una teoría social no explicitada pero que es posible deducir a partir de la hipótesis (aunque no en forma completa, obviamente). Las discusiones y los intentos de formalización por parte de los estudiantes son muy enriquecedores.

¹² Las pruebas de Chi² para las tablas de contingencia entre Materia cursada y cada uno de los tres ítems evaluados permite rechazar la independencia estadística con un 90% de confianza.

¹³ El conocimiento de las ideas de los estudiantes es un elemento de diagnóstico básico para la planificación de un curso universitario (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett & Norman, 2010).

Estudio comparado: formación para la ciudadanía en el primer ciclo de Educación Secundaria en Uruguay y Cataluña

Comparative study: training for citizenship in the first cycle of Secondary Education in Uruguay and Cataluña

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2854>

Juan Manuel Sarochar

Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona (España). Magíster en Política y Gestión de la Educación, Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay). Diploma en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (México). Docente, Universidad de la Empresa (Uruguay). Investigador en ciudadanía y educación, y en procesos migratorios y educación.

Fecha de recibido: 07/08/2018

Fecha de aceptado: 23/09/2018

Resumen

El presente artículo expone parte del contenido de una Tesis Doctoral realizada entre fines de 2014 y principios de 2018. El tema contextual del estudio es la formación para la ciudadanía en el ámbito de la educación formal. El objetivo general de la investigación consiste en comparar Uruguay con Cataluña en lo que refiere a los procesos de formación para la ciudadanía, a nivel curricular y normativo, en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria. El estudio se realizó mediante la aplicación de la metodología de investigación comparada, desde un enfoque de análisis de tipo cualitativo. Las fuentes de información a las que se recurrió fueron documentos, específicamente textos curriculares y normativos vigentes a la fecha del estudio en ambos territorios, así como informantes calificados. Las técnicas aplicadas para la recolección de información fueron el análisis documental y la entrevista. Los resultados obtenidos muestran que las dinámicas de formación para la ciudadanía que tienen lugar en un territorio y en otro acusan marcadas diferencias.

Palabras clave: estudio comparado, educación para la ciudadanía, educación secundaria

Abstract

This article presents part of the content of a Doctoral Thesis carried out between the end of 2014 and the beginning of 2018. The contextual subject of the study is education for citizenship in the field of formal education. The overall aim of the research is to compare Uruguay with Catalonia in terms of education processes for citizenship, at the curricular and normative level, in the first cycle of Secondary Education. The study was carried out through the application of the methodology of comparative research, from a qualitative analysis approach. Documents, specifically curricular and normative texts in force at the date of the study in both territories were used as the main sources of information. Interviews to qualified informants were also resorted to. In accordance to the above, the techniques applied for the collection of information were the documentary analysis and interviews. The results obtained show that the dynamics of education for citizenship in either territory are clearly different.

Keywords: comparative study, education for citizenship, secondary education

Marco conceptual y planteamiento del tema. Problema y pregunta de investigación

A partir de las últimas décadas del siglo veinte, especialmente desde mediados de los años ochenta e inicio de los noventa, cuando en Latinoamérica finalizaban los regímenes dictatoriales que tuvieron lugar en la región y en Europa Occidental comenzaba a concretarse lo que hoy se conoce como el proyecto de la Unión Europea, se incrementó notoriamente el interés tanto político como social por la cuestión de la formación para la ciudadanía en el ámbito escolar (Audigier, 2000; Meheut, 2000; Pedró, 2003; Cox, 2006; Buxarrais, 2009; Redon, 2010; López de Cordero, 2011). Dicho interés se evidencia, por ejemplo, en la intensa convocatoria efectuada desde diversas instancias organizacionales de la Unión Europea para que los países miembros aborden esta cuestión en sus respectivos sistemas educativos. Asimismo, en el contexto de integración del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), en el cual se inscribe Uruguay, han surgido diversas recomendaciones para que los países integrantes del bloque trabajen en el desarrollo de planes y programas que tengan por objetivo profundizar (cualitativa y cuantitativamente) en los procesos educativos vinculados a la formación para la ciudadanía tanto en el ámbito de la Educación Primaria como en el de la Educación Secundaria.

Así, en ambos escenarios de integración regional ha adquirido un importante impulso la idea de que la formación para la ciudadanía es indispensable para lograr el desarrollo democrático y armonioso de las sociedades actuales, en cuanto favorecedora de la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad, el diálogo intercultural e interreligioso, a la vez que contribuye a promover el principio de igualdad entre los seres humanos (Pedró, 2003; Pagès, 2009; Aiello de Almeida, 2010; López de Cordero, 2010).

En este sentido se entiende que los espacios de educación formal, aunque no exclusivamente, desempeñan un papel fundamental en la promoción de la formación para la ciudadanía, y no solo por el hecho de que existan asignaturas cuyo centro sea, justamente, coadyuvar a ello, sino porque se asume que los centros educativos son, en sí mismos, espacios de vivencia de variadas interacciones sociales en las que tanto niños como jóvenes tienen la oportunidad de experimentar y aprehender algunos de los valores y principios ciudadanos más fundamentales, imprescindibles para el pleno ejercicio de la ciudadanía política y social (Buxarrais, 2009; Redon, 2010).

De tal modo, se concibe que los centros educativos son sitios donde (en relación -discordante o no- con las dinámicas del entorno familiar, del grupo de pares, de otros grupos sociales y los medios de comunicación) las nuevas generaciones dan sus primeros pasos en aspectos básicos del proceso de socialización y de convivencia ciudadana.

Por una parte, no sorprende que la cuestión de la formación para la ciudadanía se haya transformado rápidamente, en muchas regiones del mundo, en una de las prioridades de las agendas educativas actuales, esto es, de las reformas y políticas educativas a la interna de los sistemas educativos nacionales así como también en los procesos de armonización educativa entre estados (Pedró, 2003; González, 2011; Red Eurydice, 2012).

Por otra parte, el abanico de estrategias y acciones impulsadas para el fomento de la formación para la ciudadanía se ha visto hondamente trastocado en las últimas décadas a causa de la incidencia de diversas y complejas dinámicas de alcance mundial: globalización económica, tecnológica y cultural, intensificación de los procesos migratorios de escala regional e intercontinental, transformaciones en el ámbito del poder político de los estados,

surgimiento de nuevos y muy influyentes actores en el escenario político internacional, nuevas formas de gobernanza local y global y aparición de nuevas formas de interacción y de acción social, por citar solo algunas de las más generales. Dinámicas éstas que también han afectado profundamente la misma noción de ciudadanía (Berger y Huntington, 2002; Held y McGrew, 2003).

En este sentido no son pocos los autores que utilizan los términos de confusión, indefinición, desfiguración, tensión o distorsión para referirse a la crisis por la que atraviesa en la actualidad la noción de ciudadanía (Fariñas, 1999; Salazar, 2001; Pérez, 2002; Held y McGrew, 2003; Pedró, 2003; Aláez, 2005; Andrés, 2007; Horrach, 2009; Anchustegui, 2011). De tal modo, no caben dudas de que si su abordaje teórico por parte de los integrantes de la academia se ha vuelto tan complejo y discutido, no son menos extensos ni profundos los debates establecidos en torno al abordaje e instrumentalización de la cuestión ciudadana a la interna de los sistemas educativos, en las instituciones escolares, en las aulas.

En este sentido, el impetuoso interés por incluir formación para la ciudadanía en las instituciones escolares ha promovido el surgimiento de importantes discusiones en torno a preguntas como: ¿Qué noción o nociones de ciudadanía transmite la escuela contemporánea?, ¿Con qué intereses explícitos?, ¿Con qué intereses implícitos?, ¿Cómo lo hace?, ¿Efectivamente lo hace?, ¿Qué dimensiones de la ciudadanía se ven más fomentadas en la escuela?, ¿Qué dimensiones de la ciudadanía se ven más relegadas en la escuela?, ¿Qué visión -explícita e implícita- de hombre resguarda la formación para la ciudadanía en el ámbito escolar?

Tal como lo evidencian estas preguntas, los procesos de formación para la ciudadanía no representan una cuestión trivial, desprovista de cargas implícitas o subterráneas (Buxarrais, 2009; Pagès, 2009).

Entonces, es debido al interés generado por la importancia y profundidad que alcanzan en la actualidad estos debates e interrogantes que nuestro tema general de investigación es la formación para la ciudadanía en el ámbito de la educación formal. En este marco temático nuestro problema de investigación son las dinámicas de los procesos de formación para la ciudadanía, a nivel curricular y normativo, en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria en Cataluña y Uruguay. Del mismo deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿En cuáles configuraciones se asemejan y en cuáles se diferencian los procesos de formación para la ciudadanía, a nivel curricular y normativo, en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria en Cataluña y en Uruguay?

Las razones por las que se decidió comparar los casos de Uruguay y Cataluña se ajustan a lo que en la literatura académica sobre investigación se denomina como selección por motivos intrínsecos. Stake (1998) y Álvarez y San Fabián (2012) plantean que este tipo de selección tiene lugar cuando los casos considerados guardan un valor en sí mismos para el investigador o, dicho de otro modo, el investigador tiene un interés intrínseco en los mismos.

Concretamente, la elección de Uruguay responde a que es nuestro país de residencia permanente, por lo cual tenemos especial interés en conocer cómo se desarrolla aquí la dinámica investigada. Por su parte, la selección de Cataluña obedece a que es donde se sitúa el centro universitario de filiación de nuestro proceso de investigación doctoral, lo cual desde un principio despertó el interés de que fuera el escenario a comparar con Uruguay.

Ahora bien, cabe explicitar que como soporte empírico para la elección de ambos escenarios se tuvo en cuenta la existencia de aspectos cualitativos de orden histórico, cultural, jurídico, educativo y demográfico que acercan y, por ello, hacen viable el ejercicio de comparación entre Uruguay y Cataluña.

Metodología

El perfil de este estudio hace que el mismo se encuadre dentro de dos perspectivas o líneas generales de investigación: la investigación comparada y la investigación cualitativa.

Una de las fuentes de información utilizadas es la fuente documental. En este sentido se analizaron comparativamente 35 textos curriculares de asignaturas correspondientes al primer ciclo de Educación Secundaria en Uruguay, del Plan Reformulación 2006 así como 43 textos curriculares de asignaturas pertenecientes al primer ciclo de Educación Secundaria en Cataluña establecidos por el Decreto 143/2007. El criterio general aplicado para la selección de los textos curriculares fue cubrir todas las áreas de conocimiento de este ciclo educativo en ambos territorios.

Asimismo se analizaron comparativamente textos normativos. En el caso de Uruguay se consideró la Ley General de Educación (Ley N° 18.437) y el Estatuto del Estudiante de Educación Media (Acta N° 47 del Consejo Directivo Central; Resolución N° 2 del 8 de julio de 2005). En el caso de Cataluña se consideraron la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009) y el Decreto 143/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria. Para el análisis se consideraron las leyes de educación por cuanto representan, en Uruguay y Cataluña, el marco normativo más general que regula el Ciclo Básico y la Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente. Por su parte, el Estatuto del Estudiante de Educación Media (en Uruguay) y el Decreto 143/2007 (en Cataluña) son los cuerpos normativos que regulan con especificidad el primer ciclo de Educación Secundaria en cada uno de los territorios comparados.

La otra fuente de información a la que se recurrió consistió en informantes calificados. El tipo de muestreo utilizado fue el denominado muestreo discrecional (también conocido como muestreo intencional o muestreo por juicio) el cual se utiliza en Ciencias Sociales para seleccionar una muestra de informantes siguiendo criterios cualitativos tales como la orientación brindada por expertos académicos acerca de personas específicas que es aconsejable entrevistar, la identificación de individuos que en los textos académicos figuran como especialistas o referentes en la materia que se investiga o la identificación de individuos que, según el juicio profesional del propio investigador, pueden brindar información de relevancia acerca del tema-objeto de investigación.

Tanto en el caso de Cataluña como en el de Uruguay la selección de los informantes se realizó mediante la confluencia de la orientación brindada por expertos en educación y la identificación por nuestra parte de informantes que consideramos idóneos para obtener de ellos datos relevantes acerca de nuestro tema-objeto de investigación.

En total fueron entrevistados 18 informantes calificados distribuidos según los siguientes atributos: 4 docentes (2 en Cataluña, 2 en Uruguay) en situación laboral de retiro que ejercieron la enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria/Ciclo Básico en asignaturas del ámbito de Ciencias Sociales; 7 docentes (3 en Cataluña, 4 en Uruguay) en situación laboral activa con más de diez años de docencia en Educación Secundaria Obligatoria/Ciclo Básico en asignaturas del ámbito de Ciencias Sociales y 7 docentes (3 en Cataluña, 4 en Uruguay) actualmente integrantes de equipos de dirección de centros educativos.

Cabe señalar como aspecto especialmente relevante que más que enfatizar la cantidad de entrevistas que pudieran ser realizadas se consideró la dimensión cualitativa de las mismas. Se aplicó una entrevista de tipo semiestructurada y en profundidad, lo que hace que las explicaciones, los fundamentos, los puntos de vistas personales y hasta las indecisiones manifestadas por los entrevistados adquieran relevancia interpretativa más que la reiteración estadística de determinadas respuestas.

Asimismo cabe destacar que la aplicación de la entrevista semiestructurada y en profundidad tuvo como propósito esencial contextualizar mínimamente, desde un punto de vista interpretativo, los resultados obtenidos a través del análisis documental instrumentado.

Resultados obtenidos y reflexiones en torno a los mismos

En el caso catalán, un aspecto que claramente resalta en el texto del Decreto 143/2007, en el de la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009) y en los documentos curriculares analizados es que la cuestión de la formación para la ciudadanía se encuentra planteada, por el primero y el segundo, de forma transversal a la institución educativa, es decir, expresan que dicha formación debe estar incluida en todas las actividades desarrolladas en el marco del centro educativo. Asimismo, los tres textos lo plantean de forma transversal al aula de clases, esto es, al quehacer específico desarrollado desde cada una de las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Esto supone un primer aspecto muy importante a considerar en nuestro análisis: la formación para la ciudadanía es propuesta para su abordaje desde la interrelación de dos ámbitos escolares distintos pero intrínsecamente complementarios uno del otro: el institucional y el de aula.

Concretamente, acerca de esta doble transversalidad que aquí se alude, el Decreto 143/2007 expresa lo siguiente:

“Los objetivos que se establecen [...] en relación con la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, tienen que formar parte del proyecto educativo de centro a fin de que haya continuidad entre los valores que se trabajan en las diferentes materias y la tutoría, así como en el resto de actividades que se desarrollan en el marco del centro”. (Artículo 8.3)

“Cada centro elaborará su proyecto educativo, en el que, además de los valores, objetivos y prioridades de actuación, especificará los principios básicos para el desarrollo curricular y el tratamiento transversal en las diferentes materias de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. (Artículo 23.3)

Al juxtaponer el significado de estas disposiciones del Decreto 143/2007 al contenido de la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009) se encuentran dos concomitancias importantes. Por un lado, el texto de la ley también enfatiza en el rol sustantivo que debe tener el ámbito institucional en los procesos de formación para la ciudadanía. Así, su Artículo 79 expresa que los criterios de organización pedagógica que adopten los centros en las etapas de la educación básica deben contribuir, entre otras cuestiones, a: “Educar a los alumnos en la responsabilidad de ejercer la ciudadanía activa a través de la participación en los asuntos de la comunidad”.

Por otro lado, la Ley 12/2009 destaca en reiteradas ocasiones el lugar esencial que debe ocupar en cada institución escolar el proyecto educativo de centro. En este sentido el Artículo 91 señala que:

“Todos los centros vinculados al Servicio de Educación de Cataluña deben disponer de proyecto educativo. En el marco del ordenamiento jurídico, el proyecto educativo, que es la máxima expresión de la autonomía de los centros educativos, recoge la identidad del centro, explicita sus objetivos y orienta y da sentido a su actividad con la finalidad de que los alumnos alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo. El proyecto educativo incorpora el carácter propio del centro”.

Si bien en este caso, a diferencia de lo que ocurre en el Decreto 143/2007, no se menciona de manera explícita la centralidad que debe ocupar en el proyecto educativo de centro la formación para la ciudadanía, sí se ratifica o remarca de manera explícita la centralidad que debe tener el proyecto educativo de centro en la vida de la institución escolar. Por tanto, de forma indirecta la Ley 12/2009 brinda soporte normativo a la condición de esencialidad que en la escuela debe alcanzar la formación para la ciudadanía a través de su inscripción en el proyecto educativo, tal como lo establece el Decreto 143/2007.

Profundizando en lo específico de la transversalidad de la formación para la ciudadanía en el ámbito de aula cabe considerar que una de las ocho competencias básicas transversales que el Decreto 143/2007 define para la educación obligatoria es la denominada Competencia social y ciudadana. Según expresa el citado decreto, la finalidad central de cada una de las distintas áreas curriculares y materias es la promoción de todas las competencias básicas. Dicho de otro modo, la promoción de cada una de las competencias básicas debe lograrse como consecuencia del trabajo realizado en las distintas áreas o materias, por lo cual se insiste en que la eficacia en la consecución de las competencias básicas depende de una buena coordinación de las actividades escolares desarrolladas desde todas las áreas curriculares.

“La organización de las actividades en el aula y el funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación y de comunicación que se establecen entre la comunidad educativa y la relación con el entorno, contribuirán a la consolidación de las competencias básicas. Las actividades complementarias y extraescolares pueden favorecer, también, la consecución de las competencias básicas”. (Decreto 143/2007; Artículo 7.4)

“Las competencias básicas se desarrollarán en las diferentes materias y con actividades de diferentes grados de complejidad que comporten conexiones entre contenidos intradisciplinarios o de la propia materia e interdisciplinarios o de las diferentes materias, y se integrarán las diferentes experiencias y aprendizajes de los alumnos”. (Decreto 143/2007; Artículo 8.4)

“La finalidad central de cada una de las áreas curriculares es el desarrollo de las competencias básicas, teniendo en cuenta que cada una de las áreas o materias contribuye al desarrollo de distintas competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se logrará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. [...] Y para conseguirlo es clave la organización del centro y de las aulas: la articulación de los distintos ámbitos de organización del profesorado como los ciclos y los niveles; la participación del alumnado en la dinámica del centro y en el propio proceso de aprendizaje [...]”. (Decreto 143/2007; Anexo 1)

“Los objetivos y los contenidos de cada una de las áreas curriculares han de tener en cuenta el desarrollo integral de todas las competencias básicas [...]” (Decreto 143/2007; Anexo 1)

Estas disposiciones establecen, en definitiva, que la Competencia social y ciudadana (junto a las restantes) debe permear el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de manera transversal a las distintas áreas o materias. Es muy importante resaltar que esto está planteado así a pesar de que existen dos materias que desde diferentes perspectivas refieren directamente a la cuestión de la ciudadanía (Educación para la ciudadanía y derechos humanos y Educación ético-cívica). Dicho de otro modo, la presencia de ambas materias, que tienen especificidad curricular en lo que es la formación para la ciudadanía, no implica que las restantes materias estén planteadas de manera desvinculada de dicha formación.

Por una parte, más allá de que son muchas las expresiones del Decreto 143/2007 que refuerzan esta intención de transversalidad de la formación para la ciudadanía, es importante señalar que hemos evidenciado el hecho de que los currículos de las distintas materias de la Educación Secundaria Obligatoria efectivamente incorporan tal formación a sus respectivas especificidades a través del abordaje de los aspectos más nucleares de la Competencia social y ciudadana. Si bien esta incorporación no se produce -como es de esperar que suceda- con igual contundencia en todos los casos¹, es destacable el hecho de que tal competencia realmente conste explicitada en el discurso de los distintos currículos.

Por otra parte, al analizar el texto de la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009) encontramos que en el mismo, sin que existan referencias específicas a la competencia social y ciudadana igualmente se insiste en la transversalidad que debe tener la formación para la ciudadanía en el currículo escolar. Así, el Artículo 52 de la ley expresa que el currículo debe estar orientado, entre otras finalidades, a “Capacitar a los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía, con respeto a los derechos y libertades fundamentales de las personas y a los principios básicos de la convivencia democrática”. Asimismo, el Artículo 57 establece que: “[...] los currículos de la educación básica deben orientarse a la adquisición de las competencias básicas, que deben contribuir al desarrollo personal de los alumnos y a la práctica de la ciudadanía activa [...]”.

Al yuxtaponer la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas con la observación antes manifestada acerca de que (según lo expresado por el Decreto 143/2007, la Ley de Educación de Cataluña y los textos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria) la formación para la ciudadanía es planteada de forma transversal al ámbito institucional y al ámbito de aula, como aspecto relevante para nuestro análisis hallamos que muchas de las percepciones brindadas por los informantes calificados consultados coinciden con tal observación.

En este sentido los informantes han proporcionado ejemplos concretos de cómo se instrumenta en la realidad de los centros educativos esta doble transversalidad identificada a nivel curricular y normativo. En referencia al fomento de la participación ciudadana activa en el alumnado un directivo de centro educativo (Barcelona, enero de 2016) expresó lo siguiente:

“En general, se trata de fomentar la participación del alumnado en todas las esferas que conforman al centro educativo, partimos de que es participación ayudar a decidir colectivamente, es participación realizar actividades de servicio en otras instituciones, es participación colaborar en el cuidado ambiental de todos los espacios del centro, es participación la intervención mediadora en las situaciones de conflicto...”

Por su parte, al referirse también al fomento de la participación ciudadana activa en el alumnado, otro directivo entrevistado (Barcelona, enero de 2016) expresó lo siguiente:

“Este propósito educativo [el de formar para la participación ciudadana activa] no recae solamente sobre las asignaturas que, por los contenidos que desarrollan, más se vinculan a la cuestión de la participación ciudadana (Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación ético-cívica), sino que es una tarea asumida por los docentes de todas las asignaturas y en todos los espacios institucionales”.

También son importantes las expresiones de un tercer directivo entrevistado (Palafrugell, Girona, julio de 2016) que, aunque breves, son contundentes respecto a la transversalidad a la que se viene aludiendo:

“Puedo decirte que los contenidos de ciudadanía son unos contenidos transversales tratados desde diferentes puntos de vista en cada una de las diferentes materias curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. Por supuesto que habrá algunos espacios en donde su tratamiento pueda ser más exhaustivo que en otros, por ejemplo en las áreas de sociales, tutoría, etc.”

Es oportuno citar también los aportes que brindó un docente (profesor de Ciencias Sociales, Barcelona, enero de 2016) respecto al fomento de la participación estudiantil como una de las dimensiones de la formación para la ciudadanía:

“De acuerdo con las disposiciones normativas debemos buscar que la forma de integración del alumno al centro educativo, a la comunidad educativa, sea a través de la participación. Pero creo que los docentes lo hacemos no solo porque lo establecen las normas, tampoco por el simple hecho de animar cualquier tipo de participación, sino con la intención de forjar una participación socialmente responsable. Además, queda claro que entendemos la participación estudiantil en un sentido amplio, así como la participación ciudadana adulta es concebida desde múltiples aristas; debe darse en todos los espacios comunes de la institución como un proceso cotidiano, en las aulas, y fomentada desde todos los actores institucionales: dirección, profesorado, etc.”

La información recabada a partir del análisis documental referente a la transversalidad que posee la formación para la ciudadanía en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria así como la obtenida a partir de las entrevistas realizadas cobran especial importancia para nuestro análisis si las entendemos desde los aportes de diversos autores que recalcan la idea de que una formación para la ciudadanía de carácter integral² no puede desarrollarse a cabalidad si no están dadas condiciones de cooperación y de transversalidad en/entre el nivel de aula y el nivel institucional en lo que respecta a la posibilidad de participación, de exposición de argumentos, de diálogo, de resolución de conflictos, de logro de acuerdos y de toma de decisiones por parte del alumnado.

En este sentido resulta interesante observar que en las expresiones de los informantes calificados consultados, tal como lo evidencian las citas realizadas, los niveles institucional y de aula son considerados de forma integrada en el propósito de formar para la ciudadanía o, dicho de otro modo, no son percibidos como niveles disgregados o inconexos en la consecución de tal acción formativa.

En el caso uruguayo, hecho el análisis del texto de la Ley de Educación (N° 18.437), del Estatuto del Estudiante de Educación Media (CODICEN, 2005) y de los currículos de las asignaturas del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Reformulación 2006) se halló como aspecto relevante para este estudio el hecho de que ninguno de estos documentos manifiesta el propósito de que la formación para la ciudadanía deba ser abordada en los centros educativos de Ciclo Básico a nivel institucional, es decir, que ésta deba permear o alcanzar todas las actividades desarrolladas en el marco de cada centro educativo.

A este respecto, las entrevistas realizadas han permitido percibir algunas dimensiones concretas que alcanza esta situación detectada en el conjunto de los documentos analizados. Un directivo de centro educativo (Montevideo, junio de 2016) manifestó lo siguiente:

“A nivel de Educación Secundaria si bien hay cierta intencionalidad implícita, débilmente implícita diría, de formar para la ciudadanía desde todos los ámbitos institucionales, el hecho es que escrito hay poco o nada, los programas de asignatura se centran en lo que el docente debe enseñar específicamente sobre tal o cual asignatura. Quiero decirte que, por ejemplo, el currículo de matemáticas explicita contenidos a enseñar únicamente de matemáticas, de ahí que el profesor de esta materia quiera dedicar tiempo para abordar cuestiones de formación para la ciudadanía depende solo de su voluntad, nada lo obliga, no hay un lineamiento único de formación para la ciudadanía que alcance a todas las materias”.

En un sentido similar a estas expresiones, otro directivo de centro educativo (Tacuarembó, abril de 2016) manifestó:

“Si bien se trata de enseñar a los alumnos la importancia que tiene su participación en las dinámicas propias del centro, en realidad sucede que las condiciones necesarias para que dicha participación acontezca no están presentes, como pasa con los tiempos institucionales que las actividades de participación estudiantil requieren. Cuando, por ejemplo, se eligen los Consejos de Participación los alumnos organizan las listas de votación y luego votan, pero cuando hay instancias de reuniones asisten los estudiantes que resultaron elegidos por sus pares pero no asisten los padres ni los representantes de la comunidad. Los alumnos junto con los docentes integrantes del Consejo arman proyectos que cuando son presentados para ser llevados a cabo hay miles de impedimentos interpuestos por parte de las mismas autoridades de los centros para lograr desarrollarlos (falta de recursos, falta de tiempo...), y así se termina el año y queda todo en la nada”.

Asimismo, cabe citar lo que un docente entrevistado (profesor de Historia, Tacuarembó, abril de 2016) señaló:

“Las acciones que conozco tendientes a formar en la ciudadanía en los liceos son sumamente puntuales o esporádicas. Ahora que me haces reflexionar sobre este tema por medio de las preguntas que me haces creo que faltan lineamientos que atraviesen toda la institución en este sentido; una especie de columna vertebral que sea educar para la ciudadanía. Quizá aún no existe porque no se lo ve como un tema importante”.

También otros informantes calificados consultados (directivos y docentes) expresaron que las mismas sinergias que poseen los centros educativos del primer ciclo de Educación Secundaria en Uruguay inhiben el fomento de procesos que son clave en el desarrollo de una adecuada formación para la ciudadanía, procesos tales como la participación del estudiantado a nivel institucional, por ejemplo, en la presentación de propuestas de mejora del centro, en la formación de grupos de discusión para la toma de decisiones respecto a determinados aspectos de funcionamiento del centro educativo y en la organización de actividades de servicio a la comunidad donde se inserta el centro, entre otras acciones citadas. Esta debilidad fue atribuida, en todos los casos, a la inexistencia de lineamientos institucionales transversales que promuevan o favorezcan el adecuado desarrollo de propuestas concretas de formación para la ciudadanía.

Otro aspecto relevante para este estudio fue identificado durante el análisis documental, especialmente a partir del abordaje de los diferentes textos curriculares. Tal estudio reveló la exigua –o casi nula- transversalidad curricular que posee la formación para la ciudadanía en el Ciclo Básico. Es decir, pudo observarse que la amplia mayoría de los currículos del primer ciclo de Educación Secundaria no incorpora (ya sea en la parte de contenidos, objetivos, pautas de trabajo o evaluación) aspecto alguno que refiera de manera explícita al proceso de formación para la ciudadanía.

Esto implica que, en el Ciclo Básico, la falta de lineamientos transversales que se evidencian a nivel institucional debe ser entendida en el contexto de una falta de transversalidad en el ámbito estrictamente curricular y viceversa.

Es importante subrayar, entonces, un aspecto que en buena medida ayuda a explicar la situación antes descrita: el diseño curricular analizado en el caso uruguayo no posee ningún tipo de lineamiento transversal (llámese competencias básicas, objetivos generales, principios generales, criterios generales, entre otros nombres posibles) que permita y/o facilite incluir la formación para la ciudadanía (ni otras dimensiones formativas) en los programas de las distintas asignaturas.

De las entrevistas realizadas se obtuvieron algunas importantes observaciones referidas a la falta de transversalidad de la formación para la ciudadanía en los currículos analizados. Un directivo de centro educativo (Tacuarembó, mayo de 2016) expresó:

“Es difícil que un docente que no sea del área social sea consciente de que también, desde su asignatura, está formando para la ciudadanía, a través de las normas de comportamiento dentro del aula: saber escuchar, participar, respetar turnos, discutir ideas... Pero creo que la culpa de esto recae, principalmente, sobre los programas, que son absolutamente cerrados en sí mismos. Definitivamente la formación para la ciudadanía no es un eje transversal dentro de los programas, te diría que incluso no lo es siquiera para la totalidad de las materias sociales”.

Por su parte, un docente entrevistado (profesor de Educación Social y Cívica, Tacuarembó, mayo de 2016) manifestó:

“Hay ciertos procedimientos, como lectura y escritura, que creo ningún profesor siente que quedan por fuera de su clase, por lo tanto todos tratamos de colaborar en su tratamiento. Pero en el caso de la formación para la ciudadanía sé que no sucede igual. Por lo que habitualmente dialogamos en las salas de profesores con colegas de otras asignaturas la educación para la ciudadanía es vista como una cuestión de la cual debe ocuparse el docente de Educación Social y Cívica, entonces automáticamente los docentes de literatura, dibujo o ciencias físicas, por decir algunas materias, no lo ven como un tema abordable en sus clases”.

Por último, cabe destacar que los cuatro directivos de centros educativos entrevistados coincidieron en que la falta de transversalidad que caracteriza a la formación para la ciudadanía tanto en el nivel institucional como en el estrictamente curricular debilita en medida importante los intentos de realizar trabajos sistemáticos y significativos en pro de tal formación. Un directivo en particular (Tacuarembó, abril de 2016) concluyó al respecto:

“En definitiva, de algún modo percibo como una doble carencia en este sentido: por un lado una carencia institucional porque es difícil, por ejemplo, llevar adelante procesos de participación del alumnado -me refiero a procesos genuinos, no a simulacros de participación-. Por otro lado, una carencia radicada en las aulas porque, como ya dije, no es un punto [la formación para la ciudadanía] que se enfoque de manera transversal”.

En un sentido similar, otro directivo (Montevideo, junio de 2016) expresó:

“[...] la misma ausencia de un componente experiencial y transversal fuerte en los currículos ha conducido a obstaculizar la implementación de proyectos liceales que atiendan, por ejemplo, al mantenimiento de los espacios comunes. ¿Por qué? Porque [los alumnos] no los sienten como propios, como espacios colectivos, porque importa más lo mío, lo individual. Es difícil que el chiquilín sienta que el banco, por ejemplo, es suyo pero es de todos, que el salón es propio pero además es de todos. De esta forma se genera un dañino círculo vicioso: como los currículos no dejan mucho lugar a lo experiencial no se generan instancias significativas para que el alumno valore lo público [...]”

Consideraciones finales

Concluyendo, los contenidos de los textos abordados en los casos de Cataluña y Uruguay presentan acusadas diferencias en lo que respecta a cómo está planteada la formación para la ciudadanía.

En el caso de Cataluña las referencias a la transversalidad de tal formación en los niveles institucional y de aula son una constante. Asimismo, tales niveles son considerados por los informantes consultados de forma integrada en el propósito de formar para la ciudadanía.

En el caso de Uruguay los documentos analizados no expresan que la formación para la ciudadanía deba ser planteada de manera transversal en el nivel institucional ni en el de aula. Las entrevistas realizadas nos han permitido contextualizar esta carencia evidenciada y dimensionar algunas de las problemáticas que de ella derivan.

Estas circunstancias identificadas tanto en el caso catalán como en el uruguayo conviene aprehenderlas a la luz de lo que plantea Pedró (2003) respecto a los dos modelos curriculares que la investigación educativa comparada (especialmente la realizada en el ámbito europeo) ha identificado en lo que refiere a los procesos de formación para la ciudadanía en el ámbito de la educación formal.

Por un lado se encuentra el modelo curricular que confiere a la educación ciudadana una situación ordinaria, con un estatus escolar bajo en relación a las restantes asignaturas (sea por la poca cantidad de horas semanales asignadas a la asignatura o porque la misma forma parte del diseño curricular de un solo curso o grado). Aquí estaría incluido el caso uruguayo. De todos modos cabe tener en cuenta que para Pedró (2003) la formalización de la educación ciudadana en una materia específica es, en sí misma, una cuestión ambivalente ya que, por una parte, en contextos escolares muy tradicionales la concreción de tal materia supone un paso importante en la valoración de la educación cívica que, por medio de tal formalización, se vuelve un contenido curricular relevante. Sin embargo, por otra parte, dicha formalización puede que sea también una estrategia inadecuada puesto que parece circunscribir la educación cívica a los lindes de un determinado programa de contenidos.

Por otro lado está el modelo curricular que asume a la educación ciudadana como una materia transversal. Aquí estaría incluido el caso catalán pero con el agregado de que en la Educación Secundaria Obligatoria también tienen cabida dos asignaturas específicas (Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en tercer grado, y Educación ético-cívica, en cuarto grado). Esta situación que expone el caso catalán hace que la siguiente observación-problema que plantea Pedró (2003: 248) quede parcialmente resuelta:

“Considerarla una materia transversal tiene ventajas y, al mismo tiempo, inconvenientes. La principal ventaja es que, si realmente pasa a ser una cuestión prioritaria en el proyecto educativo del centro escolar, sería tanto como decir que la educación cívica está presente en todas y cada una de las actividades que se desarrollan en él, en todas las asignaturas pero también en la misma organización del centro. Y esta misma ventaja es también, paradójicamente, su principal inconveniente puesto que al ser transversal acostumbra a suceder que no cuenta con un responsable docente claro —cosa que no ocurriría si se tratara de una asignatura—, ni tampoco con una secuenciación específica de objetivos ni con su correspondiente programa de contenidos”.

Según lo evidenciado y analizado en este estudio parece bastante patente que en Uruguay es necesario avanzar —y mucho— en lo que refiere a la configuración de lineamientos genuinos en materia de formación para la ciudadanía en el ciclo educativo considerado.

Referencias bibliográficas

Aiello de Almeida, M. (2010). *La paz: camino para el cambio social*. Buenos Aires: CEDSI-Ciudad Nueva.

Aláez, B. (2005). Nacionalidad y ciudadanía: una aproximación histórico-funcional. Revista electrónica *Historia Constitucional*, N° 6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1254738.pdf>

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, N° 28/1. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20644/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Anchustegui, E. (2011). Derechos humanos y modelos de ciudadanía. *Revista electrónica de Filosofía y Psicología Límite*, Vol. 6, N° 24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83622474002>

Andrés, F. J. (2007). Ciudadanía romana y cosmopolitismo moderno. *Revista Hispania antiqua*, N° 31, 253-265.

Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement du nom, changement de contenu? *Vers une citoyenneté européenne*. París: CANOPÉ, Académie de Dijon.

Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Buxarrais, M. (2009). Educación para la ciudadanía. ¿Qué tipo de ciudadanía? *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 186, 38-42.

Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, N° 3, 64-73.

Fariñas, M. (1999). *Los derechos humanos desde la perspectiva sociológico-jurídica a la actitud postmoderna*. 2.a edición, Madrid: Dykinson.

González, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/19722813.pdf>

Held, D. y McGrew, A. (2003). *Globalización / Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista electrónica de Filosofía Factótum*, N° 6. Recuperado de http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf

López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43115/4/01.MLdC_TESIS.pdf

Meheut, M. (2000). Les valeurs qui fondent la citoyenneté européenne. *Vers une citoyenneté européenne*. París: CANOPÉ, Académie de Dijon.

Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 187, 7-11.

Pedro, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Pérez, A. E. (2002). Ciudadanía y definiciones. Cuadernos Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho, N° 25. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/n-25---2002/>

Red Eurydice. (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16077_19

Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, N° 2, 213-239.

Salazar, O. (2001). *La ciudadanía compleja como fundamento de la Paz Social*. Instituto de la Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene20/eirene20ap4.pdf>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

(Notas)

¹ En algunos currículos, como en el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la Competencia social y ciudadana se encuentra incluida de forma -podríamos decir- natural y extendida, mientras que en otros, como en el de Matemáticas, esta inclusión se presenta redactada de forma mucho más exigua.

² Esto es, que comprenda de forma compleja las dimensiones social, política, jurídica, ecológica y tecnológica, entre otras.

Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión

Exploring students' attitudinal profiles of junior high schools in Montevideo; a comparative analysis to guide inclusion

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2855>

Graciela Edith Nakasone Arashiro

Doctora en Educación (Cand.) con especialización en inclusión educativa, Universidad Internacional Iberoamericana. Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Interpretación pianística Universidad de la República (Uruguay). Beca Ministerio de Educación y Cultura de Japón para cursar en la Universidad de Osaka de Lenguas Extranjeras y en la Universidad de Música Musashino de Tokio (Japón). Profesora de música en Educación Secundaria.

Fecha de recibido: 15/03/2018

Fecha de aprobado: 22/05/2018

Resumen

El objetivo de este estudio es examinar cinco áreas del perfil de los estudiantes que se hallan en la etapa de transición entre el primer ciclo de educación secundaria y el segundo y su relación con el proceso de inclusión. Los datos fueron recolectados por medio de cinco cuestionarios psicométricos adaptados, reestructurados y validados para su uso en población estudiantil uruguaya. Se halló que 36 de las 46 variables investigadas generaron desigualdades de diferente magnitud. Esto señala la vulnerabilidad de las trayectorias estudiantiles a los factores contextuales así como las necesidades específicas de los procesos académicos. Los resultados del análisis correlacional y multivariante mostraron que las cinco áreas del desarrollo se interrelacionan y que las trayectorias más vulnerables se hallan asociadas a un conjunto de factores que denotan los contextos socioeconómicos de procedencia. Los componentes del desarrollo presentan diferentes grados de sensibilidad a los factores de riesgo, de lo que se extrae que mayor grado de sensibilidad exige coordinar intervenciones más complejas. La interrelación de las áreas es además susceptible a la acumulación progresiva de componentes positivos en situaciones favorables y negativos en situaciones desfavorables. Esto es particularmente visible en los procesos del rezago educativo y de las expectativas de estudios y plantea que detectar el momento en el que se inicia el fracaso escolar es clave para prevenir la deserción educativa.

Palabras clave: perfiles de estudiantes, inclusión, educación secundaria.

Abstract

The objective of this study is to examine five areas of the profile of students who are in the transition stage between the first and the second cycle of secondary education, and their relationship with the inclusion process. Data were collected through five adapted psychometric questionnaires, restructured and validated to be applied to the Uruguayan student population. It was found that 36 of the 46 variables researched generated inequalities of different magnitudes. This find points to the vulnerability of student trajectories to contextual factors as well as the specific needs of academic processes. The results of the correlation and multivariate analysis showed that the five areas of

development are interrelated and that the most vulnerable trajectories are associated to a set of factors that denote the socioeconomic contexts of origin. The components of development present different degrees of sensitivity to risk factors, from which it is inferred that a greater degree of sensitivity requires the coordination of more complex interventions. The interrelation of the areas is also susceptible to the progressive accumulation of positive components in favorable situations, and of negative components in unfavorable situations. This is particularly visible in the processes of educational lag and the expectations of studies and suggests that detecting the moment in which school failure begins is key to prevent educational dropouts.

Keywords: student profiles, inclusion, secondary education.

1. Planteamiento del problema

En los últimos años han crecido en forma vertiginosa planes, proyectos y programas de inclusión en Uruguay. Sin embargo, la universalización de la educación secundaria básica establecida por la Ley 14.101 de 1973 está aún muy lejos de concretarse. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2017) las tasas de egreso de 2015 alcanzaron el 86% en los municipios de mejor contexto socioeconómico de Montevideo, pero en los de menores ingresos no superaron el 23%. El promedio de escolarización de los jóvenes entre 20 y 24 años es de 9 años y esta cantidad se halla muy por debajo de otros países cercanos. El 39% de los jóvenes de 17 años se halla rezagado y el 27% no estudia. La deserción es mayor en alumnos de bajos ingresos familiares, bajo nivel educativo parental, liceos públicos, zonas rurales y en varones más que en mujeres (Filardo y Mancebo, 2013). Los jóvenes mencionan el desinterés por la propuesta educativa, la necesidad de emplearse y problemas familiares, entre otros (De Armas y Retamoso, 2010; Conteri y Rodríguez, 2012; Filardo y Mancebo, 2013). En liceos de Montevideo se asocian componentes de violencia en, al menos, una parte de la población estudiantil (Lozano et al. 2010; Trajtenberg y Eisner, 2014). No obstante, se sabe poco sobre los perfiles socioafectivos de los alumnos y cómo estos influyen en el proceso de inclusión. A partir de lo expuesto, se plantea examinar el estado de cinco áreas del desarrollo en la etapa de transición del primer y segundo ciclos y sus efectos en el proceso de inclusión de alumnos de liceos públicos, liceos privados y áreas pedagógicas de Montevideo. Estas áreas son: la actitud transgresora, la percepción de injusticia, la percepción de autoeficacia, la indefensión aprendida y el contexto de moratoria.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Los efectos de la desventaja socioeconómica

La pobreza y sus efectos se hallan entre los principales obstáculos que enfrentan las políticas educativas en Latinoamérica y el Caribe. Afecta al 8,7% de los hogares de Montevideo y al 2% de las zonas rurales (Instituto Nacional de Estadística, 2016, p. 27) con una tasa de empleo del 59% que varía según la línea de pobreza (Instituto Nacional de Estadística, 2016, p. 35). El momento evolutivo en el que se inicia el estado de carencias y su duración son factores predictores del nivel de desarrollo cognitivo que alcanzará el individuo. La inestabilidad tanto material como emocional, afectiva y de integración familiar provocan el deterioro del desarrollo de las habilidades autorregulatorias, de afrontamiento y sociales en general (Olson et al., 2002; Grant et al., 2003). La acumulación de factores de riesgo intensifica a su vez los efectos negativos de un evento estresor (Seifer et al., 1992). Los problemas socioemocionales de los hijos se asocian a la exposición a mayor número de factores de riesgo del contexto de residencia y a menor posibilidad de los padres de ejercer el control sobre ellos.

La actitud hacia la autoridad

Eagly y Chaiken (2005) definen a las actitudes como tendencias psicológicas o propiedades latentes que se expresan al evaluar un objeto con algún grado de aprobación o desaprobación. La función más importante que tienen es la de producir conocimiento acerca de las implicaciones favorables o desfavorables de un objeto (Kruglanski y Stroebe, 2005). Las actitudes son impulsadas por tres motivos fundamentales: el ajuste a la realidad externa, la defensa de las posiciones particulares y la presentación de una autoimagen positiva frente a los demás (Chen y Chaiken, 1999). La autoridad tiene dos componentes básicos: el grado de proximidad y sus fuentes de legitimización (Rigby, Schofield y Slee, 1987). El reconocimiento de la autoridad es el resultado de un proceso que se inicia con los padres y continúa con experiencias menos personales y más formales en la escuela (Emler, Ohana y Dickinson, 1990). Hacia el final de la adolescencia se completa el proceso de legitimación de las instituciones del estado (Emler y Reicher, 1995). Algunos jóvenes encuentran atractivos los comportamientos antisociales y rompen las reglas para ganar algún tipo de identidad ante sus pares mediante la exhibición de la fuerza física, la osadía y la agresividad (Emler y Reicher, 1995). La probabilidad de formar parte de un grupo antisocial es diez veces mayor durante la adolescencia (Moffitt, 1993).

El rol de la autoeficacia en los aprendizajes

La autoeficacia es un mecanismo que puede influir en otros mecanismos de autorregulación de la conducta tales como las expectativas, la motivación y las metas (Bandura (1977, 1997). Por sus efectos en los procesos cognitivos, autorregulatorios y autorreflexivos es una variable predictora del rendimiento académico (Zimmerman, 1995). Explica las diferencias de desempeño entre estudiantes con conocimientos y habilidades similares (Schunk y Pajares, 2002). Se activa por la continua interacción entre factores psicosociales y desempeña un rol fundamental para el logro del bienestar humano (Bandura, 1986). En las creencias de autoeficacia influyen las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y el estado somático y emocional (Bandura, 1994).

La indefensión aprendida

La indefensión aprendida es un estado de déficit cognitivo, motivacional y emocional provocado por la exposición a eventos incontrolables (Seligman 1975). La indefensión cognitiva produce dificultades para memorizar, comprender, tomar decisiones y distorsiona las percepciones y extracción de conclusiones (McKay, Davis y Fanning, 2011). Las deficiencias emocionales se manifiestan como ansiedad, miedo, frustración y pueden derivar en estados depresivos (Palker-Corell y Marcus, 2004). El fracaso escolar reiterado puede provocar indefensión. Existe una fuerte asociación entre la indefensión académica y el estrés autopercebido de los alumnos (Barraza, Ortega y Martínez, 2010), la pérdida de autoestima y el incremento del locus de control externo debido a la inestabilidad del medio (Rodríguez y Arnau, 1986). Las personas que han tenido experiencias de control sobre su medio son las que se recuperan más rápidamente del efecto estresante (Maldonado, Ramírez y Martos, 1992)

3. Diseño y metodología

La investigación se diseñó con metodología cuantitativa de corte transversal, muestreo por conglomerados, uso de cuestionarios psicométricos de recolección de datos y procedimientos de análisis estadísticos. La muestra estuvo integrada por 538 alumnos de tercer año de una población estimada en 15.408 alumnos de Montevideo. Participaron dos liceos públicos de la zona oeste de Montevideo, tres liceos privados ubicados en barrios

cercanos y dos áreas pedagógicas (Tabla 1). El tamaño se calculó con un nivel de confianza del 95% y nivel de heterogeneidad del 50%.

Tabla 1. Integración de la muestra

Liceos públicos		Liceos privados		Áreas pedagógicas		Totales	
Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
127 (49,22%)	131 (50,78%)	100 (50,76%)	97 (49,24%)	40 (48,19%)	43 (51,81%)	271 (50,37%)	267 (49,63%)
258		197		83		538	

Para la recolección de datos se usaron cinco cuestionarios psicométricos. Tanto la Escala de actitud positiva hacia la transgresión como la de Percepción de injusticia derivan de la Attitude towards Institutional Authority Scale (Escala de actitud hacia la autoridad institucional) creada por Emler y Reicher (1985) y adaptada por el Equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia. Tanto la Escala de indefensión como la Escala de percepción de autoeficacia se elaboraron en base a la Escala de indefensión creada por M^a. José Díaz Aguado et al. (2004). Estos instrumentos fueron adaptados, reestructurados y validados para su uso en población uruguaya. La Escala del período de moratoria es de elaboración propia. La fiabilidad de los ítems, expresada por los coeficientes de Cronbach, es de 0,773 (Período de moratoria), 0,811 (Percepción de autoeficacia), 0,824 (Indefensión aprendida), 0,818 (Actitud transgresora) y 0,807 (Percepción de injusticia). Los factores de las escalas se extrajeron aplicando el Test de esfericidad de Bartlett y el método de máxima verosimilitud con rotación oblicua Oblimin. A partir de ellos se crearon las dimensiones de las escalas y se agruparon las variables.

4. Resultados

4.1. Perfiles institucionales

En la Tabla 2 se reúnen los porcentajes de estudiantes no afectados por las variables que integran las dimensiones de las escalas. Corresponden a los puntajes 3, 4 y 5 en las escalas del Período de moratoria y de Percepción de autoeficacia y 1, 2 y 3 en las Escalas de actitud transgresora, de Percepción de injusticia y de Indefensión aprendida. Los porcentajes complementarios representan a los que han sido afectados por al menos una de las variables de cada dimensión. Son más elevados en liceos privados, decrecen en liceos públicos y son menores en áreas pedagógicas excepto por dos dimensiones. Es mayor la proporción de estudiantes que consideran injusta la gestión del profesor en liceos privados (72,18%) o que presentan actitud transgresora en liceos públicos (52,33%).

Tabla 2. Estudiantes no afectados por las dimensiones de las escalas

	Liceos públicos	Liceos privados	Áreas pedagógicas
Período de moratoria			
Duración período de moratoria	36,43%	65,48%	4,82%
Compromiso académico familiar	57,75%	79,19%	42,17%
Compromiso académico del alumno	69,76%	87,82%	60,24%
Actitud transgresora	47,67%	75,13%	60,24%
Percepción de injusticia			
Injusticia del profesor	40,7%	27,82%	51,81%
Injusticia institucional	70,54%	72,08%	67,47%
Percepción de autoeficacia			
Adaptación al liceo	51,55%	71,57%	44,58%
Toma de decisiones	29,07%	36,04%	24,1%
Gestión de las frustraciones	55,04%	74,11%	54,22%
Indefensión aprendida			
Indefensión emocional	39,92%	47,72%	36,14%
Indefensión ejecutiva	41,09%	48,22%	46,99%

4.2. Desigualdades entre los procesos de inclusión

4.2.1. Inequidades entre las instituciones

De la aplicación del Test del chi cuadrado de Kruskal Wallis (Tabla A1) se extrae que de las 46 variables analizadas, 17 producen diferencias significativas entre las instituciones, 10 entre los géneros, 9 en ambos simultáneamente y 10 no producen diferencias. Estos resultados señalan que los procesos académicos son altamente sensibles a los factores contextuales y conducen al planteamiento de hipótesis acerca de cómo se producen y modifican los resultados. Las variables que generan desigualdades son todas las del período de moratoria, la injusticia del profesor, la injusticia por baja calidad, la integración entre pares, la autoconfianza, la satisfacción vital, la gestión de estudios y conocimientos, la frustración, las tensiones de rendimiento y el rezago. Las desigualdades más notorias provienen de las variables del período de moratoria y es por lo tanto el área del desarrollo que tiene el peso más importante en la estructuración de las desigualdades entre las instituciones. Las magnitudes mayores del chi cuadrado corresponden a la ocupación laboral parental (184,655), la provisión de materiales didácticos (157,335), el rezago (147,372), la ocupación del tiempo libre (135,255), las expectativas de estudios (131,612) y la edad pautada para trabajar (85,948). Las inequidades podrían explicarse por las condiciones sociofamiliares, las influencias de los barrios de residencia, las formas de organización y funcionamiento de los liceos, los enfoques pedagógicos, la influencia de los pares y los recursos de apoyo disponibles. A partir de estos resultados se demuestra que las estrategias de afrontamiento deberían sistematizarse según el grado de implicación de los factores de riesgo en la estructuración de las desigualdades.

4.2.2. Desigualdades entre géneros

Las desigualdades más acentuadas entre los géneros se distribuyeron de la siguiente manera: por los altibajos emocionales (50,234) y las tensiones de rendimiento académico (19,089) en mujeres, y por las expectativas de estudios (18,665) y la percepción de injusticia por parcialidad de las normas en varones (12,852). Los altibajos emocionales se elevan a 50,6% en mujeres y a 26,6% en varones. Los niveles de vulnerabilización son también más elevados en mujeres por las tensiones de rendimiento académico (44,2%, 27,3%), autoestima social (28,41%, 19,1%), autoagresión (13,5%, 7,4%), fracaso (16,5%, 10%),

autoconfianza (23,25%, 13,86%), proactividad (31%, 23,97%) e impotencia (15,7%, 12,2%). En varones, el grado de vulnerabilización es mayor por injusticia debido a parcialidad de normas (25,%, 15,4%), por expectativas de estudios (27,7%, 18,4%), por discriminación (16,6%, 13,1%) y por rapidez en la decisión (37,5%, 26,22%). Las diferencias podrían ser explicadas por los valores de género que transmite la sociedad y por condicionantes biológicas y genéticas. A partir de estos hallazgos se destaca la importancia de fortalecer las competencias socioafectivas en mujeres y las competencias ciudadanas en varones. Algunos de los referentes más importantes son el modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011), las escuelas como parlamentos escolares de Operti (2008), el modelo multidimensional de ciudadanía de Grossman (2008) y los modelos basados en el aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales.

4.2.3. Problemáticas comunes

Se hallaron 10 variables que no generaron diferencias significativas al comparar las distribuciones de valores por institución o por género. Son variables que, por depender menos del contexto, podrían ser más fácilmente incentivadas desde las actividades de aula. Las mismas son: la reflexión (36,6%), las tensiones de aprendizaje (26,4%), las metas (20,3%), la exclusión entre pares (19,35%), los logros personales (15,6%), el optimismo (15,6%), las tensiones afectivas (13,2%), la gestión del fracaso (13%), la desmotivación (10,2%) y la gestión de las dificultades (8,7%).

4.3. Relación entre las áreas del desarrollo

Se aplicó el análisis correlacional de Spearman y se extrajeron las correlaciones más significativas ($\text{sig} < 0,01$). Los resultados permitieron reconocer las asociaciones entre componentes del desarrollo. Se plantea, por consiguiente, la hipótesis de la probabilidad de optimización de los que son inaccesibles activando aquellos sobre los que se puede ejercer influencias.

4.3.1. Período de moratoria

Las correlaciones halladas entre las dimensiones del período de moratoria y las restantes áreas investigadas destacan la importancia de las condiciones de bienestar familiar en los procesos académicos (Figura 1). Mejores condiciones de las tres dimensiones del período de moratoria (duración, compromiso académico familiar y del alumno) se asocian positivamente a la autoeficacia para la adaptación al liceo, la toma de decisiones y la gestión de las frustraciones. Esto corrobora la teoría de las fuentes de la autoeficacia. Bandura (1994) señaló que se hallan en los modelos sociales, la diversidad de experiencias vicarias y de dominio y el apoyo generados fundamentalmente por el capital social.

De las tres dimensiones del período de moratoria, el compromiso académico del alumno presenta la situación más favorable con el proceso de inclusión porque se correlaciona positivamente con las dimensiones de la autoeficacia y negativamente con la actitud transgresora, la percepción de injusticia (institucional y del profesor) y la indefensión aprendida (ejecutiva y emocional). El compromiso es, además, el componente más importante para superar la crisis de identidad (Erikson, 1963; Marcia, 1993) y un factor de protección contra conductas antisociales (Hirschi, 1969; Leblanc, 1994; Torstensson, 1990).

El compromiso académico familiar también se correlaciona negativamente con la actitud transgresora. Los padres que promueven la autonomía de sus hijos influyen positivamente en su percepción de autoeficacia escolar, autoestima y satisfacción vital (Oliva Delgado, Reina y Parra, 2010). Por el contrario, la baja valoración parental de los estudios influye en el rechazo de la autoridad escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

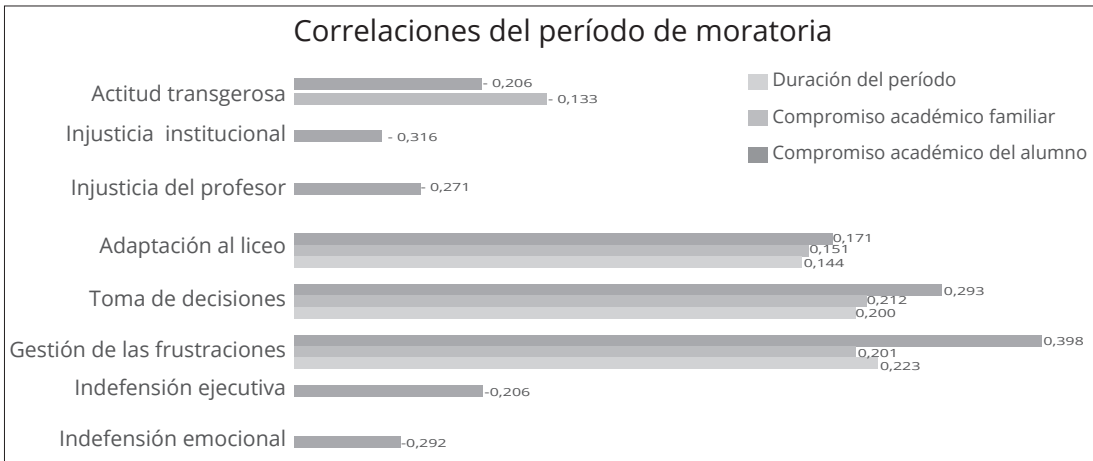


Figura 1. Correlaciones del período de moratoria

4.3.2. Actitud transgresora

El perfil del alumno transgresor es altamente complejo porque se halla asociado a la percepción de injusticia institucional, la indefensión ejecutiva y emocional (Figura 2). Presenta también pérdida de autoeficacia para la gestión de las frustraciones, bajo compromiso académico familiar y del alumno en sí. Se caracteriza por atribuciones hostiles (injusticia institucional) asociadas al escaso desarrollo de las habilidades de autorregulación. También podrían ser formas exhibicionistas de oposición a la autoridad (Emler y Reicher, 1995). Asimismo, se hallaron evidencias que apoyan la teoría de la taxonomía doble de Moffitt (1993). La actitud transgresora es más frecuente en varones, se mantiene estable desde los 14 a los 17 años y disminuye de un total de 15 puntos de media 6,27 a los 18 años a media 4,5 a los 20 años.

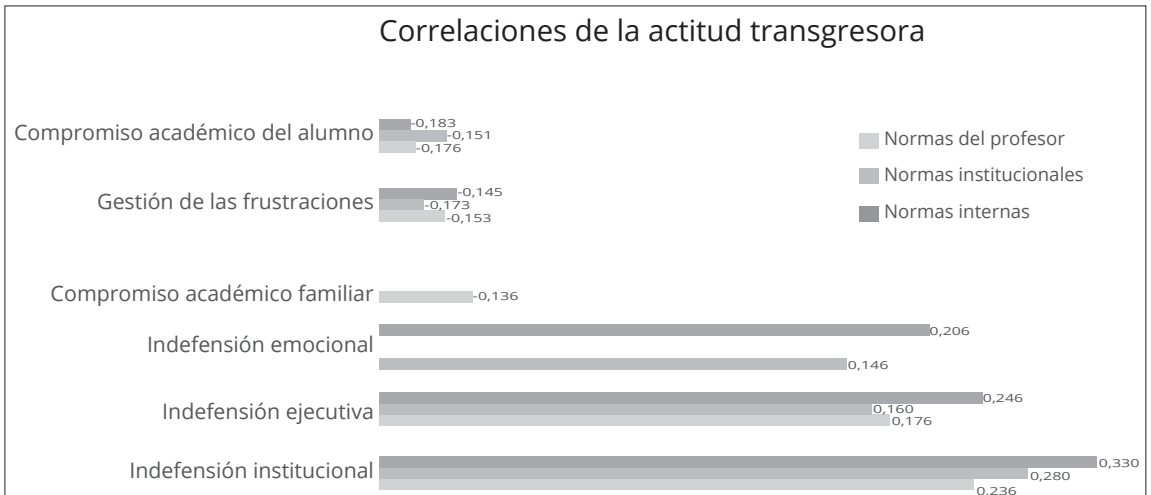


Figura 2. Correlaciones de la actitud transgresora

4.3.3. Percepción de injusticia

La percepción de injusticia institucional y del profesor se hallan asociadas negativamente al compromiso académico del alumno y a la gestión de las frustraciones (Figura 3). Se hallaron dos tipologías diferentes según se trate de injusticia por la gestión del profesor o de injusticia institucional. La primera tiene afectada la autoeficacia para la toma de decisiones y configura un perfil más centrado en aspectos académicos. La segunda se correlaciona con la indefensión emocional y la actitud transgresora.

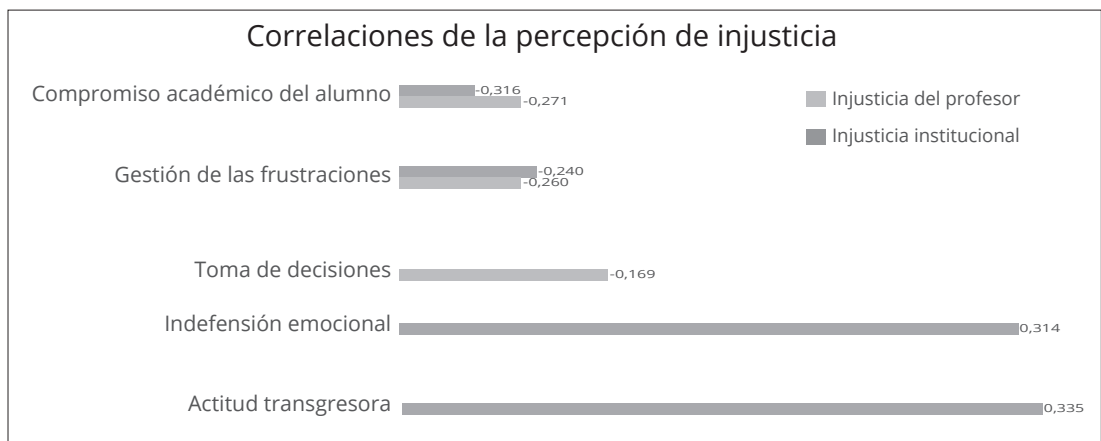


Figura 3. Correlaciones de la percepción de injusticia

4.3.4. Indefensión aprendida

La indefensión aprendida (emocional, ejecutiva) presenta pérdida de las 3 dimensiones de la autoeficacia investigadas (adaptación al liceo, toma de decisiones y gestión de las frustraciones) y se relaciona con la percepción de injusticia institucional (discriminación, parcialidad, baja calidad) y la actitud transgresora (Figura 4). Connota un perfil con probables distorsiones cognitivas por las percepciones de injusticia (McKay, Davis y Fanning, 2011) y locus de control externo por las atribuciones hostiles (Rodríguez y Arnau, 1986).

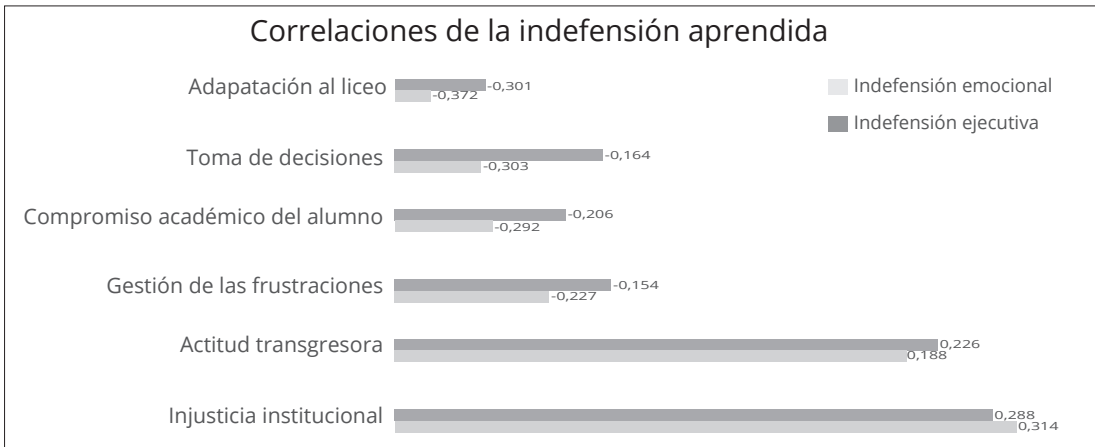


Figura 4. Correlaciones de la indefensión aprendida

4.3.4. Percepción de autoeficacia

La percepción de autoeficacia se correlaciona positivamente con la duración de la moratoria, el compromiso familiar y del alumno en sí (Figura 5). Esto señala la influencia de mecanismos de regulación de los aprendizajes y proyección de metas según la teoría de (Bandura, 1994, 1997). Las asociaciones negativas con la indefensión emocional, la percepción de injusticia (institucional, del profesor) y la actitud transgresora destacan que las experiencias de control del alumno y las interacciones con las fuentes de la autoeficacia generan mayor sensación de estabilidad, lo cual contribuye a tener mayor control en el área emocional y afectiva.

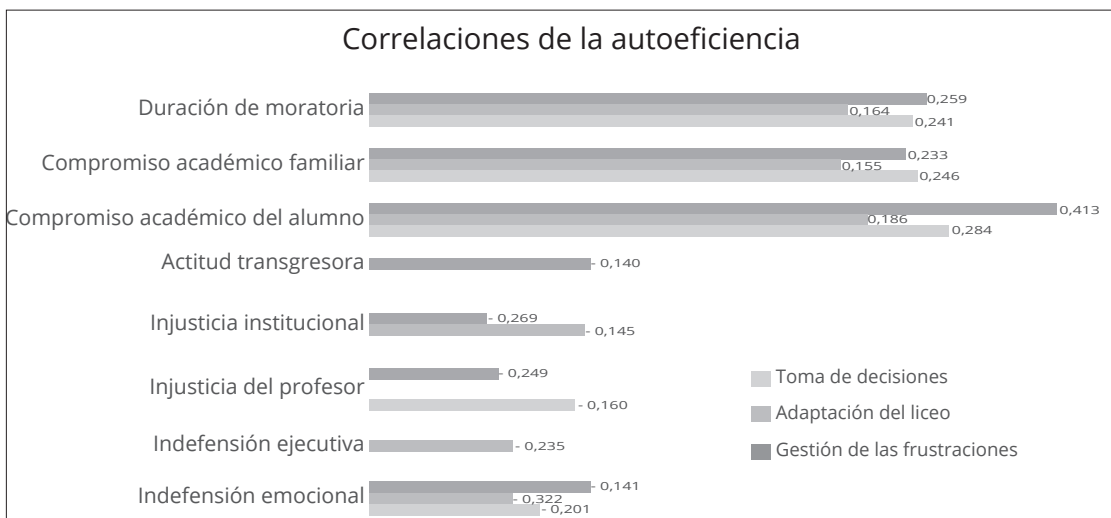


Figura 5. Correlaciones de la autoeficacia

4.4. Factores de riesgo en el proceso de inclusión

4.4.1. Perfiles de riesgo

Los altibajos emocionales (54,3%), las tensiones por el rendimiento académico (52%), el bajo nivel de reflexión y rapidez en las decisiones (41,7%) son las características más vulnerables en alumnas de liceos públicos. Los alumnos varones de liceos públicos presentan una configuración muy diferente. Son más frecuentemente afectados por la percepción de injusticia por el trato (40,5%) y la transgresión de las normas del profesor (43,5%) así como por la transgresión de las normas institucionales (41,2%). Estos componentes generan relaciones vinculares estresantes poco propicias desde la perspectiva académica.

En alumnos de liceos privados, tanto mujeres como varones, se detectaron las expectativas más largas de trayectorias académicas con bajos porcentajes de vulnerabilización en casi todos los factores. Sin embargo, el proceso académico esperado es perjudicado por los elevados índices de injusticia por el trato del profesor (62%), la evaluación (49%) y los altibajos emocionales (47%) en mujeres y la percepción de injusticia por el trato del profesor (54,6%) en varones.

Los estudiantes de áreas pedagógicas son los que necesitan más apoyo y tutorización. Los factores que más frecuentemente afectan a las mujeres son el rezago educativo (85%), la inestabilidad ocupacional de los padres (65%), la baja calidad de la ocupación del tiempo libre (50%), los altibajos emocionales (47,5%), las expectativas de estudios (47,5%), la integración entre pares (42,5%) y el acompañamiento familiar del proceso (42,5%). El rezago educativo (86%), la ocupación laboral de padres (81,4%), la ocupación del tiempo libre (65,1%) y las expectativas de estudios (62%) son los principales factores de riesgo en varones.

4.4.2. Rezago educativo y bajas expectativas de estudios

Las bajas expectativas de estudios (nivel 1 y 2) afectan al 23,1% de los alumnos en forma muy desigual desde el 6,6% de liceos privados al 55,4% de áreas pedagógicas. Las desigualdades se acentúan aún más entre los que esperan completar una carrera terciaria (nivel 5), desde el 2,5% de las alumnas de áreas pedagógicas al 75% de las alumnas de liceos privados. El 28,62% de los alumnos tiene además rezago educativo de 1 a 5 años (Tabla 5). Es más elevado en áreas pedagógicas (85,5%) y desciende en liceos públicos al 27,5% y en liceos privados al 6,1%. Los resultados muestran las inequidades existentes según los contextos de procedencia y advierten el avance de las brechas sociales.

Los valores correlacionales del rho de Spearman ($\text{sig} < 0,01$) señalan que mejores expectativas de estudios acumulan factores de protección, en tanto que el rezago sufre la pérdida progresiva de los mismos (Figura 6). Esto abre la discusión respecto a si el rezago educativo debería evitarse o no. En efecto, se halló lo siguiente.

El rezago educativo y las expectativas de estudios tienen ocho correlaciones comunes pero en sentido opuesto. Comprende las variables de la duración de moratoria, la provisión de materiales didácticos, la satisfacción vital, la percepción de aplicabilidad de los aprendizajes y la gestión del conocimiento.

Las expectativas de estudios se correlacionan negativamente con otros factores de riesgo (injusticia por discriminación o por calidad institucional) y positivamente con otros factores de protección (pertinencia de los aprendizajes, proactividad, autoconfianza y rendimiento académico).

El rezago, en cambio, acumula más tendencias negativas: injusticia por el trato del profesor, bajo nivel de acompañamiento y apoyo familiar.

Entre las variables investigadas se hallaron 11 que aumentan significativamente la probabilidad de abandonar estudios en tercer año de liceo (Figura 7). La edad pautada para comenzar a trabajar aumenta más de 17 veces el riesgo y su compensación plantea la adecuación de los contenidos de la enseñanza y de la duración de las carreras de formación. Un estudiante que necesite comenzar a trabajar a los 18 años debería poder adquirir a esa edad el título habilitante de una carrera corta. Vinculado con la necesidad temprana de trabajar se halla la inestabilidad laboral de los padres. Aumenta más de 4 veces la probabilidad de deserción. Los adolescentes cuyos padres no tienen trabajo carecen de experiencias de educación laboral no formal, lo cual retroalimenta su estado de vulnerabilización si dejan de estudiar.

Tabla 3. Expectativas de estudios

	Liceos públicos		Liceos privados		Áreas pedagógicas	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Nivel 1 (6,9%)	6,3%	5,3%	0%	0%	27,5%	25,6%
Nivel 2 (16,2%)	5,8%		0%		26,5%	
	13,4%	25,2%	5%	8,2%	20%	37,2%
Nivel 3 (5%)	19,4%		6,6%		28,9%	
	3,9%	6,9%	5%	2,1%	7,5%	7%
Nivel 4 (33,6%)	5,4%		3,6%		7,2%	
	33,9%	44,3%	15%	38,1%	42,5%	25,6%
Nivel 5 (38,3%)	39,1%		26,4%		33,7%	
	42,5%	18,3%	75%	51,5%	2,5%	4,7%
Vulnerables (23,1%)	30,2%		63,5%		3,6%	
	19,7%	30,5%	5%	8,2%	47,5%	62,8%
No vulnerables (76,9%)	25,2%		6,6%		55,4%	
	80,3%	69,5%	95%	91,8%	52,5%	37,2%
	74,8%		93,4%		44,6%	

Tabla 4. Rezago educativo

		Liceos públicos		Liceos privados		Áreas pedagógicas	
		Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Sin rezago	(71,4%)	75,6%	69,5%	94%	93,8%	15%	14%
16 años	(15,8%)	17,3%	19,1%	5%	4,1%	30%	39,5%
17 años	(7,6%)	5,5%	6,1%	1%	2,1%	27,5%	27,9%
18 años	(4,1%)	1,6%	5,3%	0%	0%	22,5%	9,3%
19 años	(0,7%)	0%	0%	0%	0%	5%	4,7%
20 años	(0,4%)	0%	0%	0%	0%	0%	4,7%
Rezago por sectores		24,4%	30,5%	6%	6,2%	85%	86%
Rezago por institución		27,5%		6,1%		85,5%	
Total		154 alumnos=28,62%					

Correlaciones del rezago educativo y las expectativas de estudios

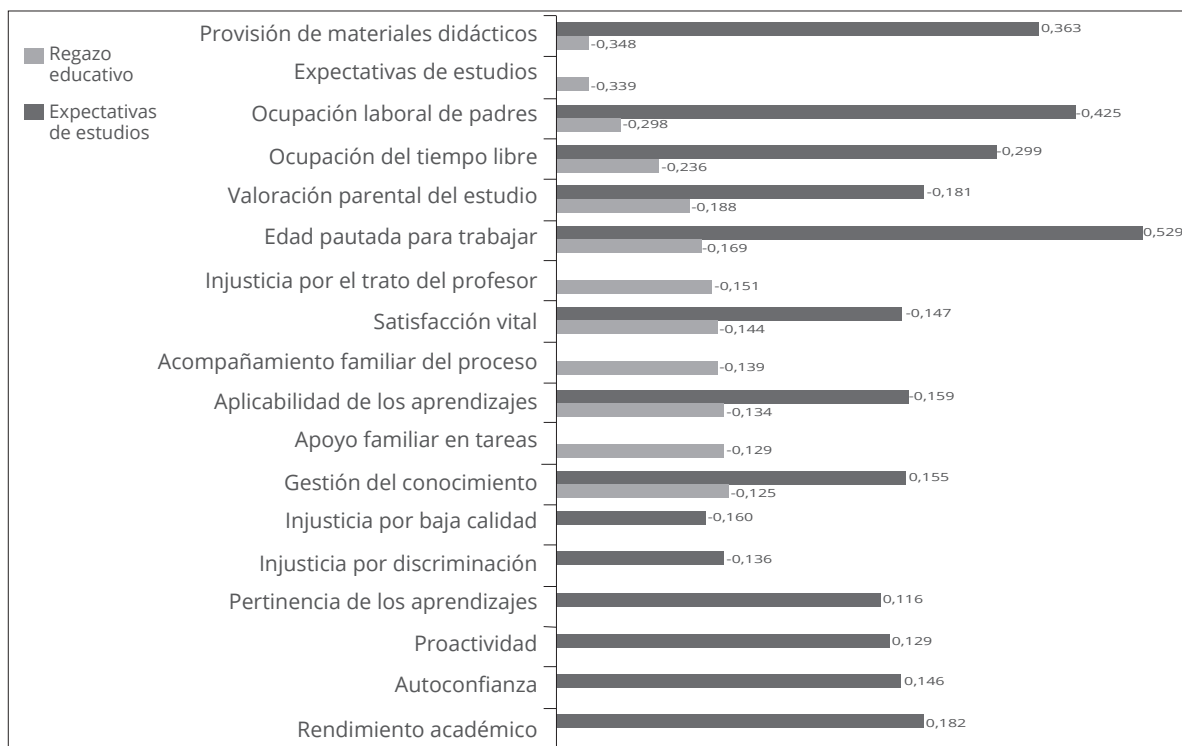


Figura 6. Correlaciones del rezago educativo y las expectativas de estudios



Figura 7. Factores de riesgo en las expectativas de estudios

4.4.3. Pertinencia y aplicabilidad de los aprendizajes

La pertinencia y la aplicabilidad de los aprendizajes se relacionan con la deserción educativa (Da Silveira, 2014). Sin embargo, los resultados demuestran que dichos factores afectan en mayor medida a los alumnos vulnerabilizados y con menos expectativas de finalización de estudios universitarios. La aplicabilidad de los aprendizajes genera diferencias significativas por institución ($\chi^2=24,825$). Es mayor la proporción en áreas pedagógicas (27,9% de los varones, 10% de las mujeres) que en liceos públicos (7,7% de los varones, 4,1% de las mujeres) o que en liceos privados (3,1% de los varones, 3% de las mujeres). En cuanto al género, también se producen diferencias en las distribuciones ($\chi^2=7,385$) y hay más repercusión en varones que en mujeres. La pertinencia de los aprendizajes también genera diferencias significativas por institución ($\chi^2=11,932$), pero no por género.

Es mayor la proporción de alumnos afectados en áreas pedagógicas (19,3%) que en liceos públicos (12,8%) o liceos privados (4,1%). Tanto la pertinencia como la aplicabilidad son factores de riesgo para el rendimiento académico (con valores $OR=3,577$ y $OR=3,382$ respectivamente) y la pertinencia lo es también para las expectativas de estudios con un valor de $OR=2,336$. Por lo tanto, influyen en la deserción sin ser un factor determinante.

4.4.4. La frustración

La frustración se distribuye con leves diferencias entre las instituciones ($\chi^2=6,460$) y sin diferencias significativas entre géneros. Afecta al 27,7% de los alumnos de áreas pedagógicas, al 9,6% de liceos privados y al 13,6% de liceos públicos. Es el principal factor de riesgo detectado para alcanzar logros personales ($OR=8,148$), por lo que indirectamente afecta la resolución de la identidad del adolescente según las teorías de Erikson (1963) y Marcia (1993). Del análisis correlacional se extraen los valores mayores del rho de Spearman hallados (Figura 8): la asociación positiva con la impotencia (0,450) y la negativa con logros (-0,434), lo que define a la frustración como un estado de impotencia para obtener logros personales. Se relaciona significativamente con 22 de las 46 variables investigadas, por lo que se señala que es un factor de riesgo considerable.

La frustración ha sido objeto de numerosas investigaciones que destacan su vinculación con diversos trastornos de la conducta y de los aprendizajes. Los resultados hallados corroboran que en el perfil del alumno con altos niveles de frustración es alta la probabilidad de hallar estrés, descontrol emocional, distorsiones en las percepciones y conductas agresivas.

En efecto, la frustración se relaciona positivamente con todas las variables de la actitud transgresora y con dos de las tres variables de la percepción de injusticia (discriminación y parcialidad de normas). Las dificultades de autocontrol se detectan por las asociaciones positivas con todas las variables de la indefensión ejecutiva y de la indefensión emocional, exceptuando la exclusión entre pares. En el área de los aprendizajes, las asociaciones destacan la pérdida de autoeficacia en dos de las tres variables de la adaptación al liceo (integración entre pares y logros personales) y cuatro de las siete de la toma de decisiones (reflexión, autoconfianza, optimismo y satisfacción vital). A estas dificultades se suman la percepción de escasa provisión de materiales didácticos y la atribución negativa de la aplicabilidad de los aprendizajes. Las características halladas configuran un perfil altamente vulnerable a la deserción de la educación formal. Se destaca además que no presenta relaciones significativas con la mayoría de las variables del contexto de moratoria ni con la percepción de injusticia del profesor.

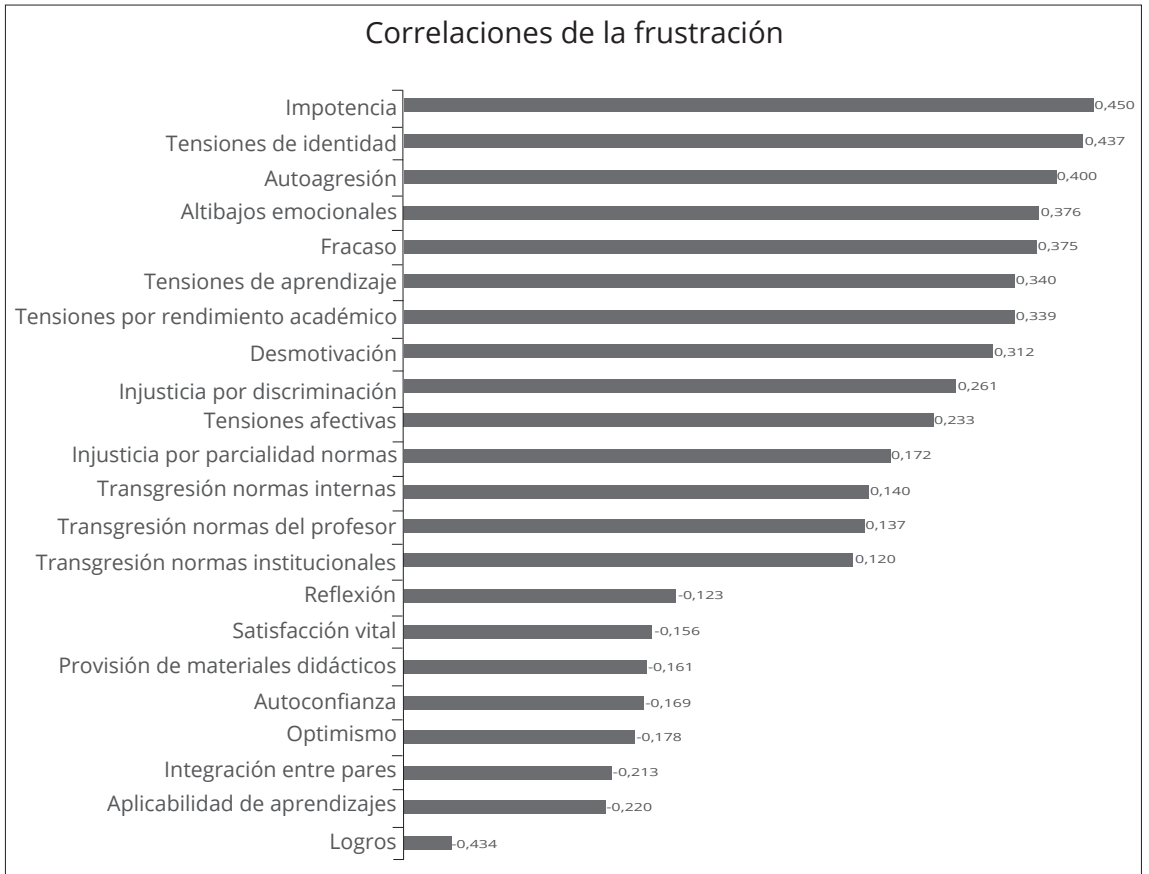


Figura 8. Perfil correlacional de la frustración

4.4.5. Logros personales

La importancia de la obtención de logros se destaca por ser el indicador de la resolución de la crisis de identidad del adolescente (Erikson, 1963; Marcia, 1993). Los resultados señalan que 26 de las 46 variables aumentan entre 2,004 veces y 8,148 veces la probabilidad de riesgo, lo cual señala que es un factor altamente vulnerable (Figura 9). Las estimaciones mayores se detectaron por el efecto de la frustración (OR=8,148), la impotencia (OR=7,981), el fracaso (OR=6,54), la autoagresión (OR=5,782), la desmotivación (OR=5,458), la pérdida de autoeficacia para gestionar dificultades (OR=6,089) y la obtención de satisfacción vital (OR=5,986). Son también factores de riesgo la exclusión entre pares, todas las variables de la indefensión ejecutiva, la percepción de injusticia por discriminación y la baja calidad institucional, la edad temprana para trabajar, la escasa provisión de materiales didácticos, la baja pertinencia de los aprendizajes, la pérdida de eficacia para la integración entre pares, la baja autoestima social y la pérdida de eficacia para la integración entre pares, la gestión de las frustraciones y la toma de decisiones.

Factores de riesgo en logros personales

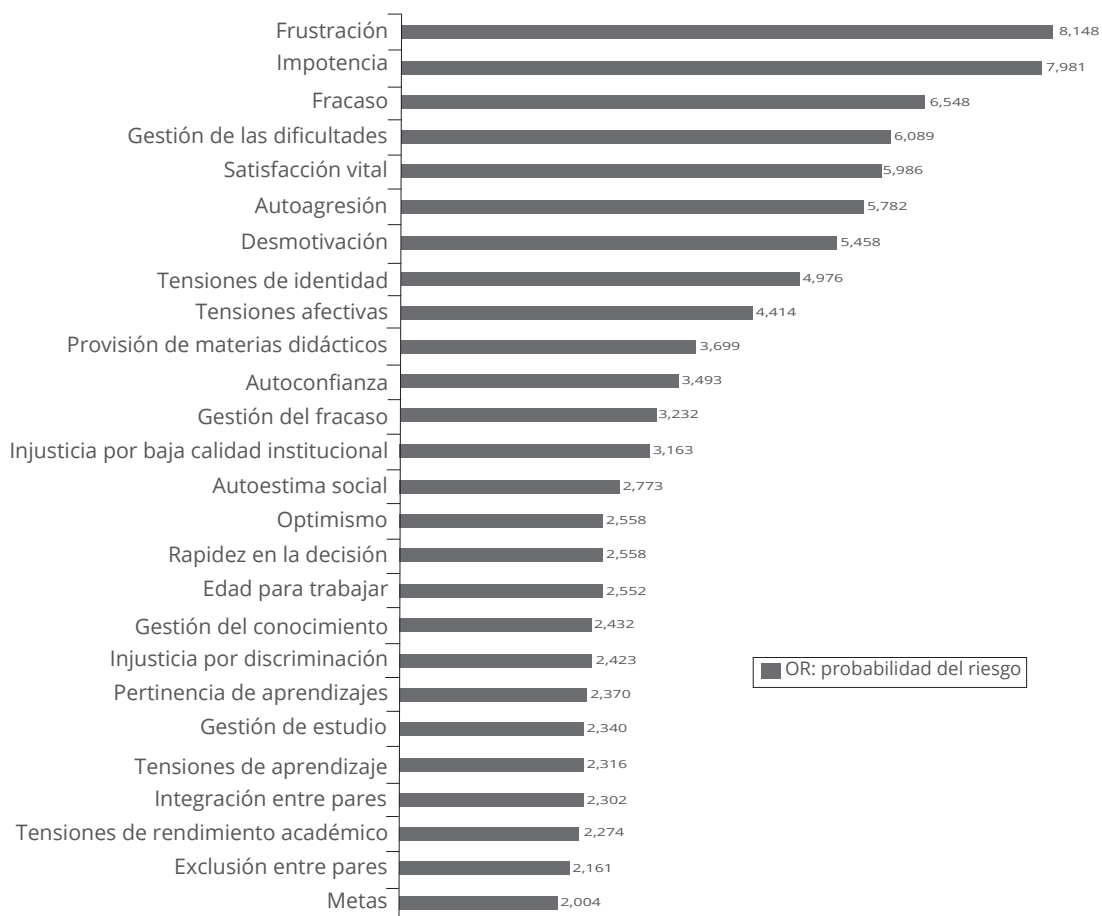


Figura 9. Factores de riesgo en los logros personales

4.4.6. La desventaja socioeconómica

Se aplicó el análisis multivariante de la varianza a las categorías vulnerable (niveles 1 y 2) y no vulnerable (niveles 3, 4 y 5) de la ocupación laboral parental. Los resultados muestran que produce variaciones en todas las áreas del desarrollo excepto en la actitud transgresora, por lo que la estabilidad o inestabilidad laboral no se hallan asociadas significativamente con conductas agresivas. No se halló tampoco variación en la indefensión ejecutiva (tensiones de aprendizaje, rendimiento, identidad, afectivas) de lo que se extrae que tampoco se asocia significativamente al estrés académico. De las 46 variables produce diferencias en 27, lo cual demuestra que tiene un peso considerable en el bienestar del alumno (Figura 10). Esto es más evidente por las problemáticas que podrían ser generadas por las variables más afectadas: la ocupación del tiempo libre, las expectativas de estudios, la edad para trabajar, la satisfacción vital, la provisión de materiales didácticos, la valoración parental de estudios y la proactividad.

La estabilidad laboral parental produce diferencias en todas las variables del período de moratoria y en el rezago educativo. En el área de la percepción de injusticia es susceptible al trato del profesor y a la discriminación. Afecta a todas las variables de la

toma de decisiones, a dos de las tres de la adaptación al liceo (integración entre pares y logros) y a tres de las cuatro de la gestión de las frustraciones (gestión del estudio, del conocimiento y de las dificultades). En el área emocional genera diferencias en los niveles de autoagresión y frustración. Los resultados corroboran las conclusiones de Olson et al. (2002) y Grant et al. (2003) y de otros investigadores respecto a la asociación entre desventaja socioeconómica, inestabilidad y deterioro del desarrollo de las habilidades autorregulatorias, de afrontamiento y sociales de los estudiantes.

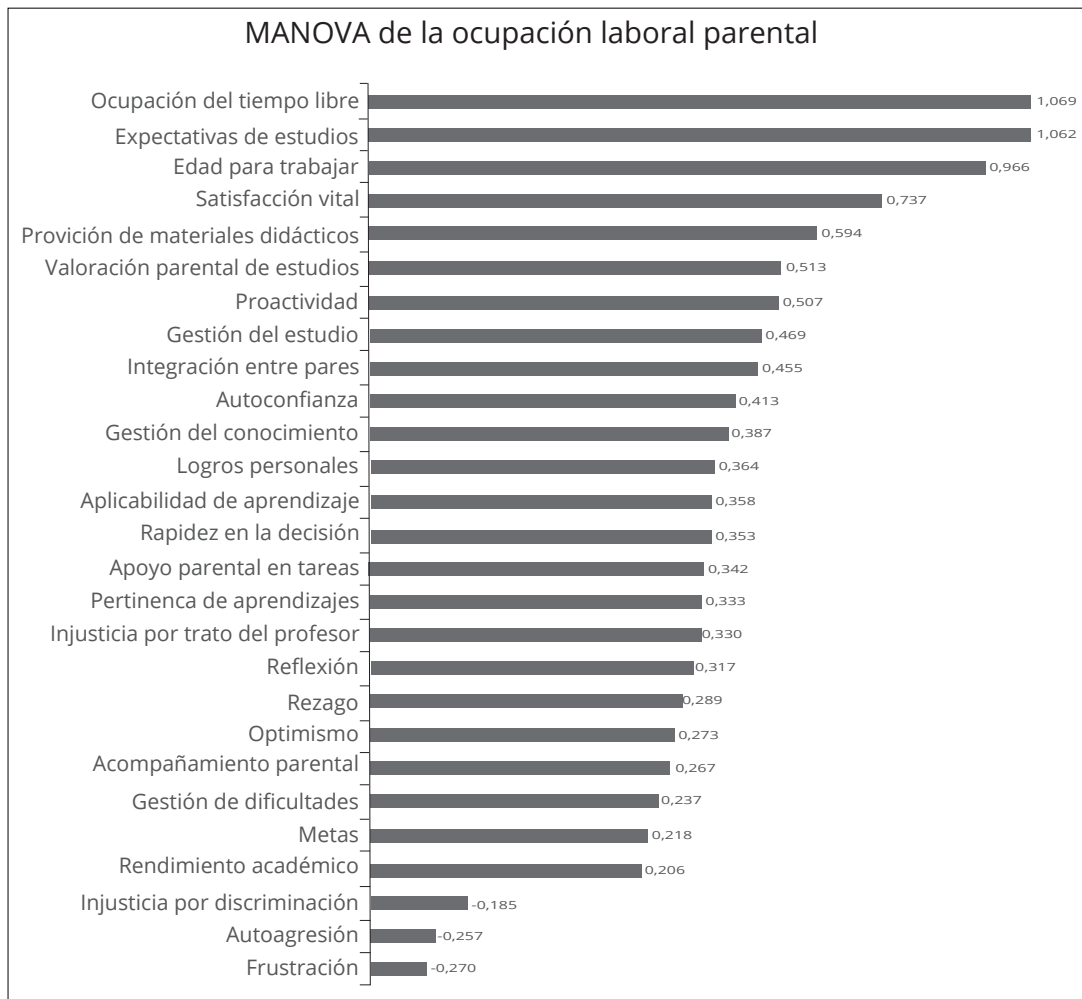


Figura 10. Análisis multivariante de la varianza (MANOVA) de la ocupación laboral parental

4.5. Modelo discriminante de la probabilidad de deserción

Se aplicó el análisis discriminante calculando los coeficientes de las funciones lineales de Fisher. Se identificaron cinco variables con capacidad de determinar si un estudiante es vulnerable o no al abandono de estudios en tercer año: la edad pautada para comenzar a trabajar, la ocupación laboral parental, la percepción de discriminación, las tensiones afectivas y la institución. La asignación de puntajes sigue la establecida para las escalas y la institución se codifica como sigue: liceos públicos=0, liceos privados=1, áreas pedagógicas=2. El modelo tiene una precisión del 77,5% de probabilidad de acierto y las ecuaciones son las siguientes.

Vulnerables=> $Z=16,738$ (edad)+ $1,586$ (edad pautada para trabajar)+ $5,231$ (ocupación laboral padres)+ $4,007$ (percepción de discriminación)+ $0,038$ (tensiones afectivas)- $6,364$ (institución) - $142,208$.

No vulnerables=> $Z=16,360$ (edad)+ $2,720$ (edad pautada para trabajar)+ $5,624$ (ocupación laboral parental)+ $3,665$ (percepción de discriminación)+ $0,242$ (tensiones afectivas)- $6,758$ (institución)- $139,852$.

5. Discusión y conclusiones

El estado del proceso de inclusión presenta profundas inequidades entre contextos institucionales. Se manifiestan al comparar los porcentajes de alumnos con bajas expectativas de estudios, rezago educativo y aspiraciones de finalización de estudios terciarios. De las 46 variables investigadas, 36 generan diferencias significativas, lo cual señala la vulnerabilidad de las trayectorias estudiantiles a los factores contextuales así como las necesidades particulares de los procesos académicos. Esto sucede, por ejemplo, con la inestabilidad laboral de los padres que afecta a más de la mitad de las variables del desarrollo investigadas.

Los diferentes análisis realizados mostraron que las cinco áreas del desarrollo se interrelacionan. La compensación de un área aislada no asegura evitar el fracaso escolar si la intervención no se produce en todas las áreas simultáneamente. Se destaca el peso mayor de las variables del período de moratoria y de la percepción de autoeficacia porque además de relacionarse entre sí, lo hacen con el resto de las dimensiones investigadas. Se cuestiona el alcance de las políticas compensatorias monetarias en contextos de vulnerabilización si no logran revertir el deterioro de los mecanismos de control socioemocional.

El desarrollo presenta diferentes grados de sensibilidad a los factores de riesgo. *Logros personales*, por ejemplo, es susceptible a numerosos factores con alta probabilidad de afectación. Mayor grado de sensibilidad exige intervenciones coordinadas más complejas. La interrelación de las áreas es además susceptible a la acumulación progresiva de componentes positivos en situaciones favorables y a la acumulación de componentes negativos en situaciones desfavorables. Esto es particularmente visible en los procesos del rezago educativo y en las expectativas de estudios. Por consiguiente, detectar el momento en el que el fracaso escolar se inicia es clave para prevenir la deserción educativa.

En relación a informes e investigaciones recientes sobre violencia en el Uruguay, se plantea que para elaborar estrategias de mejoramiento del proceso de inclusión deberían ampliarse los estudios sobre violencia hacia los adolescentes y sus efectos en el desarrollo.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Barraza, A., Ortega, F. y Martínez, L. M. (2010). Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (Coords.) *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 189-197). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), pp. 367-373.

Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Secundaria*. Montevideo: Gráfica Mosca.

Da Silveira, P. (2014). Hacia una política educativa al servicio de los ciudadanos. En E. Martínez Larrechea y A. Chiancone Castro (Comps.), *La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy* (pp. 103-151). Montevideo: Grupo Magro Editores.

De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay*. Montevideo: Gráfica Mosca.

Díaz Aguado, M. et al. (2004). Indefensión aprendida, escasa calidad de vida y dificultades en la educación familiar. *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, 3, pp. 123-162. España: Julio Soto Impresor S.A.

Instituto Nacional de Estadística-División Estadísticas Sociodemográficas (2016). *Estimación de la pobreza por el Método del Ingreso 2015*. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/364159/Estimación+de+la+pobreza+por+el+Método+del+Ingreso+2015/321a0edb-d97e-4ab0-aa88-e31ce7a22307>

Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En Albarracín, D., Johnson, B. y Zanna, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes*, (pp. 743-767). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Emler, N. y Reicher, S. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, pp. 161-168. doi: 10.1111/j.2044-8309.1985.tb00677.x

Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children´s representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.

Emler, N. (1993). The young person's relationship to the institutional order. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 229-250). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford, UK: Blackwell.

Erikson, E. H. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>

Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/transito/phocadownload/6encuentro/lecturas/Res%20Investigacion%20Filardo-Mancebo.pdf>

Grant, K. E. et al. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), pp. 447-466. doi: 10.1037/0033-2909.129.3.447

Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. En C. Acedo (Ed.), *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 38(145), pp. 45-61. París: Unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Instituto Nacional de Estadística (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEED: Montevideo. Montevideo: Gráfica Mosca.

Kruglanski, A. W. y Stroebe, W. (2005). Attitudes, goals and beliefs: issues of structure, function and dynamics. En Albarracín, D., Johnson, B. y Zanna, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 323-368). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leblanc, M. (1994). Family, school, delinquency and criminality, the predictive power of an elaborated social control theory for males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4, pp. 101-117. doi: 10.1002/cbm.1994.4.2.101

Lozano, F. et al. (2010). *Violencia: Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven*. Montevideo: Universidad de Montevideo.

Maldonado, A., Ramírez, E. y Martos, R. (1992). Attributions modulate immunization against learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), pp. 139-146. doi:10.1037/0022-3514.62.1.139

Marcia, J. E. (1993). The relational roots of identity. En J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 101-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (2011). *Thoughts and feelings: taking control of your moods and your life*. Auckland: New Harbinger Publications. 4th ed.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). Lucía León Moreno y Olga Lucía Zárate Mantilla (Coords). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. *Cartilla 1. Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, pp. 674-701. American Psychological Association. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1994-05949-001>

Oliva Delgado, A., Reina, M. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), pp. 55-69. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30518>

Olson, S. L., Ceballo, R. y Park, C. (2002). Early problem behaviour among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, pp. 419-430. doi: 10.1207/S15374424JCCP3104_2

Operti, R. (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). *Inclusión Educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir*. Unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf

Palker-Corell, A. y Marcus, D. K. (2004). Partner abuse, learned helplessness, and trauma symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, pp. 445-462. doi:10.1521/jscp.23.4.445.40311

Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10(3), pp. 241-253.

Rodríguez, J. y Arnau, J. (1986). Déficit cognitivo de la indefensión aprendida: una aplicación de la teoría de la detección de señales. *Anuario de Psicología*, 35(2), pp. 33-52. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64557/88554>

Schunk, D. H. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.

Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P. y Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, pp. 893-903. doi: 10.1097/00004583-199209000-00018

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

Torstensson, M. (1990). Female delinquents in a birth cohort: Test of some aspects of control theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 6(1), pp. 101-115. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01065292>

Trajtenberg, N. y Eisner, M. (2014). *Hacia una política de la prevención de la violencia en Uruguay*. Montevideo: Institute of Criminology, Cambridge University. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/cambridge11-11-14-web.pdf>

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Anexos

1. Tabla A1. Desigualdades entre las instituciones.

		Chi cuadrado	Liceos públicos	Liceos privados	Áreas pedagógicas
Período de moratoria					
Duración de moratoria	Expectativas de estudios	131,612	25,2%	6,6%	55,4%
	Ocupación laboral padres	184,655	35,75%	12,2%	73,2%
	Edad para trabajar	85,948	10,9%	1%	20,5%
	Ocupación tiempo libre	135,255	36,1%	19,35%	57,55%
	Valoración parental estudios	44,707	3,85%	2,5%	13,5%
Afectados*			63,57%	34,52%	95,18%
Compromiso académico familiar	Provisión de materiales didácticos	157,335	2,7%	0%	22,95%
	Apoyo académico familiar	27,8121	30,2%	10,7%	30,05%
	Acompañamiento familiar	24,295	21,3%	12,75%	38,6%
	Afectados*		42,25%	20,1%	57,83%
Compromiso académico alumno	Rendimiento académico	14,036	19,8%	7,6%	15,7%
	Aplicabilidad de aprendizajes	24,825	3,9%	3%	19,3%
	Pertinencia de aprendizajes	11,932	12,8%	4,1%	19,3%
	Afectados*		30,24%	12,18%	39,76%
Actitud transgresora					
Transgresión de normas	del profesor	58,570	41,9%	13,7%	27,7%
	institucionales	60,880	39,5%	10,2%	15,7%
	internas	33,073	32,6%	14,7%	18,1%
	Afectados*		52,33%	24,87%	39,76%
Percepción de injusticia					
Injusticia del profesor por	trato	38,123	39,9%	58,4%	24,1%
	evaluación	11,725	32,9%	39,1%	24,1%
	preocupación	9,906	22,1%	27,9%	34,9%
	Afectados*		59,3%	72,18%	48,19%
Injusticia institucional por	parcialidad de normas		20,9%	20%	19,3%
	discriminación		14,7%	11,7%	22,9%
	baja calidad funcional	21,477	7,8%	5,1%	13,3%
	Afectados*		29,46%	27,92%	32,53%
Percepción de autoeficacia					
Adaptación al liceo	integración entre pares	19,817	24,4%	10,2%	32,5%
	logros		16,3%	9,1%	28,9%
	autoestima social		27,1%	18,8%	25,3%
	Afectados*		48,45%	28,43%	55,42%

Toma de decisiones	reflexión		37,6%	36%	34,9%
	rapidez		31%	33,5%	34,9%
	autoconfianza	8,408	20,9%	13,7%	22,9%
	optimismo		14,7%	15,7%	18,1%
	satisfacción vital	20,374	12%	6,1%	24,1%
	metas		18,2%	22,8%	20,5%
	proactividad		30,2%	21,3%	28,9%
	Afectados*		70,93%	63,96%	75,9%
Gestión de las frustraciones. Gestión de:	estudios	14,252	19,8%	10,7%	16,9%
	fracasos		17,1%	7,6%	18,1%
	conocimientos	12,316	24%	9,6%	24,1%
	dificultades		8,9%	6,6%	13,3%
	Afectados*		44,96%	25,89%	45,78%
Indefensión aprendida					
Indefensión emocional	altibajos emocionales		41,5%	34,5%	38,6%
	autoagresión		10,9%	7,1%	16,9%
	exclusión		20,5%	16,8%	21,7%
	fracaso		13,2%	11,2%	18,1%
	desmotivación		11,6%	6,6%	14,5%
	frustración	6,460	13,6%	9,6%	27,7%
	impotencia		14%	11,2%	20,5%
	Afectados*		60,08%	52,28%	63,86%
Indefensión ejecutiva: tensiones	afectivas		14,7%	10,2%	15,7%
	de aprendizaje		28,3%	26,4%	20,5%
	por rendimiento	7,637	39,9%	32%	31,3%
	de identidad		23,3%	18,3%	21,7%
	Afectados*		58,91%	51,78%	53,01%
Rezago educativo	147,372	27,5%	6,1%	85,5%	

Nota: * afectados por al menos una variable de la dimensión.

2. Tabla A2. Desigualdades entre géneros

	Chi cuadrado	Mujeres	Varones
Altibajos emocionales	50,234	50,6%	26,6%
Tensiones por rendimiento académico	19,089	44,2%	27,3%
Autoestima social	9,702	28,41%	19,1%
Autoagresión	9,023	13,5%	7,4%
Fracaso	8,933	16,5%	10%
Autoconfianza	8,485	23,25%	13,86%
Proactividad	7,305	31%	23,97%
Impotencia	7,187	15,7%	12,2%
Tensiones de identidad	6,011	27%	15,5%
Injusticia por parcialidad de normas	12,852	15,4%	25,8%
Expectativas de estudios	18,665	18,4%	27,7%
Injusticia por baja calidad	8,571	7,1%	8,1%
Rapidez	8,481	26,22%	38,75%
Rendimiento académico	7,385	13,9%	15,5%
Transgresión de normas internas	7,366	22,5%	25,1%
Aplicabilidad de aprendizajes	6,274	4,1%	7,7%
Provisión de materiales didácticos	5,282	4,1%	5,5%
Injusticia por discriminación	5,065	13,1%	16,6%
Transgresión de normas institucionales	4,985	23,2%	26,9%

La escolarización interrumpida: perspectivas pedagógicas de educadores que trabajan con adolescentes bilingües refugiados en el programa RiseUp en los Estados Unidos de América

School Interrupted: Pedagogical perspectives of educators working with bilingual adolescents refugees within the RiseUp program in the United States

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856>

Lourdes Cardozo Gaibisso

Doctora (Cand.) en Educación, Lenguaje y Alfabetización, Universidad de Georgia (Estados Unidos). Investigadora en aprendizaje profesional docente, alfabetización científica para estudiantes bilingües y evaluación. Ha dictado cursos sobre adquisición del lenguaje, bilingüismo, aprendizaje profesional docente y liderazgo educativo en la Universidad de Georgia y en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Max Vázquez Domínguez

Doctor en Teoría y Práctica Educativa, Universidad de Georgia (Estados Unidos). Profesor e investigador, departamento de Educación de Ciencias, Universidad del Norte de Georgia (Estados Unidos). Ha trabajado con estudiantes latinos y sus familias, con maestros de ciencia y con profesores y estudiantes universitarios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando diferentes herramientas culturales como bilingüismo y fútbol.

Martha Allexsah-Snider

Doctora en Educación Intercultural, Universidad de California (Estados Unidos). Profesora, departamento de Teoría y Práctica Educativa e investigadora sobre las interacciones familia-escuela-comunidad en diversos entornos, incluidas las comunidades latinas de Estados Unidos y de las áreas rurales de México, Universidad de Georgia (Estados Unidos).

Cory Buxton Doctor en Enseñanza y Curriculum con énfasis en Ciencias, Universidad de Colorado (Estados Unidos). Profesor, Universidad Estatal de Oregon (Estados Unidos). Investigador en oportunidades de aprendizaje de ciencias más equitativas para los estudiantes bilingües emergentes y en crear espacios donde estudiantes, padres, profesores e investigadores colaboran en la construcción de aprendizaje científico.

Fecha de recibido: 04/09/2018

Fecha de aceptado: 22/11/2018

Resumen

Un número considerable de estudiantes inmigrantes con escolarización interrumpida ha llegado a las aulas de enseñanza secundaria de algunas regiones de los Estados Unidos. En este contexto los educadores se ven ante el desafío de repensar sus prácticas de aula. Este estudio exploró cómo tres educadores -un profesor de aula, un profesor universitario y un asistente de investigación- perciben y narran la enseñanza bilingüe de la ciencia a un grupo de estudiantes refugiados en el sureste de los Estados Unidos. A través del Análisis Temático Crítico del Discurso este artículo abordó los discursos emergentes en

los educadores sobre el conocimiento experiencial, el lenguaje cotidiano y el papel de la traducción en el aula de ciencias. Este estudio reveló la necesidad de conceptualizar la enseñanza de los estudiantes refugiados desde una perspectiva integral, que incluye no sólo aspectos pedagógicos sino también la necesidad de detectar y cuestionar discursos potencialmente deficitarios. Asimismo, este estudio propone reflexionar cómo cada sociedad, inscripta en un determinado momento histórico, político, cultural y económico en el que surge el saber académico genera las condiciones para que el mismo sea considerado importante y significativo. Nuestro papel como investigadores educativos es, entonces, desafiar y transformar estas condiciones para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave: estudiantes refugiados, bilingüismo, educación internacional, cambio educativo y demográfico, análisis crítico del discurso, enseñanza de la ciencia

Abstract

A significant number of immigrant students with interrupted schooling have arrived to secondary school classrooms in different parts of the United States. In this context, educators feel challenged to rethink their classroom practices. This study explored how three educators -a classroom teacher, a university professor and a research assistant- perceived and narrated bilingual science teaching to a group of refugee students in the southeastern United States. Through Critical Thematic Discourse Analysis, this article addressed educators' evolving discourses on experiential knowledge, everyday language, and the role of translations in the classroom. This study revealed the need to conceptualize the teaching of refugee students from a holistic perspective, which includes not only pedagogical aspects but also the examination of potentially deficit discourses. Also, this study invites readers to reflect on how each society, embedded in a certain historical, political, cultural, and economic context where academic knowledge arises, generates the conditions for said knowledge to be considered relevant and meaningful. Our role then, as educational researchers, is to challenge and transform these conditions to improve learning opportunities for all students.

Key words: refugee students, bilingualism, international education, educational and demographic change, critical discourse analysis, science education

Objetivos

El cambio demográfico en el sureste de los Estados Unidos, explicado por una variedad de causas tales como el aumento de la demanda de las industrias manufactureras y agrícolas (Guzmán y McConnell, 2002) ha dado lugar a un aumento en el número de inmigrantes que llegan a los estados de esta zona del país; una región que, hasta fin del siglo pasado, permanecía relativamente estable en cuanto a los cambios étnicos (Portes y Salas, 2015). Sin embargo, un nuevo tipo de inmigración sacudió a los Estados Unidos en el año 2014 cuando una ola de niños sin la compañía de adultos -en su mayoría provenientes de Centroamérica- comenzó a ingresar al país a través de la frontera con México y no se contaba ni con recursos ni con una planificación estratégica para afrontar este fenómeno. Como resultado, durante el segundo semestre de 2014 el estado de Georgia comenzó a recibir un número creciente de estudiantes refugiados. Estos estudiantes, provenientes en su mayoría de América Central y México poseían una amplia diversidad en cuanto a antecedentes escolares, manejo de los idiomas inglés y español y conocimiento académico. Tras recibir este alto influjo de estudiantes refugiados, el distrito escolar objeto de estudio decidió crear un programa bilingüe que llamaremos el programa RiseUp. Este nuevo programa fue diseñado e implementado por un grupo de educadores del sistema escolar del condado en colaboración con profesores y estudiantes de doctorado de una de las universidades más importantes del estado.

En lo referente al mismo deben destacarse los siguientes aspectos:

- 1) Los profesores y estudiantes de la universidad que formamos parte de este estudio hemos trabajado en grupo con estudiantes inmigrantes y sus familias -en su mayoría provenientes de México- en la educación de ciencia desde el año 2008.
- 2) El grupo de profesores y estudiantes de la universidad está conformado por personas bilingües y nuestro enfoque pedagógico fue también bilingüe.
- 3) El grupo de profesores y estudiantes de la universidad colaboró con docentes del sistema educativo.

Debido a que la situación de haber recibido en el estado de Georgia una gran cantidad de menores no acompañados es un fenómeno nuevo -aunque prevalente también en otros estados inmigrantes como California, Texas, Nueva York, Florida, Illinois y Arizona (OELA, 2008)- hay poca información sobre qué diseño curricular es el más adecuado para favorecer sus aprendizajes y, en consecuencia, no se conoce qué prácticas educativas benefician a estos estudiantes bilingües emergentes en este contexto particular. Como resultado, se han realizado muchos cambios en el programa en el que participamos durante cuatro semestres. Estas modificaciones tienen la característica primordial de que no pueden ser planificadas por completo debido a la poca experiencia con esta población de estudiantes por parte de las instituciones educativas y los maestros en servicio (Hamann y Harklau, 2010). Dado este contexto escolar dinámico y complejo es necesario repensar y rediseñar constantemente las prácticas docentes y crear espacios de aprendizaje profesional no sólo para los alumnos sino también para los profesores.

Debido a esta situación dinámica, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Objetivo principal (en relación con los educadores participantes en este proyecto):
 - * Conocer cuáles son las perspectivas pedagógicas de los educadores de ciencia que trabajan con estudiantes refugiados en el programa RiseUp, y cómo estas perspectivas pueden contribuir a la alfabetización bilingüe en ciencia de dichos estudiantes.
 - Objetivos secundarios (entre otros):
 - * Conocer cuáles son las perspectivas de los educadores acerca de las experiencias de los estudiantes y el valor de las mismas en el salón de clase cuando se enseña ciencia.
 - * Indagar acerca de cómo los educadores perciben la lengua materna de los estudiantes (español) y su rol en el aprendizaje del inglés y de la ciencia.
 - Objetivo final:
 - * Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza forjadas en el marco de la colaboración entre la escuela secundaria y la universidad.
- Con estos objetivos en nuestra agenda de investigación aspiramos a que este estudio contribuya de manera más general a la investigación en el campo de la educación para inmigrantes latinos; un tema aún pendiente en la agenda de investigación internacional (Gándara, 2015).

Antecedentes

El fenómeno migratorio

La migración desde países como México y regiones como Centroamérica y Sudamérica a los Estados Unidos es un fenómeno que continúa siendo importante en el siglo XXI. Sin embargo, a principios del presente siglo comenzó a darse una migración particularmente diferente a las anteriores ya que niños de México, El Salvador, Guatemala y Honduras emprendieron su huida hacia los Estados Unidos debido a la violencia prevalente en sus regiones de origen. Aunque hay registros de la migración de niños a los Estados Unidos ya desde el año 2008, este tipo de migración empezó a ser notablemente significativa a partir del año 2012 (Seghetti, Siskin y Wasem, 2015). En este contexto el gobierno de los Estados Unidos, bajo el mandato del presidente Barack Obama, declaró una *crisis humanitaria* ante la incapacidad del estado para enfrentar esta situación (Department of Justice, 2014). Por una parte, en el año 2012 y como parte de la respuesta a la crisis humanitaria, el gobierno de los Estados Unidos realizó acciones para controlar la frontera y prevenir el ingreso de la juventud migrante. Por otra parte también hubo intentos por ayudar a estos niños y reunirlos con sus familiares en los Estados Unidos. Las organizaciones gubernamentales que están a cargo de los procesos migratorios de estos niños primordialmente son el Departamento de Seguridad Nacional (Department of Homeland Security, DHS) y la Oficina de Reasentamiento de Refugiados (Office of Refugee Resettlement, ORR) (Administration for Children & Families, 2017). Ambas oficinas gubernamentales tienen diferentes objetivos y obtienen recursos económicos muy desiguales para apoyar sus causas. Por ejemplo, por un lado, en el año fiscal 2015 la Oficina de Reasentamiento de Refugiados, que es la responsable de cuidar y supervisar el cumplimiento de los derechos de los niños, obtuvo de la federación 1600 millones de dólares para su financiamiento. Por otro lado, se otorgaron 3400 millones de dólares para el Departamento de Seguridad Nacional (Kandel, 2017). Lo que sucede luego de que los migrantes cruzan la frontera es complejo, y lo describiremos a continuación.

Inmediatamente después de que el Departamento de Seguridad Nacional detiene a los niños en la frontera y recopila toda su información los trasfiere a la Oficina de Reasentamiento de Refugiados. El primer paso -la detención- es un procedimiento en el cual la DHS (Departamento de Seguridad Nacional de los Estados Unidos) se asegura de proteger a esta población a la vez que se cerciora de que se dirijan a los juzgados donde cada uno de ellos deberá defender su situación ante un juez de migración (Terrio, 2015). Es importante mencionar que estos niños son vistos legalmente como adultos en estos tribunales. Por tal motivo, los mismos son juzgados bajo las mismas normas a las que están sujetas las personas mayores de edad. Aunado a esta desventaja de ser requerido a presentarse legalmente como adulto en los tribunales, los niños no obtienen ninguna ayuda de abogados para defenderse por vía del estado. El proceso legal de cada uno de estos niños es individual y mientras las audiencias se programan para establecer los procedimientos legales, la ORR se encarga de asignarles un patrocinador que es, habitualmente, un familiar que reside en los Estados Unidos (Administration of Children and Families, 2017).

En el estado de Georgia, en el año 2014 hubo 1412 casos registrados de los cuales 28 fueron realojados en el condado escolar donde tuvo lugar esta investigación (WSBTV, 2014). Al entrevistar a los estudiantes para asignarles el grado escolar y su salón de clases los maestros se dieron cuenta de que las experiencias en educación formal en los sistemas educativos de sus países de procedencia eran muy diversas. La realidad mostraba que muchos de estos estudiantes habían experimentado una escolarización interrumpida. Hubo casos en los que su paso por la educación formal fue inexistente y hubo otros en los que la misma quedó trunca (Terrio, 2015). Esta heterogeneidad en la escolaridad de los niños migrantes ha añadido más dificultades al proceso de adaptación social y dio paso a diversas propuestas que describiremos brevemente a continuación.

Históricamente, la educación bilingüe en escuelas públicas en Georgia ha sido prácticamente nula y las herramientas que los maestros obtienen durante su formación en las universidades es muy limitada. Esto, en parte, se debe a las iniciativas que favorecen la enseñanza y uso exclusivo del idioma inglés en las escuelas públicas (Davis, 2000). Sin embargo, grupos de maestros en las instituciones educativas, profesores universitarios, estudiantes de posgrado y personal de las escuelas han tratado de mejorar la situación educativa de estos niños migrantes al formar redes comunitarias para aportar, utilizar y diseñar herramientas que les sirvan para su adaptación en este nuevo contexto social. Esta investigación se enmarca en esas nuevas experiencias académico-bilingües que tienen como aspiración llenar un persistente vacío curricular e institucional.

2.2. Programas para estudiantes inmigrantes e introducción del programa RiseUP

El programa RiseUp surge de la necesidad de dar atención educativa a un grupo de estudiantes inmigrantes recién llegados al estado de Georgia. Tal como se mencionó anteriormente el programa se desarrolla en una escuela chárter que funciona como una preparatoria y que brinda a los estudiantes la posibilidad de graduarse en una carrera técnica en diferentes áreas tales como gastronomía, hotelería, negocios o mercadotecnia. Sin embargo se estableció como un programa que sigue el modelo de instrucción de refugio. Es decir, la mayoría de los estudiantes en RiseUp no tomaron las clases que la preparatoria ofrece a los alumnos regulares. Las clases de RiseUp se diseñaron basándose en las características de los alumnos refugiados, con las herramientas, materiales y recursos disponibles y en base al conocimiento acerca de la elaboración de planes educativos para refugiados así como a la ayuda y experiencia de los profesores y alumnos de la universidad que participaron en este programa.

En nuestra experiencia en el estado de Georgia, los programas más comúnmente utilizados en las escuelas de educación básica con estudiantes inmigrantes consisten en una estructura llamada *Pull-out*. Esta práctica consiste en retirar a los estudiantes del aula regular donde todos los alumnos toman sus clases, para que reciban apoyo en clases de inglés en forma individual o en grupos pequeños (Fernández y Hynes, 2016). En el caso del programa RiseUp, los estudiantes fueron agrupados fuera de las clases regulares ya que el contenido curricular fue cualitativa y cuantitativamente diferente. El criterio utilizado para la formación de los grupos en el programa fue, principalmente, el de la edad, el conocimiento del idioma inglés y la facilidad para expresarse en dicha lengua.

Por una parte, como investigadores y educadores hemos encontrado grandes limitaciones en la literatura sobre escolarización interrumpida y programas para refugiados. Hunkapiller (2010), por ejemplo, ha sido uno de los pocos autores que ha abordado este concepto tomando en consideración las brechas en la educación de estos estudiantes en sus países de origen. Por otra parte, tradicionalmente, estos programas se ubican por separado en otras escuelas y atienden únicamente a estudiantes inmigrantes (Feinberg, 2000).

En nuestro caso, el programa para recién llegados se ubica dentro de una escuela chárter y funciona como un modelo de instrucción de refugio. Es decir, los estudiantes sólo toman su clase de ESOL (English for Speakers of Other Languages - Inglés para hablantes de otras lenguas) y la clase de ciencias, en este caso, con otros jóvenes inmigrantes recién llegados al país. Las clases de ESOL y las clases de las asignaturas regulares, como la de ciencia, fueron diseñadas partiendo de una evaluación diagnóstica.

A principios de 2014, a partir de la interacción en el aula con un número de aproximadamente treinta estudiantes refugiados supimos que sus lugares de procedencia eran heterogéneos. Los mismos provenían de zonas rurales, suburbanas y urbanas. Muchos estudiantes recién llegados habían tenido una educación interrumpida mientras que otros no habían recibido ninguna formación ni acceso a la educación formal en absoluto. Esto depende de la diversidad de recursos que los países de procedencia asignan a la educación en general, así como a los recursos y al énfasis que cada maestro destina a sus estudiantes.

Respecto al conocimiento del idioma inglés de los alumnos del programa RiseUp había heterogeneidad en lo que refiere a sus capacidades para hablar, comprender, leer y escribir dicha lengua. El nivel de conocimiento del inglés se corresponde con el poco énfasis que los diferentes países de Latinoamérica destinan a su enseñanza (Cronquist y Fiszbein, 2017). Este fue un aspecto que resaltamos en nuestra enseñanza y en el diseño de actividades en el salón de clases.

En cuanto a las interacciones hemos notado, tal como mencionan Patel, Tabb, Strambler y Eltareb (2015), que el nuevo escenario cultural suele presentar un gran desafío para todos los involucrados. Como resultado, y como forma de paliar este brusco cambio, las escuelas ubicadas en regiones geográficas que reciben jóvenes recién llegados se enfrentan a la tarea de diseñar programas que puedan abordar este desafío junto a los estudiantes. Las preguntas clave que como educadores e investigadores debemos plantearnos son: ¿Quién específicamente debe hacer eso? ¿Los docentes? ¿Los especialistas de los programas de estudio? ¿Quién tiene tiempo y pericia para hacer este trabajo? Este artículo pretende mostrar tan solo un ejemplo de la colaboración de diversos actores de la comunidad educativa que trabajaron para alcanzar dicho fin.

Enseñanza de estudiantes lingüística y culturalmente diversos

En la sección anterior describimos algunas características generales de los estudiantes inmigrantes y cómo se conceptualiza un programa para recién llegados. Los docentes, sin duda, tienen un fuerte impacto en la vida de sus estudiantes y las poblaciones inmigrantes no son una excepción. En este sentido, los docentes de esta población estudiantil tienen la oportunidad de utilizar las experiencias previas y expectativas futuras de sus estudiantes e integrarlas de manera significativa a los contenidos curriculares (Oikonomidoy, 2014).

Al pensar en las experiencias de escolarización de los estudiantes recién llegados es necesario reconocer cuáles son los vacíos en la formación docente. Durante más de una década los investigadores han argumentado que la noción de la formación de docentes especializados (por ejemplo, las certificaciones de docentes de ESOL) son obsoletas en un clima cada vez más lingüística y culturalmente diverso. La literatura actual (Gort, Glenn y Settlege, 2010; De Jong y Harper, 2011; Lucas y Villegas, 2011) confirma que los programas de compartimentación de formación docente obstaculizan las oportunidades de aprendizaje académico de los estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas y culturales y refuerzan las prácticas hegemónicas. Asimismo, la diversificación de los candidatos docentes es crucial (Sleeter, 2001). Sin embargo, debido a que la gran mayoría de los candidatos a docentes y administradores escolares en los Estados Unidos son blancos y monolingües existe una necesidad de crear políticas educativas que se enfoquen en diversificar prácticas lingüísticas que cuestionen las estructuras escolares que marginan a los estudiantes inmigrantes.

Si bien deben abordarse estos temas en la formación inicial de docentes, los estudiantes recién llegados ya están asistiendo a las escuelas en la actualidad y cada distrito escolar debe asegurar que reciban una educación de calidad. Las asociaciones y vínculos colaborativos entre la universidad y la escuela, así como los modelos de desarrollo profesional docente pueden servir como un medio para abordar este escenario complejo y mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes (Gooden y Chase, 2015). Dada nuestra experiencia previa de trabajo con estudiantes latinos y sus familias en el sistema educativo de la región donde el programa RiseUp se desarrolla, la escuela nos contactó para apoyarlos con el diseño y la implementación del programa con estudiantes refugiados.

Nuestra experiencia como grupo de investigación en la enseñanza de la ciencia comenzó en el año 2008. Desde ese año nuestro trabajo ha estado enfocado en los estudiantes latinos y sus familias siguiendo como criterio principal el abordaje de la necesidad imperante de colaborar con los maestros de ciencia en el diseño de estrategias docentes que usen herramientas culturales como objetos esenciales en la enseñanza de las ciencias y, por lo tanto, la utilización del español y otros recursos que forman parte del bagaje de estas familias y estudiantes en el salón de clase.

La importancia de la ciencia y las claves para el aprendizaje del lenguaje científico

Así como hay organizaciones en educación que enfatizan la importancia de aprender ciencia a nivel internacional (por ejemplo, la Organización de Estados Iberoamericanos) y dentro de los Estados Unidos (por ejemplo, la National Science Teachers Association y la National Academy Press), también nosotros como educadores creemos que es necesario promover una educación en ciencia, en nuestro caso, con los estudiantes refugiados en los Estados Unidos. Las razones por las que creemos que es necesario enseñar ciencias también coinciden con lo afirmado por Kinslow y Sadler (2018) quienes mencionan diferentes motivos que van desde los educativos, como la importancia de promover pensamiento crítico y complejo, hasta los sociales, como la creciente falta de profesionales en el campo de la ciencia para cubrir las demandas sociales en salud, bioingeniería e ingeniería y cambio climático, entre otras áreas.

Sin embargo, al tratar de alinear los objetivos de enseñanza de la ciencia al grupo heterogéneo de estudiantes refugiados tomamos conciencia del gran desafío que representa adaptar las actividades curriculares al bagaje cultural de los estudiantes refugiados y las experiencias que se generan como educadores en estos ámbitos educativos inéditos en la región.

Los estudiantes recién llegados cuyo idioma materno no es el inglés, y que han sufrido con frecuencia experiencias escolares interrumpidas, se enfrentan a la tarea de aprender, simultáneamente, un segundo idioma y el conocimiento vinculado a cada asignatura. Asimismo, estos estudiantes deben adquirir los elementos léxicos y técnicos específicos de cada área de contenido (Callahan y Shifrer, 2016). Uno de los contenidos más desafiantes es la ciencia ya que los estudiantes necesitan desarrollar sus habilidades de aprendizaje científico y también dominar los elementos léxicos y gramaticales del Lenguaje de la Ciencia (LDC). Una vez que los estudiantes han desarrollado herramientas para comprender y producir este lenguaje la comprensión se facilita pero, hasta que no lo logren, los contenidos tendrán poco o ningún sentido para ellos (Lemke, 1990).

De manera similar Halliday (2004) argumenta que uno de los principales desafíos para aprender LDC no está exclusivamente vinculado a la densidad del vocabulario altamente técnico sino a su estructura léxico-gramatical altamente compleja. Tomando en cuenta la complejidad del LDC, las características de los estudiantes recién llegados, las herramientas disponibles para la enseñanza de la ciencia en estos contextos y la experiencia de los maestros en este ámbito se necesita de un conjunto de teorías y metodologías que puedan estudiar, explicar y analizar esta problemática para dar un conjunto de posibles soluciones.

Marco Teórico

Este trabajo se enmarca en los principales conceptos relacionados con la Teoría Crítica y se apoya en el Análisis Crítico del Discurso como herramienta teórico-analítica. La teoría social crítica puede definirse como un elemento orientador que provee a los investigadores y educadores de herramientas de reflexión crítica acerca de cómo su praxis se relaciona con estructuras políticas, económicas y sociales (Freeman y Vasconcelos, 2013).

En el contexto de este estudio la Teoría Crítica se concibe como un término amplio para el cual diferentes lentes críticos se enfocarán en una diversidad de temas sociales, no con la única intención de describir o explicar sino con un marcado propósito de producir cambios sociales mediante el cuestionamiento y la transformación de estructuras dominantes.

El marco conceptual de este estudio se basa en lo que consideramos las prolíficas y enriquecedoras intersecciones entre la Teoría Crítica y un enfoque crítico del lenguaje conocido como Análisis Crítico del Discurso (Rogers, 2011).

A continuación se establece la forma en la que se utilizó la Teoría Crítica y el Análisis Crítico del Discurso para responder a las preguntas de investigación planteadas.

El Análisis Crítico del Discurso, anclado en la Teoría Crítica, proporciona las herramientas para abordar la complejidad de las prácticas discursivas en los centros educativos, ayudando a entender las prácticas dentro de instituciones donde las desigualdades son frecuentes. En un sentido amplio, las teorías sociales críticas junto al Análisis Crítico del Discurso pueden ayudar a educadores e investigadores a responder preguntas de investigación particulares (Rogers, 2011). En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso está basado en diferentes disciplinas y tiene por objetivo descubrir y hacer explícitamente visible la conexión entre lenguaje y poder y, como consecuencia, el lenguaje como un medio a través del cual se legitima la cultura hegemónica.

En esta dirección se aleja de la idea del discurso como un acto neutral, considerando su impacto en múltiples contextos, incluido el educativo. Por tal motivo el Análisis Crítico del Discurso tiene un interés particular en comprender la relación entre lenguaje y poder (Wodak, 2005). Asimismo, puede ayudar a los educadores a reflexionar críticamente sobre las prácticas y discursos que están presentes en sus aulas, en sus escuelas y en el sistema educativo en general. También permite a los educadores desafiar los discursos dominantes sobre ellos mismos y sus estudiantes. Esta combinación puede llegar a ser especialmente relevante para los estudiantes sistemáticamente vulnerados, como es el caso de los inmigrantes y refugiados. En el caso de estos estudiantes -población objeto del presente estudio- crea un espacio para reimaginar y crear espacios alternativos que desmantelan los discursos dominantes y discriminatorios a los que los estudiantes están expuestos.

Propósito y preguntas de investigación

Como hemos establecido en secciones previas de este artículo, a medida que el número de estudiantes recién llegados continúa creciendo los educadores tienen la obligación y el desafío de repensar sus prácticas de enseñanza. Los docentes, especialmente en aquellos estados donde la inmigración es un fenómeno nuevo, generalmente tienen dificultades para reconocer el valor del conocimiento experiencial adquirido en otros entornos no formales que los estudiantes no dominantes traen al aula. A medida que estos estudiantes navegan el sistema escolar estadounidense es imperante que vivan experiencias de aprendizaje significativas que incluyan el reconocimiento de la conexión del contenido académico con sus recursos lingüísticos y culturales (Cardozo Gaibisso, Allexaht-Snyder y Buxton, 2017). Por tal motivo realizamos un análisis temático de entrevistas en profundidad con tres educadores que desde octubre de 2014 han venido trabajando con los estudiantes recién llegados. A través de estas entrevistas indagamos acerca de cómo estos docentes de

ciencias perciben el papel de los conocimientos previos experienciales de los estudiantes, ayudándolos a dar sentido al contenido y al lenguaje que se usa para comunicarlo. Fuimos observando los patrones temáticos a medida que surgían en las entrevistas. Finalmente examinamos las perspectivas de los educadores sobre el papel de la lengua materna de los estudiantes (español) en el aprendizaje del inglés como segundo idioma (ESL, English as a Second Language - Inglés como Segunda Lengua) y la ciencia.

Este estudio se propone analizar datos recopilados de este modelo de instrucción científica para estudiantes bilingües emergentes en esta escuela en particular. Según los entrevistados, los estudiantes bilingües recién llegados se sumergieron en un modelo de instrucción de ciencias que aprovechó, desde el punto de vista pedagógico, su repertorio lingüístico y sus experiencias para aprender tanto el contenido de ciencias como el lenguaje. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- 1) ¿Cómo perciben estos educadores el conocimiento previo y experiencial de los estudiantes y cómo se relaciona con la puesta en marcha del Programa RiseUp?
- 2) ¿Cuáles son las perspectivas de los educadores sobre el papel de la lengua materna de los estudiantes (español) en el aprendizaje del inglés como segundo idioma (ESL) y la ciencia?

Métodos

Según Cameron (2001) el uso del lenguaje es una práctica social que ayuda a los individuos a construir sus propias identidades y plasmar las relaciones de poder. En este contexto, el discurso puede definirse como una forma de explorar cómo se construyen y expresan estas relaciones. El poder se puede situar dentro de los discursos, y hay contextos en los cuales el desequilibrio del poder puede ser identificado más fácilmente; tal es el caso de las interacciones entre profesores y estudiantes. Son las interacciones profesor-alumno que se dieron en el programa RiseUp durante el segundo semestre del año 2016 las que estudiamos en esta investigación usando como metodología el Análisis Temático Crítico del Discurso. A través de este enfoque metodológico analizamos tres entrevistas semiestructuradas con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas en la sección previa bajo la premisa de que el uso del lenguaje es una parte primordial de la vida y de las experiencias sociales.

El valor del Análisis Temático Crítico radica en que es una herramienta de investigación que nos permite localizar y estudiar las relaciones sociales de poder en el discurso y así tener un sustento para poder actuar y permitir un cambio pedagógico. Conjuntamente utilizamos entrevistas semiestructuradas que enmarcan la temática de la educación a refugiados en el programa RiseUp en los Estados Unidos. Cuando los participantes describieron sus experiencias dando clases en el programa RiseUp, estas metodologías nos permitieron analizar en cada uno de los discursos cómo cada participante construyó significados de acuerdo a las experiencias con los alumnos, el lugar, los colegas y las creencias y presupuestos culturales en que se basaron.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron tres docentes que trabajaron en el Programa RiseUp con un grupo de estudiantes recién llegados desde octubre de 2014 hasta abril de 2016. Como resultado de una asociación universidad-escuela, una profesora universitaria bilingüe (Michelle) nacida en los Estados Unidos, un asistente de investigación bilingüe (Pedro) nacido en México y una maestra de ciencias nacida en los Estados Unidos (Sally) trabajaron juntos en diferentes contextos: cooperando y enseñando en el programa

RiseUp, participando en sesiones de aprendizaje profesional y asistiendo a un instituto de docentes de verano. Todas esas experiencias han informado sus prácticas y percepciones sobre el trabajo con estos grupos de estudiantes.

Tabla 1. Información demográfica de los participantes

	Género	País de origen	Rol dentro de la escuela	Lenguaje nativo
Sally	Femenino	Estados Unidos	Maestra	Inglés
Pedro	Masculino	México	Asistente de Investigación	Español
Michelle	Femenino	Estados Unidos	Profesora Universitaria	Inglés

Michelle y Pedro asistieron a la escuela y enseñaron en el Programa RiseUp una vez a la semana durante un total de cuatro semestres. Sally estuvo presente en el aula la mayor parte del tiempo y ocasionalmente se involucraba con la lección o abordaba cuestiones disciplinarias. Sin embargo, los días en que el equipo de la universidad visitó el programa RiseUp sus integrantes fueron quienes llevaron adelante la mayor parte de la instrucción pedagógica en el aula.

Recopilación de datos

Este estudio consiste en tres entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo durante el primer semestre del año 2016. La guía de entrevistas se desarrolló con el objetivo de reunir una amplia narrativa de las perspectivas de los educadores sobre sus prácticas de enseñanza. La maestra del aula, la profesora universitaria y el asistente de investigación trabajaron con los estudiantes recién llegados en el programa RiseUp desde octubre de 2014 hasta abril de 2016.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó un Análisis Crítico del Discurso buscando pautas clave que emergieran de las entrevistas (Ruona, 2005). Conjuntamente, se buscó situar críticamente las perspectivas de los educadores en contextos sociales más amplios. El Análisis Crítico del Discurso como enfoque analítico de las entrevistas busca descomprimir datos basados en una perspectiva crítica y situacional de temas emergentes (Gee, 2015). A través de este enfoque se codificaron y analizaron las tres entrevistas. Por último, se interpretaron de manera crítica las narraciones de los participantes atendiendo al contexto institucional y social. En este sentido, describir y analizar los discursos de educadores se transforma en un recurso que nos permite redescubrir y reconceptualizar el rol de los estudiantes que han sido tradicionalmente marginados y cuyo conocimiento y experiencia no han sido tomados en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resultados

Temas emergentes

En esta sección presentamos los principales hallazgos que surgen de las entrevistas realizadas a los educadores que participaron en la investigación. Entre los temas emergentes se encontraron tres principales que se describen a continuación:
La construcción de relaciones interpersonales a través de la lengua hablada en el hogar de los estudiantes

Un tema común entre los participantes fue la noción de utilizar los idiomas del hogar de los estudiantes, en este caso el español, para mejorar la construcción de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. Las narrativas de los entrevistados muestran una tendencia a entender el español como un recurso fundamental para construir un clima respetuoso y afectuoso en el aula.

En este sentido, Sally, afirma:

“Mi aprendizaje [de español] ha sido solo de supervivencia, realmente lo quiero, es importante para mí que entiendan que estoy tratando de entenderlos, y creo que para enseñar y... construir la relación y la confianza que necesitan {para} sobresalir necesitan saber que estoy trabajando duro para encontrarlos donde están y creo que ese ha sido el factor motivador detrás de esto. Es que quiero que vean que no es fácil {aprender otro idioma} así que me parece genial ver que me veo como una idiota y está bien (se ríe). Sobreviví”.

Sally, la maestra que comparte gran parte del tiempo pedagógico semanal con los estudiantes manifiesta que su deseo y motivación para aprender el español como segunda lengua no solo se basa en la construcción de vínculos sino en la aspiración de servir como modelo de estudiantes de una segunda lengua. De esta forma Sally rompe con el estereotipo dentro de las escuelas estadounidenses que sostiene que el uso exclusivo del inglés debe ser el único foco en el salón de clases.

Siguiendo esta idea y en respuesta a la pregunta sobre cómo piensa que el conocimiento de la lengua materna de los estudiantes influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Pedro sostiene que:

“Creo que es primordial, es muy importante y lo puedes notar. Si soy el estudiante y la maestra está aprendiendo algo que yo sé eso muestra algún tipo de respeto o algún tipo de interés, como que está demostrando que ella se preocupa por mí y si soy un estudiante eso es importante, eso es en términos de... del valor del estudiante y el maestro, pero en términos académicos creo que eso también es muy importante porque estás usando... eres un andamio.”

Michelle, la profesora universitaria, también destacó el valor del uso del español en un aula compuesta por estudiantes inmigrantes, tanto para los profesores como para los alumnos:

“Creo que en un nivel muy fundamental fomenta la construcción de relaciones, especialmente importante cuando los estudiantes son nuevos en el entorno, en el contexto, nuevos en el idioma inglés y especialmente importante cuando los estudiantes pueden haber experimentado un trauma {para} llegar a {la} escuela, y llegar a este nuevo contexto, así que incluso poder hablar el idioma de los estudiantes rudimentariamente y hacer un esfuerzo para aprender. Creo que es importante en términos de construcción de relaciones... y demostrar que también eres un aprendiz del idioma. Me parece absolutamente crítico en términos de modelar el proceso de aprendizaje... también eres un estudiante de idiomas y reconoces lo que funciona en el proceso de aprendizaje del idioma porque también atraviesas ese proceso”.

En esta sección sobre el uso de la lengua materna son varios los elementos que los entrevistados destacan. La valoración del español como medio para generar cercanía entre los estudiantes y, al mismo tiempo, modelar técnicas de aprendizaje, está presente en los discursos. En la sección que sigue mostraremos cómo los educadores, dando un paso más en su compromiso con los estudiantes, deciden repensar su praxis pedagógica a la luz de los recursos y repertorios lingüísticos disponibles para propiciar el aprendizaje.

El aprovechamiento pedagógico de todos los repertorios y dominios lingüísticos de los estudiantes como pieza central de los procesos de aprendizaje de ciencias
Investigaciones recientes sugieren que utilizar los recursos lingüísticos de los estudiantes, por ejemplo sus idiomas de origen, las expresiones cotidianas y el vocabulario académico (García y Kleifgen, 2012) es un componente crucial para mejorar la comprensión del contenido académico de estudiantes bilingües. Los relatos de Michelle y Pedro revelaron una planificación e integración cuidadosas y proyectadas de esos repertorios y dominios en su enseñanza.

Michelle indica que:

“Trabajar con los estudiantes de RiseUP fue solo una especie de llamada de atención para reconsiderar... cómo andamiar y apoyar realmente a los {estudiantes} bilingües emergentes que son nuevos en inglés y realmente hablan muy poco o nada de inglés. Por lo tanto, ¿cómo puede la lengua materna ser un componente de la cadena para facilitar el aprendizaje continuo del contenido y del lenguaje académico en la escuela, al mismo tiempo que desarrolla las habilidades del inglés? No postergar la enseñanza del contenido y la comprensión del lenguaje académico relacionado con la ciencia hasta que los estudiantes hayan desarrollado más sus habilidades del idioma inglés”.

Aquí Michelle cuestiona lo que convencionalmente se practica en las escuelas de los Estados Unidos: esperar a que los estudiantes que no hablan inglés de forma fluida aprendan el idioma para luego enseñar contenidos. Esta práctica ha causado rezago en los aprendizajes y ha impactado de forma negativa en el desarrollo académico de los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés.

Pedro narra y elabora de manera más explícita lo que él llama *el proceso de andamiaje en el lenguaje*:

“Al comienzo del programa hablamos español la mayor parte del tiempo y tratamos de complementar el español, usando un poco de inglés. Fue desafiante para algunos de ellos y ayudó a muchos estudiantes, pero algunos otros cayeron en una posición desventajosa porque no podían entender lo que el maestro estaba diciendo {en inglés}. Fue un desafío. Necesitas conocer el estado actual de los estudiantes en materia educativa y desde esa posición se necesita andamiar o llevar a la zona de máximo desarrollo académico. Para que ellos puedan comenzar a usar el lenguaje académico, el lenguaje cotidiano es muy enriquecedor”.

Y agrega:

“Es un proceso continuo... Participar en diferentes actividades y desarrollar su conocimiento sobre sus nuevos objetivos, su uso del idioma, sus antecedentes y el nuevo entorno en el que se encuentran, por lo tanto, inglés y español, y sus metas en la vida, la institución académica, los objetivos institucionales”.

Sally, a pesar de que reconoce su importancia, lo percibe como un desafío. Ella expresa sus dudas sobre qué es mejor enseñar primero, si el idioma -en este caso inglés- o el contenido. También menciona cómo los administradores escolares influyen en esta decisión:

“Esa es una reconciliación muy difícil, porque aún estoy tratando de resolverlo, y como en años anteriores con el otro director {la enseñanza} estaba más basada en conceptos y con este nuevo director está basado más en el {inglés}... No sé. Para ser honesta, como maestra quiero que entiendan el concepto porque es más fácil para mí, y tengo un objetivo en mente sobre adónde quiero que lleguen, por eso es más fácil para mí usar el español, para asegurarme de que aprendan el concepto en lugar de tomar más tiempo y {causar} más frustración... De todos modos se convierte en una batalla para el maestro”.
Y continúa:

“Voy a tomar el camino más fácil o voy a tomar el camino en que hay mucha... no necesariamente oposición, pero es una manera más difícil, así que no, sinceramente, no tengo la respuesta para eso porque todavía es una batalla en mi mente sobre qué es lo mejor... Así que tengo que tenerlo siempre en cuenta ¿Cuál es el objetivo? ¿Es inglés o es que necesito que entiendan qué es esto {un concepto}, y si lo hago: es importante que yo hable en español?”

El conocimiento experiencial de los estudiantes como punto de partida para enseñar ciencia
Los tres entrevistados reconocieron el valor de incorporar el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes en su enseñanza de la ciencia. Revelaron usos explícitos de este conocimiento como medio de andamiar el proceso de aprendizaje. Sally afirma que, si bien no todas las áreas de contenido de ciencia son adecuadas para usar el conocimiento experimental, algunas de ellas son clave:

“En ciencias ambientales pude mucho porque... incluso en los volcanes, sabes, cosas con las que tenían experiencia... incluso la diferencia entre los sistemas de basura aquí y los que experimentan en su país de origen, entonces la ciencia ambiental fue una transición fácil en cuanto a la ciencia. La biología era una historia diferente, tiene un vocabulario diferente en sí mismo que es otro idioma”.

Sally identifica las ciencias ambientales como una forma de conectar el conocimiento. Lo contrasta con el estudio de la biología que requiere que los estudiantes conozcan y entiendan vocabulario más complejo. Los estudiantes parecían tener menos experiencias para conectarlas con los temas a enseñar.

Pedro expresa una comprensión detallada de cómo los estudiantes ya poseían conocimiento sobre la ciencia, no por haber tenido contacto con esta área del conocimiento desde una perspectiva formal sino porque lo han experimentado en su vida cotidiana, antes de buscar refugio en los Estados Unidos. De todas formas, Pedro realiza una clara distinción entre conocer y experimentar la ciencia en la vida cotidiana, y poder expresarse y entender el lenguaje científico.

“Sabían de la ciencia, lo que no sabían era el lenguaje de la ciencia. Todos cocinaron una comida, todos usaron automóviles, por ejemplo, pero la cuestión es usar esa perspectiva científica para hablar sobre lo que está sucediendo en sus vidas. Ese es el desafío. Algunos de ellos, muy pocos, tenían algún conocimiento sobre algunos conceptos, hipótesis, causa y efecto y la mayoría no, a pesar de que habían experimentado la ciencia en sus vidas”.

Michelle usa un ejemplo de una lección para explicar cómo conectó el aprendizaje de los estudiantes con el nuevo contenido de ciencia a ser enseñado:

“Voy a pensar en las lecciones que hice sobre la medición, la construcción y las fracciones. Creo que es un buen ejemplo. Comencé diciendo: ‘¿Conocen a alguien que haya trabajado en la construcción? ¿Qué experiencia has tenido construyendo cosas? Cuándo construiste cosas ¿qué tipo de herramientas usaste?’ Yo traje algunas fotos y algunos ejemplos de cosas y herramientas de medición, en unidades métricas, en pies y pulgadas para que los estudiantes comenzaran a pensar en eso, en su experiencia, cómo se aplica a la situación... y luego pensando en las fracciones... midiendo instrumentos y hablando de dónde y cómo se representaron las fracciones en esos instrumentos. Así que creo que es un ejemplo de cómo siempre estaba tratando de hacer eso {conectar los nuevos contenidos, con las experiencias ya vividas por los estudiantes}”.

Discusión de Resultados

El propósito de este estudio ha sido explorar la perspectiva pedagógica de tres educadores en relación a cómo conceptualizan y comprenden su praxis educativa enfocada en los estudiantes refugiados. Esta temática, explorada en nuestro estudio en 2016, se vuelve aún más relevante en 2018 no solo en el contexto de los Estados Unidos sino en el contexto mundial (Cardozo Gaibisso, Allestaht-Snyder y Buxton, 2017).

Como se muestra en la sección anterior parece haber una comprensión común de las temáticas, que trascienden los roles individuales de los entrevistados. Una parte sustancial de los discursos de los participantes sobre su enseñanza muestra percepciones similares sobre la enseñanza de los estudiantes refugiados. El papel de la lengua materna de los estudiantes y las experiencias anteriores vinculadas a la ciencia fueron temas fundamentales a lo largo de las entrevistas.

Podemos agrupar las similitudes expresadas por los tres educadores del programa RiseUp de acuerdo a los siguientes puntos:

A) El diseño de planes de clase que requieran que los estudiantes apliquen sus experiencias científicas y conocimientos previos para explorar nuevos conceptos en inglés y en español.
B) La identificación por parte de los maestros de un modelo flexible que sirva como medio de transición y andamiaje para la adaptación educativa, cultural y lingüística de los estudiantes refugiados y/o inmigrantes.

C) La relevancia tanto de la enseñanza y el aprendizaje en todas las lenguas habladas por los alumnos como de un modelo pedagógico dinámico que promueva una mayor comprensión conceptual de las ciencias.

Estos resultados muestran que, si bien el grupo de educadores tiene una noción clara de estos conceptos y su aplicabilidad, lo ideal sería contar con un sistema educativo que apoyara con los recursos humanos y materiales a las instituciones educativas y a los educadores como parte fundamental del sistema educativo. De esta forma, los educadores podrían comenzar a realizar pequeñas acciones dentro de su salón de clases para fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos refugiados en la enseñanza de la ciencia.

Para estudiantes recién llegados los maestros y administradores de todo el país pueden planificar y desarrollar programas de aprendizaje que sean accesibles (no simplificados) en términos de contenido de lenguaje y ciencias. Si bien no todos los maestros estarán dispuestos a aprender español, pueden utilizar estrategias tales como traducir materiales o pedir a los estudiantes que traduzcan ciertas palabras clave como apoyo (García y Kleifgen, 2010). Asimismo es esencial una exploración más profunda de las intersecciones entre conocimiento, poder y lenguaje. En este sentido, reflexionar críticamente sobre la desigual distribución social de los recursos en las escuelas (Martin y Rose, 2003) puede convertirse

en un primer paso para repensar los programas educativos para los estudiantes refugiados en los Estados Unidos y en el mundo.

Para concluir, comprender la praxis educativa nos lleva de forma ineludible a comprender o intentar comprender todos los elementos que la constituyen como tal. A través de la historia diversos modelos de enseñanza y aprendizaje han sido diseñados, implementados y refutados. Con respecto a esto último podríamos aseverar que existe una visión que puede tornarse simplista y, en su afán de describir las modificaciones históricas en el campo de la enseñanza en diversos contextos, no advierte la evolución no lineal sino cíclica del conocimiento de las teorías de la enseñanza. Más allá de sus contradicciones han coexistido y continúan existiendo en la actualidad modelos y aplicaciones prácticas en torno a la enseñanza, proyectando un campo vasto y complejo dados todos los elementos y factores que la constituyen como tal. Estas contradicciones, evidenciadas en las ideas y las prácticas, tienen lugar en sociedades donde las nociones que quieren transmitirse encuentran en la escuela a su mejor mediador. En este sentido es importante mencionar que cada docente, en mayor o menor medida, lo haga explícito o no, basa sus prácticas didácticas en una concepción de enseñanza y aprendizaje y en una concepción del conocimiento mismo.

El objetivo de este trabajo fue explorar concepciones pedagógicas de tres educadores y también iniciar un debate en torno a las concepciones que se tejen acerca de los estudiantes refugiados e inmigrantes. Es innegable entender que cada sociedad, inscripta en un determinado momento histórico, político, cultural y económico en donde surge el saber didáctico genera las condiciones para que éste sea considerado fundado y lícito. Nuestro rol, como investigadores educativos, es entonces cuestionar, desafiar y transformar estas condiciones para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Administration for Children & Families (2017). *Unaccompanied Alien Children Released to Sponsors by County*. Recuperado de <https://www.acf.hhs.gov/orr/resource/unaccompanied-alien-children-released-to-sponsors-by-county>

Callahan, R. M. & Shifrer, D. (2016). Equitable Access for Secondary English Learner Students. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 463-496.

Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage.

Cardozo Gaibisso, L., Alleksaht-Snider, M. & Buxton, C. (2017). Curriculum in motion for English language learners in science: Teachers supporting newcomer unaccompanied youth. En L. de Oliveira & K. Campbell Wilcox (Eds). *Teaching Science to English Language Learners: Preparing Pre-Service and In-Service Teachers*. New York: Springer, 7-29.

Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.pdf>

Davis, C. (2000). *In Florida, it pays to be bilingual, University of Florida study finds*. Recuperado de <http://news.ufl.edu/archive/2000/01/in-florida-it-pays-to-be-bilingual-university-of-florida-study-finds.html>

De Jong, E. J. & Harper, C. A. (2011). Accommodating diversity: Pre-service teachers' views on effective practices for English language learners. *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*, 73-90.

Department of Justice. (2014). Review of the President's Emergency Supplemental Request for Unaccompanied Children and Related Matters. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CHRG-113shrg24808/pdf/CHRG-113shrg24808.pdf>

Feinberg, R. C. (2000). Newcomer schools: Salvation or segregated oblivion for immigrant students? *Theory into practice*, 39(4), 220-227.

Fernández, N. & Hynes, J. (2016). The efficacy of pullout programs in elementary schools: Making it work. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(3), 32-47.

Freeman, M. & Vasconcelos, E. F. S. (2013). Critical social theory: Core tenets, inherent issues. *New directions for evaluation*, 2010(127), 7-19.

Gándara, P. (2015). With the future on the line: Why studying Latino education is so urgent. *American Journal of Education*, 121(3), 451-463.

García, O. & Kleifgen, J. A. (2012). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.

Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.

Gooden, A. C. & Chase, K. (2015). Habits of mind: forging university-school partnerships to bring a high-quality enrichment curriculum to English learners. *VUE Voices in Urban Education*. Recuperado de <http://vue.annenberginstitute.org/issues/41/habits-mind-forging-university-school-partnerships-bring-high-quality-enrichment>

Gort, M., Glenn, W. J. & Settlege, J. (2010). Preparing teachers for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators. *Toward culturally and linguistically responsive teacher education: The impact of a faculty learning community on two teacher educators*. Recuperado de https://experts.colorado.edu/display/pubid_229780

Guzmán, B. & McConnell, E. D. (2002). The Hispanic population: 1990–2000 growth and change. *Population Research and Policy Review*, 21(1-2), 109-128.

Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. London, UK: Continuum

Hamann, E. y Harklau, L. (2010) Education in the new Latino diaspora. En Murillo, E. (Ed.), *Handbook of Latinos and education: Research, theory, and practice* (157-169). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Routledge.

Hunkapiller, J. L. (2010). *Impact of a Newcomer Program on Secondary School Achievement of Recent Immigrant Students* (Doctoral dissertation, Texas A & M University-Commerce).

Kandel, W. (2017). Unaccompanied Alien Children: An Overview (CRS Report No. R43599 - 18 de enero de 2017). *Congressional Research Service*. Recuperado de <https://fas.org/sgp/crs/homesec/R43599.pdf>

Kinslow, A. & Sadler, T. (2018). Making science relevant. *The Science Teacher*, 8, 40-45.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1990.

Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. En *Theory Into Practice*, 55-72. Ohio State University. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271667021_Preparing_Linguistically_Responsive_Teachers_Laying_the_Foundation_in_Preservice_Teacher_Education

Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.

Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students (OELA). U.S. Department of Education (2008). *Biennial report to Congress on the implementation of the Title III State Formula Grant Program. School years 2004-06*, Washington DC. Recuperado de <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/title3biennial0406.pdf>

Oikonomidou, E. (2014). Newcomer immigrant students reinventing academic lives across national borders. *Multicultural Perspectives*, 16(3), 141. doi:10.1080/15210960.2014.922882

Patel, S. G., Tabb, K. M., Strambler, M. J. & Eltareb, F. (2015). Newcomer immigrant adolescents and ambiguous discrimination: The role of cognitive appraisal. *Journal of Adolescent Research*, 30(1), 7-30.

Portes, P. R. & Salas, S. (2015). Nativity shifts, broken dreams, and the new Latino South's Post-First Generation. *Peabody Journal of Education*, 90(3), 426-436.

Rogers, R. (Ed.). (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Routledge.

Ruona, W. E. (2005). Analyzing qualitative data. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 223, 263.

Seghetti, L., Siskin, A. & Wasem, R. (2015). Unaccompanied alien children: An overview. En C. A. Toller (Ed.), *Central America's gang violence and the rise of unaccompanied children in the U.S.* (31-52). New York, NY: Nova Science Publishers.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, 52(2), 94-106.

Terrio, S. (2015). *Whose child am I?: Unaccompanied, undocumented children in US immigration custody*. Oakland, CA: University of California Press

Wodak, R. (2009). *The discourse of politics in action: politics as usual*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263561029_Ruth_Wodak_The_Discourse_of_Politics_in_Action_Politics_as_Usual

WSBT (2014). 28 Hall Co. Students were reportedly unaccompanied minor immigrants. Recuperado de <http://www.wsbtv.com/news/local/28-hall-county-students-were-reportedly-unaccompanied/137584856>



Instituto de
Educación



Educando para la vida