

ISSN 1510-2432

ISSN 1688-9304 (en línea)

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1>

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 10 N° 1 Enero - junio 2019

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 10 N° 1 enero -junio 2019

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

Directora
Dra. Denise Vaillant



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 2902 1505

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

Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación	(13-25)
<i>Carina Lion, Mariana Maggio</i>	

Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas.....	(27-42)
<i>Silvia Adriana Martínez, Romina Cecilia Elisondo</i>	

Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play	(43-62)
<i>Jocelyn Cuitiño Ojeda, Claudio Díaz Larenas, José Luis Otarola</i>	

Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile	(63-83)
<i>Katia Papic Domínguez</i>	

Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019)	(85-104)
<i>María Ester Mancebo</i>	

Contents

Introduction

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

Research topics

Challenges for university education in contemporary digital scenarios. Contributions from the research	(13-25)
<i>Carina Lion, Mariana Maggio</i>	

Graffiti in secondary school: voices of the protagonists.....	(27-42)
<i>Silvia Adriana Martínez, Romina Cecilia Elisondo</i>	

Promoting fluency and accuracy in English through role play.....	(43-62)
<i>Jocelyn Cuitiño Ojeda, Claudio Díaz Larenas, José Luis Otarola</i>	

Types of internal organizational communication in municipal educational facilities in Chile	(63-83)
<i>Katia Papic Domínguez</i>	

Navigating between normalist and university traditions: the institutionality of initial teacher training in Uruguay (2005-2019).....	(85-104)
<i>María Ester Mancebo</i>	

Presentación

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2877>

En este décimo volumen de Cuadernos de Investigación Educativa compartimos con ustedes una serie de artículos que nos acercan a temáticas presentes en la agenda educativa actual, tanto a nivel nacional como regional e internacional. Se trata de valiosas contribuciones que aportan conocimiento y valor agregado a la mejora de la educación.

Inicia el actual volumen el artículo *Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación*. Carina Lion y Mariana Maggio presentan un avance de una investigación en curso por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires acerca de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta idoneidad tecnológica. El trabajo aporta reflexiones de interés para quienes estudian los desafíos y las tendencias que la tecnología plantea a la educación superior.

Por su parte, Silvia Adriana Martínez y Romina Cecilia Elisondo examinan los significados de los grafitis escolares. En *Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas*, estudian los contenidos, las finalidades, los espacios donde se realizan y los materiales utilizados así como las potencialidades que ofrece esta modalidad de expresión gráfica. En particular se enfocan en la perspectiva de estudiantes, docentes y personal administrativo pertenecientes a dos centros educativos públicos de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play es la contribución de Jocelyn Cuitiño Ojeda, Claudio Díaz Larenas y José Luis Otarola. La misma pone de manifiesto los resultados de la implementación de la técnica dramática del *role play* para fomentar la fluidez y la precisión oral del inglés en un centro de educación primaria de Chile. El artículo pone de manifiesto cómo la fluidez y la precisión oral, así como la seguridad y el gusto por la asignatura, aumentan luego de la aplicación de dicha técnica.

Describir el tipo de comunicación organizacional interna que se aplica entre directivos y profesores a la hora de coordinar el trabajo fue el objetivo del artículo *Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile*, de Katia Papic Domínguez. La autora concluye que los directores suelen preferir un tipo de comunicación formal y descendente para relacionarse con el profesorado y lograr los objetivos de la institución.

El número finaliza con *Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019)*. El artículo de María Ester Mancebo analiza la transformación institucional de la formación inicial docente en Uruguay en el período comprendido entre 2005 y 2019. Esta investigación descriptiva-explicativa de carácter cualitativo detalla de qué manera ha avanzado el proceso de *universitarización*. Al mismo tiempo Mancebo enumera cuáles son los factores que frenan dicho progreso.

Esperamos que los artículos sean inspiradores y de utilidad para debatir y reflexionar sobre la educación actual.

Les damos las gracias por acompañarnos una vez más y los invitamos a sumarse a las próximas ediciones.

Denise Vaillant



Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación

Challenges for university education in contemporary digital scenarios. Contributions from the research

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304(en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

Carina Lion

Doctora en Educación, Especialista en Formación de Formadores, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente de Doctorado, Maestrías nacionales e Internacionales, Profesora adjunta de Educación y Tecnologías, y de Informática y Educación, Universidad de Buenos Aires. Ex directora, Programa XXI, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Universidad de Buenos Aires. Autora de los libros *Imaginar con tecnologías* y *La escuela de las pantallas*.

Mariana Maggio

Doctora en Educación, Magister y Especialista en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora adjunta de Educación y Tecnologías, Directora de la Maestría y carrera de Especialización en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora, Proyecto *El rediseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Autora de los libros *Reinventar la clase en la universidad* y *Enriquecer la enseñanza*.

Fecha de recibido: 21/08/18

Fecha de aceptado: 26/02/2019

Resumen

El artículo presenta avances interpretativos de una investigación acerca de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica, realizada desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por la Dra. Mariana Maggio y codirigida por la Dra. Carina Lion. Ofrece algunas conceptualizaciones que se derivan del análisis de los datos recabados en la investigación y avanza hacia algunos desafíos para la enseñanza superior que se reinterpretan a la luz de los datos que arroja dicha investigación en una matriz interpretativa. Se trata de una investigación cualitativa combinada con algunos rasgos de la investigación de diseño. Si bien las conclusiones son provisionales en tanto la investigación sigue en curso, las mismas permiten interpretar algunas de las tendencias que interpelan la enseñanza en los escenarios culturales contemporáneos y que resultan relevantes para revisar los modelos de Universidad vigentes y permiten plantear alternativas pedagógicas para los próximos años, de relevancia para la sociedad. Palabras clave: prácticas de enseñanza; educación superior; desafíos contemporáneos; escenarios digitales; matriz interpretativa

Abstract

The article presents interpretative advances of a research on teaching practices performed in highly technified environments, by the School of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, conducted by Mariana Maggio, and co-conducted by Carina Lion. It offers some conceptualizations that derive from the analysis of data gathered from the research

and it heads towards some challenges for higher education that are reinterpreted in light of the data that the research throws into an interpretative matrix. It is a qualitative research combined with some features of design research. Although the conclusions are provisional as the research is still ongoing, they allow us to interpret some trends that surround teaching in contemporary cultural scenarios and that are relevant to revisit the current University models and propose pedagogical alternatives for the coming years resulting relevant to society.

Keywords: teaching practices - higher education - contemporary challenges - digital scenarios - interpretive matrix

Las prácticas de enseñanza universitaria en los escenarios culturales contemporáneos

Introducción

El artículo propone un recorrido a través de los avances de una investigación en curso¹ que busca identificar prácticas recreadas en los ambientes de alta disposición tecnológica en el contexto de su diseño y despliegue para poder reconocer sus alcances y avanzar en la construcción de categorías analíticas que enriquezcan el campo de la tecnología educativa y de la didáctica. Estas prácticas capturan las oportunidades que ofrece la alta disposición tecnológica a través de esfuerzos que son colectivos y devienen originales y desafiantes tanto para los docentes como para sus estudiantes. Desde nuestro punto de vista estas prácticas configuran un objeto de conocimiento para cuya interpretación se requieren marcos analíticos renovados y es en ese sentido que esta investigación espera generar aportes.

Desde un encuadre epistemológico cualitativo que concibe la didáctica como una disciplina crítico-interpretativa (Litwin, 1997) y que incluye algunas propuestas de diseño experimental tales como la búsqueda propia del campo de la tecnología educativa en la actualidad, nos enfocamos particularmente en el estudio de las prácticas que se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan a la vez que multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en un contexto atravesado estructuralmente por una lógica de expulsión (Sassen, 2015).

Entendemos que los escenarios contemporáneos plantean desafíos que son políticos, sociales, culturales, pedagógicos, comunicacionales y cognitivos; es decir, que constituyen una trama multidimensional compleja en la cual un rasgo central ha sido la modificación en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento. Entre estos modos de producción nos proponemos reconocer y analizar construcciones que resultan originales por su polifonía, el trabajo en colaboración, colectivo y colegiado enriquecido a través de redes y comunidades de práctica. La noción de inteligencia colectiva de Lévy (2004) como un proyecto global en el cual las dimensiones éticas y estéticas son tan importantes como los aspectos tecnológicos u organizacionales, funciona como puerta de entrada a un marco que articula aspectos políticos, culturales, cognitivos y didácticos, entre otros. Desde nuestro punto de vista la inteligencia colectiva remite a una búsqueda política que transparenta procesos llevados adelante por el conjunto de actores articulados en torno a finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades y en ese sentido marca de modo profundo las escenas en las que se está llevando a cabo el rediseño de las prácticas de la enseñanza como objeto de la investigación.

Desde una perspectiva educativa entendemos que las tecnologías se entran en las diversas formas del pensamiento disciplinar, y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento. Al mismo tiempo concebimos la cognición como situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). El conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Es por eso que, en ocasiones, una actividad resulta mejor en un grupo que en otro o en un momento del año que en otro o en una determinada escuela mejor que en otra. La actividad se entiende no aislada sino interactuando con el contexto el que se desarrolla. Las prácticas educativas se reconocen como auténticas cuando puede determinarse el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante así como el tipo y el nivel de actividad social que estas promueven (Lion, 2012). Para nuestra mirada, el reconocimiento del carácter situado de la cognición así como el entramado disciplinar de las tecnologías configuran exigencias epistemológicas y metodológicas a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza como objeto. Estas nos obligan a mirar desde una perspectiva compleja prácticas donde las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales.

Por su parte Scolari (2018) señala que las instituciones educativas se han convertido en una interfaz interesante como espacio de mediación entre estas políticas digitales, las decisiones institucionales y las propuestas de enseñanza diseñadas en el presente para los próximos años. La experimentación, la reflexión y la reconstrucción entre pares docentes son aspectos que cobran una nueva fuerza desde una perspectiva ideológica y moral a la vez que surgen nuevas significaciones de los espacios institucionales tradicionales tales como la sala de profesores, las jornadas de reflexión, las horas de planificación o las iniciativas de actualización de los docentes. Con el espíritu de la época y con la impronta de lo que emerge en las redes desde un punto de vista cultural, el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los pares cobran un nuevo sentido cuando son los docentes quienes invitan a sus propios colegas a revisar, intervenir y debatir. La importancia asignada a la reflexión en torno del proceso de inclusión de tecnología en el aula sostenido por un grupo de pares a partir de señalamientos de distinto tipo emerge junto a la apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas y discutidas que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte.

Por un lado, las mencionadas transformaciones impactan en las maneras en las que hoy podemos comprender a las comunidades de práctica docente y en cómo estas comunidades conforman redes de diferente tipo que favorecen el trabajo creativo. Las tecnologías son el telón y el escenario donde se potencian estos intercambios así como a la organización de nuevos lazos, protagonismos y colaboraciones. Una mirada inclusiva de las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje. Recuperamos aquí la idea de Rheingold (2002) de multitudes inteligentes entendidas como “grupos de personas que emprenden movilizaciones colectivas -políticas, sociales, económicas- gracias a que un nuevo medio de comunicación posibilita otros modos de organización a una escala novedosa entre personas que hasta entonces no podían coordinar tales movimientos” (pág. 13). Nos enfocamos, por tanto, en comunidades cuyos miembros se identifican como tales y comparten con el resto intereses comunes (Wenger, 1998). Pertenecer a una comunidad no necesariamente implica que todos sus miembros forman un grupo compacto. Algunos miembros participan porque obtienen información o ayuda de otros para apoyar sus propios aprendizajes. La comunidad provee la estructura social en la que se desarrollan las conexiones y apoyo

entre pares. Los miembros de una comunidad de práctica se van asociando, agrupando según intereses, contactos y modos de encontrar unidades de sentido a su fluir en la Web. Son comunidades que van aprendiendo de este habitar el espacio virtual y consolidan vínculos que fortalecen a sus miembros y a la producción de conocimiento. Se convierten en espacios que también dan cuenta de nuevos modos políticos de pensamiento creativo para dar respuesta a problemas relevantes del mundo que nos rodea.

Por otro lado, nos interesa destacar que los sujetos de la educación han cambiado. Los jóvenes transitan caminos diferentes en la construcción de su identidad mientras habitan espacios virtuales que implican necesariamente mayor exposición "hacia una visibilidad pública" que, según Bauman (2009), supone el compromiso constante de mantener una representación actualizada de uno mismo. Los límites entre estar conectados y no estarlo se van desdibujando y no hay separación entre lo virtual y lo físico. La identidad se construye a través de un doble juego. Por un lado, interviene la creación del perfil y las acciones que cada uno realiza en estos espacios. Por otro, a la vez que construimos nuestra identidad también interpretamos la de los demás generando múltiples configuraciones generalmente descentralizadas, distribuidas y fragmentadas. Por último, hay metáforas que hoy refieren a los sujetos y que son capturadas por Serres (2013). En su análisis *Pulgarcita*, que representa a los alumnos de esta generación, dicho personaje está decapitado. Sabe que lo que se quiere que aprenda y sepa no tiene que estar en su cabeza porque está en cualquiera de los dispositivos tecnológicos a los que tiene acceso. La clase de la *página-fuente* que oraliza lo escrito ya no le interesa. El murmullo crece en las aulas. Así, Serres sostiene que los estudiantes que asisten hoy a clase pueden manipular varias informaciones a la vez y que no conocen, ni integran, ni sintetizan como sus ascendientes, no tienen la misma cabeza y no habitan el mismo espacio. Reconocemos que los cambios pedagógicos son lentos pero las formas culturales no esperan y mucho menos en estos tiempos en los que Internet marca nuestros ritmos cotidianos (Maggio, 2018). En este mismo sentido Martín-Barbero (2014) ofrece una articulación potente cuando nos ubica en la escena del caos en la que lo digital reconfigura a los seres humanos en relación a las dimensiones vitales al mismo tiempo que supone la demolición de la hegemonía letrada y cuestiona las seguridades previas.

A partir de la articulación de dimensiones como las señaladas, la investigación tiene como propósitos principales los siguientes:

- Reconocer prácticas originales en contextos de alta disponibilidad tecnológica;
- Analizar e interpretar propuestas didácticas con tecnologías que configuran modos de enseñar y aprender creativos en contextos de hibridación de modalidades y de redes que potencian y expanden los intercambios;
- Poner a prueba dispositivos experimentales que puedan dar cuenta de los modos en que se configuran y consolidan propuestas de tecnología educativa en la clase expandida y sostenidas por formas de la inteligencia colectiva, y;
- Construir nuevas categorías teóricas referidas a la inclusión de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza en los escenarios de la contemporaneidad.

Algunos de los interrogantes que nos formulamos son: ¿las prácticas de la enseñanza que dan cuenta de un modo original y creativo de articular la tecnología con la enseñanza tienen expresiones particulares cuando son llevadas a cabo por colectivos? ¿Las condiciones en las que emergen son facilitadas desde interfases institucionales renovadas o bien son producto de su interpelación? ¿La construcción de este nosotros es un resultado multicausal que da cuenta de un trabajo sostenido en el tiempo, de confianza, de criterios consensuados

y de participación comprometida con un hacer diferente que implica una lectura crítica y permanente del contexto en el que se inserta o puede surgir por particulares dispositivos de intervención?

Este trabajo despliega algunas consideraciones que surgen como avance de la investigación incluyendo la apertura de un sistema de dimensiones preliminar que surge a partir de la indagación orientada por los mencionados interrogantes y que esperamos profundizar en las sucesivas etapas.

Material y métodos

Por un lado, esta investigación busca la construcción de conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico a partir de un procedimiento metodológico que orienta este proceso (Sautu, 1997). De acuerdo con las características del objeto se definió un abordaje cualitativo o de generación conceptual (Morse, 2003; Sirvent, 2005). Con respecto a la estrategia general, la misma se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación teniendo como propósito una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica (Rigal y Sirvent, 2014). Desde los enfoques crítico-interpretativos de la investigación didáctica se enfoca en la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio (Litwin, 1997; Jackson, 2002). Las investigaciones en esta línea asumen la complejidad del objeto enseñanza que se reconstruye a través de trabajos interpretativos con especial estudio de las recurrencias (Litwin, 1997) y en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 1999).

Por otro lado, la metodología incluye aspectos de carácter experimental en un sentido que remite a la investigación de diseño (Edelson, 2002). Dada la multidimensionalidad del objeto de estudio y la identificación de emergentes que se vinculan con los interrogantes formulados, la metodología incluye una perspectiva epistemológica en relación con la construcción de conocimiento en el campo de la tecnología educativa. La investigación de diseño implica el reconocimiento de la necesidad de innovar en un contexto específico y un campo particular de trabajo didáctico: el diseño y la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje y todas las mediaciones que las mismas impliquen así como el despliegue de propuestas de innovación que son estudiadas al tiempo que se diseñan e implementan.

Finalmente, la implementación de este encuadre metodológico se inscribe en la generación de condiciones para la realización de una construcción en los términos de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) que son a la vez objeto de la indagación. Para Doueihy (2010) la producción colaborativa mediada por tecnologías se diferencia de otros modos de escritura porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Esta línea busca traer a la investigación educativa la posibilidad de captar la fuerza de las redes como ámbito de inteligencia colectiva, pluralidad de voces y negociaciones (Maggio, 2012) en la construcción de conocimiento inédito.

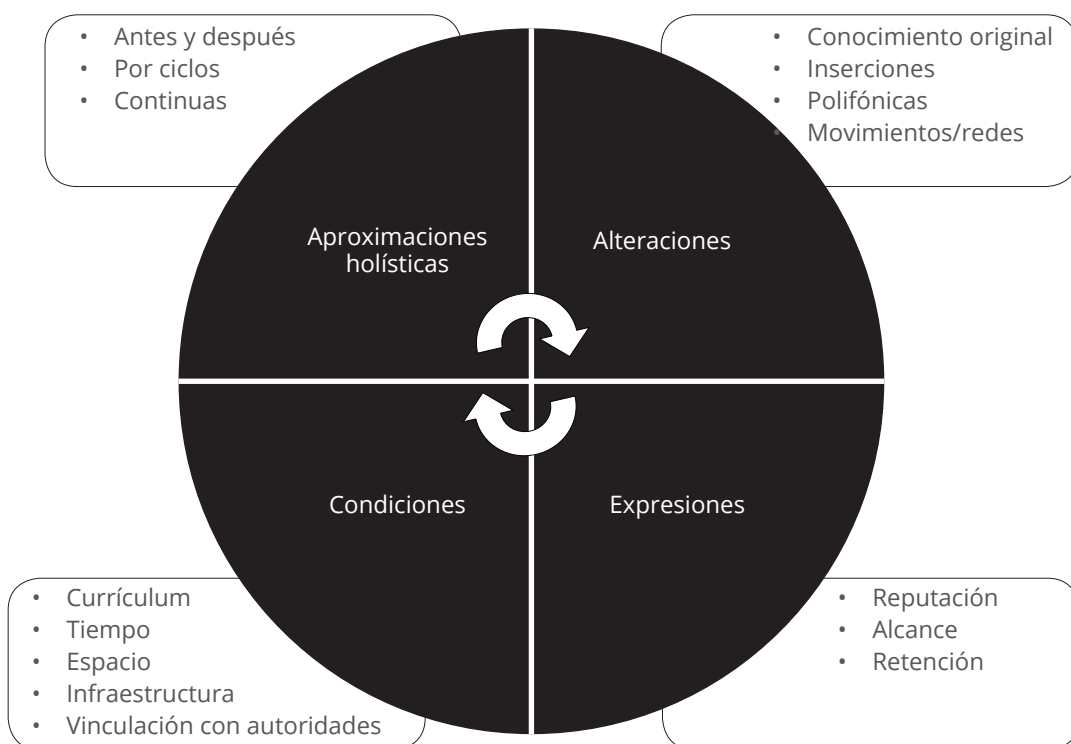
Relevamiento realizado

La investigación abordó, hasta el momento, 10 casos de la Universidad de Buenos Aires en profundidad, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento que representarían una diversidad relevante. El criterio de selección de los casos se centra en colectivos cuya conformación remite a estructuras de cátedra que deciden innovar en sus prácticas de enseñanza y que, en las decisiones acerca de sus prácticas, incluyen tecnologías desde perspectivas epistemológicas, culturales, didácticas y cognitivas.

Para cada uno de los casos se entrevistó al equipo de cátedra: se observaron clases y se construyeron relatos que fueron validados por los mismos docentes, constituyendo esta instancia una nueva entrevista de validación con los docentes. Hemos incluido el análisis de cátedras que quiebran la lógica de lo que sucede en general en las aulas (Maggio, 2018). Se trata de casos en los que se plantearon, entre otros propósitos, problemas complejos respecto de la enseñanza; se abordaron las dimensiones del tiempo y del espacio educativo como constitutivas de las propuestas didácticas; se ofrecieron reconstrucciones, anticipaciones y tramas narrativas que distaron de la explicación docente para la posterior aplicación o verificación en una ejercitación o práctica. En otras palabras, casos en que se hackeó contenido, espacio y tiempo, en los cuales divisiones tales como *dentro/fuera* del aula o *nosotros* (docentes)/*ellos* (estudiantes) se han reconfigurado casi por completo.

Resultados

La investigación nos permitió reconocer ciertos rasgos de las prácticas de la enseñanza rediseñadas en los escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones. Dichos rasgos se pueden articular en una matriz que busca dar un sentido interpretativo a la complejidad que conllevan estas transformaciones, las que van más allá, entendemos, de los esfuerzos que realizan los docentes cuando trabajan individualmente. La matriz que presentamos a continuación está organizada en cuadrantes que, a su vez, incluyen ciertas dimensiones de análisis que caracterizan los casos estudiados. Su construcción intenta dar cuenta, en forma abarcativa, de situaciones distintas pero atravesadas por la búsqueda intencional del rediseño de las prácticas, llevada a cabo por un colectivo tal como muestra la siguiente figura de autoría propia:



Aproximaciones holísticas

Hemos podido reconocer diferentes aproximaciones de los colectivos al rediseño de las prácticas de la enseñanza, todas ellas de un alcance general o masivo. En los casos estudiados no se innova en una línea acotada -la evaluación, por ejemplo-, sino que el rediseño alcanza múltiples aspectos de la práctica de la enseñanza a los que pone en tensión y reconstruye desde una perspectiva diferente. En este sentido, se reconoce la complejidad de la tarea pedagógica y se comprende que el cambio es estructural y multidimensional. Dentro de estas aproximaciones holísticas hemos reconocido tres tipos:

- Las que pueden ubicarse en un momento preciso que genera una visión del antes y el después. Los fundamentos de los colectivos a este respecto pueden estar asociados a procesos formativos, procesos más amplios de cambio institucional, renovación de equipos con cambio de liderazgo, entre otros.
- Así, por ejemplo, “la decisión de cómo se conforman las comisiones es”, según mencionan los integrantes de la cátedra, “por afinidad didáctica y posición político ideológica respecto de cómo se concibe la enseñanza. La comisión planifica junta un TP o una discusión. Algunos docentes rotan dando un tema de su especialidad. La cátedra tiene una decisión clara que es la de conocer mucho a los estudiantes. Esto fue un antes y un después. Un cambio profundo en el equipo de trabajo y en cómo concebimos la práctica docente” (Cátedra 1).
- Las que se organizan por ciclos en los que el rediseño se concibe, se implementa y se analiza críticamente generando ajustes en las propuestas, en un orden que podría enmarcarse en las propuestas de investigación de diseño. El colectivo que lleva adelante esta propuesta sabe que se trata de un ciclo, lo define en términos de sus límites, le atribuye el carácter de situación de aprendizaje y se prepara para generar un nuevo ciclo cuando el que está teniendo lugar concluya. Una cátedra sostiene: “en 2016 nos propusimos hacer estallar los modos de la didáctica clásica que, entendemos, sigue siendo hegemónica en las prácticas de la enseñanza en la universidad. Partimos de una suerte de declaración de principios, incluso antes de definir de qué naturaleza sería el salto que nos proponíamos. La segunda posición fuerte que adoptamos estuvo enmarcada en la idea de construir una ‘didáctica en vivo’. Se trata de una didáctica que cuando crea en la práctica se recrea como teoría.
- Porque cada vez que se inventa en el plano de las prácticas, los abordajes interpretativos consolidados muestran su límite y la manera de generar comprensión es reconstruirlos, profundizando o alterando su sentido. La creación para la práctica resulta original porque está sostenida por el reconocimiento de tendencias que atraviesan la sociedad y la cultura contemporáneas. Para el año 2019 entendemos que este es un ciclo que hay que revisar para pegar un nuevo salto” (Cátedra 3).
- Las que tienen lugar de modo continuo y que, si bien son de carácter holístico, van realizando ajustes en el tiempo que no necesariamente lo son cuando se enfocan más en un aspecto que en otro de las prácticas, por ejemplo, la renovación de los contenidos que no necesariamente tienen lugar en cada curso. “Nuestra cátedra tiene casi como principio fundacional una búsqueda permanente de ruptura de los esquemas, de anticipación de tendencias. En 2009 experimentamos con Facebook® que era un objeto cultural en emergencia de la época. De esta manera, cada año vamos modificando el contenido y la propuesta en función de lo que entendemos que hay que enseñar” (Cátedra 4).

Mientras que las aproximaciones holísticas del primer tipo pueden verse facilitadas por situaciones que no necesariamente se generan en el marco del colectivo, por ejemplo cuando se ven favorecidas por un proceso más amplio de cambio institucional, las del tipo dos y tres parecen corresponder más a cambios del propio colectivo que, a través de negociaciones explícitas, define el ritmo o los aspectos del rediseño. La investigación profundiza especialmente en estos procesos que resultan de un devenir y de una toma de decisiones de estos colectivos que imprimen cambios que se sostienen en el tiempo y que transforman prácticas de enseñanza de manera profunda y perdurable.

Condiciones

El proceso de rediseño conlleva la creación o profundización de ciertas condiciones que sostienen la práctica renovada. No se trata de condiciones que deben ser favorables para que el rediseño tenga lugar, sino que se expresan como procesos de tensión/negociación al interior de las instituciones, fundamentalmente cuando interpelan las prácticas de sesgo clásico que se han convertido en rutina. En la línea planteada en Maggio (2018) pudimos reconocer ciertas condiciones que se modifican en los casos estudiados para que el rediseño tenga lugar:

- Las condiciones vinculadas a las perspectivas curriculares que son interpeladas para poder recuperar aquello que es central (Perkins, 1992) y que despliega una mirada actualizada (Maggio, 2012). El curriculum en los casos estudiados se mira como un objeto que puede ser cuestionado, generando interpretaciones que lo abordan con una lógica distinta de la de colección, por ejemplo, a través de narraciones, de operaciones cognitivas o de articulaciones de sentido.
- En una trama que dialoga con la condición anterior se alteran las condiciones vinculadas al tiempo. El curriculum se reinterpreta en sus aspectos centrales y relevantes y el resto se desplaza a capítulos que pueden remitir, por ejemplo, a la historia del campo. Se *gana tiempo* porque se abandonó la intención de la enseñanza de *todo*.
- También hemos visto reconstruirse el espacio como condición de aquello que en lo referido a la práctica de la enseñanza está limitado al aula. El rediseño es rediseño del espacio y la práctica avanza por el más allá del aula y de la escuela. Como veremos a continuación, las alteraciones pedagógicas son las que requieren ese avance para poder alcanzar su mejor expresión.

Tiempo, espacios y curriculum pueden ser rediseñados e interpelados de manera tal que generen condiciones para la innovación y para el emerger de nuevos tipos de prácticas. Encontramos algunas referencias en los siguientes relatos:

"[...] delineamos una propuesta de nuevo tipo a partir de una reinterpretación completa del programa de la materia. Para ello recuperamos cuatro fenómenos culturales especialmente relevantes a la hora de pensar las prácticas de la enseñanza en nuestro campo: intermitencia, combinación de aplicaciones, formas alteradas y documentación diseñada. Esos fenómenos, que dan cuenta de ciertas tendencias, han sido abordados teóricamente en diversos estudios recientes. Es por ello que decidimos constituirlos como pilares de nuestra propuesta" (Cátedra 3).

“Se utilizan algunas comisiones para realizar algunos procesos de experimentación didáctica, especialmente en las comisiones de la tarde en la cual los docentes no tienen horas asignadas a la investigación y realizan solo docencia. En estos casos, se piensa distinta la clase y sus tiempos” (Cátedra 6).

“La cátedra está gestando un cambio profundo, una reformulación de la materia, con nuevos materiales y uso de simulaciones. Se sacaron los teóricos y es un continuo de teoría-práctica. Se concibe la física como ciencia empírica, con modelos y teorías. Se parte de la física cuántica para ir para atrás. Se analizan qué teorías tienen condiciones de validez y se cambió el eje a las condiciones epistemológicas de la ciencia” (Cátedra 1).

Alteraciones

En los casos estudiados, donde los colectivos de manera intencional buscaron el rediseño de las prácticas de la enseñanza, hemos visto emerger alteraciones que no son parciales ni marginales, sino que avanzan sobre el corazón de la secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997) y tensionan la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación (Maggio, 2018). Los alcances de esta etapa de la investigación nos permiten mencionar algunas de estas alteraciones que seguirán siendo estudiadas en nuestros próximos trabajos. Las alteraciones que pudimos reconocer son:

- Las que dan lugar a la construcción de conocimiento original por parte de docentes y estudiantes en el marco de la clase.
- Las que generan inserciones que van más allá de las paredes del aula y generan transformaciones en la institución y/o en la comunidad.
- Las que abren la práctica como un ámbito de polifonía dentro del cual en cada clase participan invitados múltiples que aportan perspectivas distintas y especializadas al desarrollo de un tema (Maggio, Lion, Perosi, Jacobovich y Pinto, 2017).
- Las que generan movimientos/redes de sentido cultural y social que trascienden un curso y son abrazados por otros actores que no necesariamente participaron de las prácticas de la enseñanza como tales.

Tal como hemos reconocido en este primer avance preliminar, estas alteraciones dan cuenta de una búsqueda por parte de distintos equipos de cátedra, que interpela los límites de la enseñanza clásica y reconoce la necesidad de experimentar con diseños de clase alternativos. Las cátedras estudiadas sostienen que estas alteraciones forman parte de lo que las identifica como colectivos que generan cambios profundos en la manera de concebir la didáctica de nivel superior en sus contextos de enseñanza.

Expresiones

En los casos estudiados hemos podido reconocer que, a medida que el rediseño tiene lugar en una aproximación holística, el colectivo ve emerger ciertas creaciones que no necesariamente fueron parte de su búsqueda de modo explícito. Se trata de aspectos que no refieren de modo directo a la práctica de la enseñanza como tal pero que a medida que emergen empiezan a entramarse con aquella. Hemos podido reconocer estas expresiones:

-
- La reputación que deviene del rediseño y que alcanza a la institución y también a la esfera de lo público. El colectivo que rediseña es reconocido como tal frente a otros individuos o colectivos que no lo hacen. Esta situación, que podríamos reconocer como de larga data en la historia de la innovación educativa, cambia su carácter cuando ya no se trata del maestro memorable sino de un colectivo cuyas acciones de enseñanza buscan la transformación más allá del aula, como señalaremos a continuación.
 - El alcance del rediseño en los casos estudiados es amplio cuando la práctica trasciende el aula y la institución y alcanza la esfera de lo público, fuera esto parte o no de la búsqueda intencionada del rediseño. El alcance trae consigo diferentes formas de escrutinio público que necesariamente vuelven sobre la propuesta como un aporte, en general virtuoso, al rediseño.
 - La retención es una expresión del rediseño que, siendo una aspiración por parte de los colectivos cuando refiere a la intención de que todos los estudiantes de un ciclo lo terminen, alcanza a otros tales como ex estudiantes, docentes y colegas especializados. Lo que se ha creado como movimiento invita a proseguir.
 - En estas expresiones hay cierta coralidad, es decir, una construcción de voces que diseñan y co-diseñan pero que a la vez expanden las prácticas a través de diferentes espacios multiplataformas que, de alguna manera y tal como mencionáramos, transforman el espacio del aula en un espacio público que es revisitado por otros colegas y por una comunidad educativa más amplia.

Entre estos cuadrantes hay conectores que dan cuenta de interconexiones de los rasgos que hemos reconocido como relevantes en el estudio de la enseñanza universitaria en ambientes de alta dotación tecnológica. Tal como hemos señalado, el modelo clásico de enseñanza encuentra un límite necesario en las aulas universitarias. Los casos analizados dan cuenta, como tendencia, de que es posible y fundamental alterar la clase universitaria (Maggio, 2018).

Conclusiones y discusiones

La presente investigación se ha propuesto indagar qué prácticas en educación superior se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan, que construyen innovación pedagógica y que despliegan y multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas. Nos preguntamos acerca de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por colectivos docentes que buscan construir modos originales y creativos de articular las tecnologías con la enseñanza. Nos propusimos el análisis de estos casos para reconocer, de manera interpretativa, algunos rasgos idiosincrásicos e identitarios de dichas propuestas.

Entendemos que los escenarios culturales contemporáneos exigen estrategias inmersivas, creativas y originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado. En tiempos de supremacía de lo digital encontramos una comprensión hacia aprendizajes emergentes que requieren alterar la secuencia lineal progresiva: el espacio del aula y el tiempo pedagógico. Para ello, es importante discutir cuáles son las condiciones que desde múltiples dimensiones tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a la emergencia de prácticas renovadas.

En este sentido reconocemos que en los debates actuales respecto de la educación superior comienzan a desplegarse ciertas tendencias en las prácticas de enseñanza que van dando cuenta de otros modos posibles de concebir la enseñanza universitaria en consonancia con estos nuevos escenarios. Hay prácticas que empiezan a ser colegiadas y condiciones institucionales que las entran y que muestran un modo original y creativo de diseñar la clase universitaria.

Los casos estudiados hasta el momento marcan como primeros avances interpretativos que se trata de prácticas en que las tecnologías ofrecen un marco para la documentación diseñada, para la experimentalidad, para la negociación de decisiones por parte del equipo y para la formación continua de jóvenes que se integran al trabajo docente, así como experiencias que dialogan con los jóvenes que estudian en la actualidad en los espacios universitarios y los interpelan en una construcción colectiva del conocimiento de maneras novedosas e inspiradoras. En ellos, la ruptura de la clase tradicional implica algún tipo de alteración. Estas alteraciones están buscando específicamente ir más allá de la explicación y la aplicación como centro de la clase. También implican la expresión de una posición en la que la práctica de la enseñanza como tal busca construir conocimiento original en lugar de dedicar su tiempo a la enseñanza del estado del arte. Maggio (2018) señala al respecto que esto no implica renunciar a la enseñanza de lo ya sabido sino su ubicación en propuestas que se desplieguen a demanda (*on demand*), hoy favorecidas por las tecnologías.

Nuestros análisis indican, asimismo, que los equipos de cátedra buscan de manera explícita que el rediseño de la práctica de la enseñanza se despliegue en un ámbito que trascienda el de la clase y por eso apelan, por ejemplo, a la comunicación de estas experiencias de transformación en el ámbito de las redes sociales. Como ya hemos señalado, los sentidos que se recuperan a partir de ese despliegue entran en diálogo con el mismo proceso de rediseño. De la misma manera, la reputación creciente o la ampliación del colectivo a la manera de movimiento o red conllevan procesos de revisión y profundización de las prácticas rediseñadas. De ahí la viralización de sus propuestas para un compartir más amplio que el de la cátedra universitaria en el que se inscriben las experiencias.

Interpelar el modelo de la enseñanza universitaria tradicional implica reconocer e interpretar los modos en que se pueden diseñar clases diferentes, someterlas a consideración en la comunidad académica y avanzar hacia matrices que ofrezcan un marco no aplicativo que inspire la creación de prácticas de nuevo tipo. En el análisis hemos construido una matriz provisional que empieza a dar cuenta de las múltiples combinaciones posibles en que los docentes, y especialmente colectivos docentes, toman decisiones curriculares, didácticas y cognitivas que promueven clases que generan una ruptura respecto del modelo tradicional de enseñanza explicativo-aplicativo/verificativo.

En esta ruptura hay decisiones que van desde el rediseño del espacio educativo (de los tiempos y el currículum) hasta alteraciones que intentan y logran romper la secuencia lineal progresiva (explicación/aplicación-verificación) que tiñen las prácticas de enseñanza en la universidad. Estas alteraciones empiezan a ser reconocidas y reputadas más allá de los muros del aula a través de múltiples expresiones que la trascienden, y que se identifican como prácticas diferenciadas e inspiradoras. Estas propuestas de enseñanza, que emergen y se construyen como disruptivas y de nuevo tipo, se comprenden en el marco de decisiones colectivas que interpretan críticamente los escenarios culturales actuales y emprenden una transformación profunda, debatida y colegiada entre todos los docentes que constituyen dicho colectivo.

La investigación sigue en curso y cabrá indagar con mayor nivel de profundidad cuáles son las condiciones institucionales que habilitan el emerger de estos movimientos de cambio y los rasgos de la matriz que hemos diseñado hasta el momento. Entre las condiciones deben estudiarse la infraestructura tecnológica, los regímenes de regularidad en la modalidad presencial y todos los aspectos normativos vinculados a la evaluación, por mencionar solamente algunas.

Con vistas a la elaboración de perspectivas críticas acerca de la formación universitaria de los próximos años entendemos que estas construcciones pueden aportar a una discusión profunda y comprometida de los modelos pedagógicos que favorecen la inserción de los jóvenes en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Buenos Aires: Paidós.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Disponible en: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Edelson, D. (2002). Design research: what we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Disponible en: <https://www.cs.uic.edu/~i523/edelson.pdf>

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Colección: Agenda Educativa. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropolog3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>

Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En: Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M., Lion, C., Perosi, V., Jacobovich, J. y Pinto, L. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento*. #tecnoedu2016. Libro digital, disponible en: <https://docplayer.es/68593929-Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html>

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Martín-Barbero, J. (2014). Bienvenidos de vuelta al caos. Entrevista realizada por Washington Uranga, *Página 12*. 24 de noviembre de 2014. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-260497-2014-11-24.html>

Morse, J. (Ed.) (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Perkins, D. (1992). *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*. Nueva York: Free Press.

Rheingold, H. (2002). *Smart mobs. The next Social Revolution. Transforming cultures and communities in the age of instant access*. Nueva York: Basic Books

Rigal, L. y Sirvent M.T. (2014). *Metodología de la investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Texto en revisión.

Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.

Sautu R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: Wainerman C. y Sautu, R. (Comp.) (1997), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Serres%202013%20-%20Pulgarcita.pdf>

Sirvent, M.T. (2005). El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. En Sirvent M.T. (2005) *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras* (Opfyl).

Wenger, E. (1998). *Communities of practices: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Notas

¹ “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones”. Programación Científica UBACyT 2018. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas

Graffiti in secondary school: voices of the protagonists

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304(en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2879>

Silvia Adriana Martínez

Magister en Investigación Educativa, Licenciada en Psicología y Licenciada en Pintura, Universidad Católica de Córdoba, (Argentina). Especialista en Psicología Clínica. Docente, Universidad Provincial de Córdoba (Argentina). Directora, Psicoarte Institución Formadora de Postgrado, reconocido por el Colegio de Psicólogos de Córdoba.

Romina Cecilia Elisondo

Doctora en Psicología, Universidad de Murcia (España) y Universidad Nacional de San Luis, (Argentina). Magister en Educación y Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Investigadora adjunta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Profesora adjunta, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Fecha de recibido: 20/09/2018

Fecha de aceptado: 18/03/2019

Resumen

Múltiples textos, mensajes y producciones escritas habitan las escuelas. La presencia de grafitis en el mobiliario y los edificios escolares es evidente pero poco analizada y discutida. El objetivo de esta investigación es analizar, desde las perspectivas de estudiantes, docentes, preceptores y auxiliares, significados construidos en torno a los grafitis escolares. El estudio se realizó en dos establecimientos educativos públicos de nivel medio de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se utilizaron cuestionarios abiertos y entrevistas semiestructuradas como estrategias de recolección de datos. Respondieron al cuestionario 55 estudiantes y 15 docentes. Fueron entrevistados 6 informantes claves: una auxiliar de limpieza, dos grafiteros reconocidos y tres preceptores. La selección de la muestra fue intencional y basada en criterios. Se triangularon datos emergentes de los diversos grupos e instrumentos. Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos de codificación y método de comparaciones constantes. Se construyeron cinco categorías de análisis que refieren a: los contenidos de los grafitis, las intencionalidades comunicativas, los espacios donde se plasman, los materiales que se utilizan y las potencialidades educativas de estas producciones juveniles. Los resultados indican predominio de temáticas vinculadas a la identidad, la sexualidad, la violencia, el consumo y las emociones. Los grafitis comunican problemáticas sociales actuales, transgreden normas institucionales y son medios de expresión estética y creativa de los jóvenes. Los participantes del estudio señalan numerosas potencialidades educativas de los grafitis como recursos para generar contextos dialógicos y colaborativos de aprendizaje y enseñanza. Los grafitis son producciones de los jóvenes, que emergen en intersticios y habilitan nuevos espacios educativos para el abordaje de temáticas sociales transversales. Los grafitis indican caminos posibles para crear procesos comunicativos genuinos en las instituciones educativas.

Palabras clave: grafitis, escuela secundaria, comunicación, jóvenes, identidad, sexualidad, violencia, consumo, emociones.

Abstract

Multiple texts, messages and written productions inhabit the schools. The presence of graffiti on furniture and educational buildings is apparent, but scarcely analyzed and discussed. The objective of this research is to analyze from the perspectives of students, teachers, preceptors and assistants, the meanings built around school graffiti. The study was carried out in two middle level public education institutes in the city of Córdoba (Argentina). Open questionnaires and semi-structured interviews were used as data collection strategies. 55 students and 15 teachers answered the questionnaire. Six key informants were interviewed: a cleaning assistant, two recognized graffiti artists and three preceptors. The sample selection was intentional and based on criteria. The data emerging from various groups and instruments were triangulated. For data analysis, coding procedures and constant comparison method were used. Five categories were formed to analyze the following: the contents of graffiti, their communicative intentions, the spaces where they are created, the materials that are used, and the educational potentials of these youth productions. The results indicate predominance of themes related to identity, sexuality, violence, consumption and emotions. Graffiti communicate current social problems, transgress institutional norms and are means of aesthetic and creative expression of young people. The participants in the study point out numerous educational potentials of graffiti as resources to generate dialogical and collaborative learning and teaching contexts. Graffiti are productions of young people, which emerge in the interstices and enable new educational spaces to address cross-cutting social issues. Graffiti indicate possible ways to create genuine communicative processes in educational institutions.

Keywords: graffiti, high school, communication, youth, identity, sexuality, violence, consumption, emotions.

Introducción

En muchas escuelas secundarias, la presencia de grafitis es un hecho innegable. Sin embargo, el reconocimiento de los mismos y el análisis de sus intencionalidades comunicativas pocas veces son objeto de debate en las instituciones. Los grafitis suelen ser textos e imágenes que son vistos por todos los actores educativos pero generalmente no son leídos e interpretados. Tal vez los grafitis no sean leídos porque son producciones no permitidas que emergen en espacios prohibidos. Quizá no sean leídos porque no circulan en los canales tradicionales de comunicación educativa ni en los portadores oficiales.

Posiblemente los contenidos y las problemáticas que abordan sean tan complejos que los actores educativos prefieran simular no ver los grafitis. Sin embargo, en los últimos años se ha venido observando un interés en los campos científico y educativo por la temática que se visualiza en estudios así como propuestas educativas que comienzan a hacer visibles los grafitis y los mensajes que transmiten (Corbetta, 2014; Correa, 2015; Hincapié, 2012; Murga y Posada, 2014). Las investigaciones destacan la importancia de reconocer a los grafitis como prácticas expresivas de los jóvenes, cuyos contenidos e intencionalidades deben ser analizados y discutidos en contextos educativos. Estudios previos indican predominancia de temáticas vinculadas a la sexualidad, las adicciones, la muerte, la pertenencia a determinados grupos sociales y la violencia en los grafitis escolares (García Aguirre, 2010; Beltrán, 2012 a y b; Correa, 2015; Ramírez y García, 2008). Respecto de intencionalidades y motivos, docentes y alumnos destacan el aburrimiento, la catarsis, la necesidad de ser escuchados, la diversión, la autoafirmación, el intento de dejar una huella y la comunicación entre pares (García Aguirre, 2010).

Nos planteamos como objetivo general comprender significados construidos por alumnos, docentes y otros actores educativos respecto de los grafitis en la escuela secundaria. Nos

interesa analizar, desde la perspectiva de los actores, alcances y potencialidades de los grafitis como expresiones emergentes en las escuelas. Para cumplir con este objetivo general desarrollamos un estudio en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina). Trabajamos con docentes, estudiantes, preceptores, personal de limpieza y grafiteros. Analizamos sus voces y construimos algunas categorías analíticas que presentamos en este artículo. En tanto consideramos a los grafitis como producciones de los jóvenes que deben ser leídas, creemos que la investigación puede realizar significativos aportes a la comprensión de problemáticas actuales y al diseño de propuestas educativas que promuevan el diálogo en las escuelas.

Contexto conceptual

Los grafitis son producciones escritas (textos, símbolos, imágenes) que emergen en espacios no destinados a la escritura y que implican transgresiones a normas institucionales. Asimismo se caracterizan por recurrir a diversas técnicas y recursos, utilizando un estilo verbal conciso y minimalista que explota al máximo las capacidades expresivas de cada elemento. Según Gándara (2002) los grafitis abordan diversas temáticas (humor, amor, política, identidad, adicciones, etc.) y tienen variadas intencionalidades (protesta, comunicación, expresión de sentimiento, sentido lúdico y estético, etc.). Los grafitis pueden considerarse expresiones de la creatividad en tanto recuperan diversos contenidos, recursos y técnicas para crear un producto novedoso y original. “El grafiti encierra en esa acción situada del lado de lo prohibido una dimensión pragmática en la cual la actividad humana desarrolla un proceso de intercambio creativo, plasmado en posibilidades genéricas variadas”. (Beltrán, 2012a, 19).

Según los espacios donde surgen pueden diferenciarse los grafitis en calles y espacios públicos de aquellos que se producen puertas adentro (Gándara, 2002), es decir en el interior de edificios. En el presente escrito nos ocupamos de estos últimos, específicamente de las producciones que se plasman en instituciones educativas. Tal como lo señalan García Aguirre (2010), Beltrán (2012 a y b), Correa (2015) y Murga y Posada (2014) los grafitis en las escuelas deben analizarse e interpretarse como producciones de los jóvenes que intentan transmitir mensajes de relevancia social y educativa. Muñoz-Basols (2010) destaca la importancia comunicativa de los grafitis en contextos escolares, específicamente en los pupitres. Según el autor, estos grafitis se construyen en un entorno particular y en el marco de ciertos parámetros socio-culturales compartidos entre emisor y receptor, recuperando inquietudes sociales e históricas de la época.

El análisis de investigaciones de otros autores indica que los grafitis en las escuelas son producciones que incluyen diversidad de temáticas, aunque se observan algunos tópicos que predominan como por ejemplo la sexualidad, la droga, el deporte, la muerte, la pertenencia a determinados sectores y el hostigamiento. Una de las tipologías de grafitis escolares que se observa con mayor frecuencia son las firmas o tags que suelen vincularse con procesos de construcción de la identidad propios de la adolescencia. También aparecen con frecuencia escrituras a partir de las cuales se comunican alumnos de diferentes clases y turnos (Hincapié, 2012; García Aguirre, 2010; Beltrán, 2012 a y b; Correa, 2015; Murga y Posada, 2014; Ramírez y García, 2008). Muñoz-Basols (2010) observó las siguientes temáticas predominantes en los pupitres universitarios: lenguaje futbolístico, sexualidad, humor y afectos y realidad social.

Los grafitis referidos a la sexualidad predominan en los baños de los colegios, siendo más explícitos que los grafitis presentes en otros espacios institucionales. En los baños se observan grafitis que incluyen dibujos y textos referidos al aborto, a temáticas sexuales,

de género y de pertenencia a determinados grupos. En numerosas ocasiones se observan insultos, estereotipos y violencia verbal (Raffetta, 2012; Del Manzo, 2018; Hernández y Zepeda, 2015; Grosso, 2014).

Las intencionalidades comunicativas de los grafitis son diversas. Comunicarse, insultar, afirmar pertenencia a ciertos grupos y distinguirse de otros, expresar emociones, desarrollar una práctica estética, divertirse, pasar el tiempo, interactuar con otros o transgredir normas son algunas de las finalidades de los grafitis en espacios escolares. (Zapata Herrera y Blandón Henao, 2016; Muñeton Arenas y Molina Isaza, 2015; Chávez Martínez, 2015).

Creemos que los grafitis se constituyen en producciones que deben ser leídas, analizadas e interpretadas. Los grafitis, expresiones de procesos de apropiación del espacio escolar y búsqueda de visibilización de problemáticas actuales, son objetos de relevancia para la investigación educativa. Interesa en la presente investigación analizar sentidos y significados construidos por actores educativos respecto de estas prácticas comunicativas, muchas veces ocultadas, invisibilizadas y borradas.

Metodología

Desarrollamos una investigación cualitativa con el propósito de comprender significados construidos por diferentes actores educativos respecto de los grafitis en las escuelas. Se seleccionaron dos establecimientos educativos públicos de nivel medio de la provincia de Córdoba: uno con orientación artística y otro con orientación en ciencias sociales. Ambos colegios son mixtos, se encuentran en barrios aledaños al centro de la ciudad y la población que asiste a los mismos es de clase socioeconómica media-baja. La selección de las escuelas fue intencional y por conveniencia. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas a partir del cual se indagaron percepciones de los participantes respecto de los grafitis.

Específicamente se presentaron preguntas respecto de los contenidos, los materiales, los lugares, las intencionalidades comunicativas y las potencialidades educativas de los grafitis. Participaron 55 alumnos de los dos establecimientos educativos (18 alumnos de entre 11 y 13 años y 37 alumnos de entre 15 y 17 años). La selección de los cursos se hizo considerando como criterio que fueran estudiantes de diferentes años y turnos. Asimismo participaron del estudio 15 docentes de los dos establecimientos quienes también respondieron al cuestionario. También se utilizaron entrevistas como instrumentos de recolección de datos. De las mismas participaron seis miembros de las instituciones educativas: una auxiliar de limpieza, dos grafiteros reconocidos y tres preceptores. La selección de la muestra para las entrevistas fue intencional y basada en criterios. Se consideró relevante analizar la palabra de estos informantes clave que tienen contacto directo con las producciones escritas y con los estudiantes. Los grafiteros fueron seleccionados por método de casos reputados. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se indagaron diferentes percepciones vinculadas a las características e intencionalidades de los grafitis. Se triangularon datos emergentes de diversos grupos e instrumentos.

Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos de codificación abierta y axial y método de comparaciones constantes (Soneira, 2007). Durante el proceso de recolección de datos solicitamos el consentimiento informado de los participantes y de las autoridades institucionales y se aseguró la confidencialidad de los datos.

Presentación y discusión de resultados

Se presentan a continuación las cinco categorías construidas a partir de los datos, algunas evidencias que las ilustran y los análisis desarrollados.

Contenidos de los grafitis ¿Qué ves cuando me ves?

Interesa en esta categoría analizar los contenidos predominantes de los grafitis escolares desde la perspectiva de docentes, alumnos, preceptores y personal de limpieza. Los datos emergentes de los cuestionarios administrados a los estudiantes indican cuatro temáticas principales en los grafitis: *identidad* (nombres propios, firmas, letras de canciones, barrio, equipos de fútbol), *violencia* (agresiones vinculadas a lo sexual, la muerte, la policía, insultos y groserías), *consumo* (marihuana y otras drogas) y *caricaturas* (rasgos exagerados del rostro y del cuerpo humano).

Respecto de la primera temática según los encuestados predominan los nombres propios, dato que demostraría la necesidad del alumno de imprimir, grabar, grafitear su nombre como medio de reconocimiento e identificación. Asimismo, predominan grafitis que refieren a identificaciones con equipos de fútbol, barrios y letras de canciones.

Con respecto a las respuestas de *violencia*, *muerte*, *policía* y *sexo*, por la forma de presentación de estos contenidos se agrupan dentro de la temática de contenidos de agresión, ocupando entre todas el segundo lugar en respuestas. De esta manera la temática vinculada al sexo se grafica de manera grotesca o bizarra tanto en su forma como en el texto que lo acompaña. Otra temática agrupada en el contenido agresivo que aparece en orden de importancia es la *policía*; la policía como el lugar de la ley, que viene a impartir un orden externo y que desde el grafiti tiene lugar de protesta hacia "la yuta", como se la suele llamar en la jerga popular de los alumnos. Los temas de *muerte* y *violencia* poseen la misma cantidad de respuestas seleccionadas por los alumnos, agrupadas también dentro de los contenidos agresivos.

El tercer contenido con mayor cantidad de respuestas dadas por los alumnos corresponde a la *temática del consumo, del consumo de la marihuana*. La marihuana es una temática presente en los adolescentes tanto por su consumo como por los estados anímicos que se identifican en ella. Muchas veces se la presenta de forma personificada, tal como aparece en nuestra sociedad de consumo.

Las *caricaturas* aparecen en cuarto orden de importancia de acuerdo a las respuestas dadas por los alumnos entrevistados. Las caricaturas conllevan en sus contenidos rasgos exagerados dentro del rostro tales como nariz, orejas u ojos, y que luego son el blanco de las burlas entre los pares. Las caricaturas poseen rasgos exagerados tanto en el tamaño como en la forma. Los rasgos del rostro pueden ser demasiado grandes o demasiado pequeños y tienen como función resaltar los contrastes. Estos contrastes se mezclan con formas diversas generando gráficas inesperadas y muchas veces incongruentes pues no hay reglas; predomina lo espontáneo y lo lúdico. Considerando las problemáticas actuales en las aulas relacionadas con el acoso (*bullying*) y las bromas entre pares, la caricatura suele ser utilizada como recurso para el hostigamiento. Las burlas tienden a la discriminación y la imagen caricaturesca busca de alguna manera generar esta tensión y provocación negativa ante el personaje cómicamente retratado.

Los datos emergentes de los cuestionarios administrados a docentes muestran que los temas predominantes en los grafitis corresponden a la categoría *identidad*. Entre ellos se encuentran los nombres propios, los barrios y el fútbol. Los nombres propios poseen el

porcentaje mayor de respuestas halladas. En segundo lugar se encuentran la marihuana y el sexo, en similar escala. En tercer lugar las caricaturas y, por último, temas de violencia. Dentro de los grafitis los nombres propios parecen ocupar un lugar de privilegio para la población estudiantil adolescente, coincidente con lo mencionado en capítulos anteriores acerca de la relación directa entre nombre propio y búsqueda de identidad, específica de esta etapa evolutiva. De esta manera los distintos nombres o firmas *grafiteados* en paredes, bancos y sillas aparecen en las aulas de forma masiva e invasiva, a la vista de todo el personal docente. Luego de los nombres o aspectos identitarios los docentes ubican, en segundo lugar, la temática del consumo y la sexualidad. Las conductas adictivas así como la sexualidad del adolescente son temas que se denuncian en los grafitis de una forma bizarra y agresiva. En tanto las caricaturas, como temas, serían menos observadas por los docentes de acuerdo a sus respuestas. Como hemos analizado anteriormente, al considerar a la caricatura como una forma burlesca de dirigirnos a otros o comunicarnos con otros, el tema de la agresividad también estaría presente en las mismas.

Presentamos a continuación fragmentos de expresiones de los participantes durante las entrevistas que ilustran respecto de los contenidos predominantes en los grafitis dentro de las escuelas.

“Observo en los grafitis flores, hojas, corazones, dibujos animados, es muy variado el tema que dibujan. También suelen escribir, por ejemplo, ‘te amo’ o se insultan mucho... En los grafitis suelen aparecer mucho los nombres de ellos, nombres de todos como sus firmas (...) es como marcar un territorio, una forma de marcar territorio entre barrios o compiten entre turnos mañana y tarde (...) Dibujan la marihuana, insultos a la policía (...) Las agresiones son muchas, agresiones entre barrios, agresiones los de la mañana con los de la tarde, agresiones entre chicas, agresiones que le contestan con mensajitos de texto escritos”. (Ana, auxiliar de limpieza).

“El grafiti es un arte, un arte callejero (...) Los temas que predominan son diversos: algunos hablan de historias, historias de la calle, nombre de algún amigo que fue (...) Otros temas se vinculan con la sociedad, con la cultura de los barrios, tiene el nombre del barrio, como si fuese tu territorio, nombre de la banda de chicos que se juntan siempre o la banda de música”. (Manuel, grafitero).

Los grafitis en las escuelas abordan temáticas de relevancia para los adolescentes y la sociedad en general. La construcción de la identidad aparece como un proceso que atraviesa a los estudiantes e intenta ser expresado a través de los grafitis. El nombre, la pertenencia o no a determinados grupos y la sexualidad conforman un complejo entramado donde se construyen y reconstruyen procesos identitarios. Los grafitis ponen en imágenes y textos estos procesos, por eso aparecen como los contenidos predominantes en las producciones de los jóvenes, tal como lo reconocen los participantes de este estudio. Según García Aguirre (2010), la firma cumple dos funciones interrelacionadas: dejar huella de la existencia y marcar el territorio. Estas dos funciones se vinculan claramente a la construcción de la identidad definiendo un espacio simbólico propio en el marco de diversas dualidades: propio-ajeno, adentro-afuera, orden-caos, familiar-desconocido. Gándara (2002) también sostiene que las expresiones identitarias predominan en los grafitis, especialmente en los de firma y en los que manifiestan pertenencia a determinados grupos o tribus.



Imagen 1. Registros fotográficos de grafitis plasmados en mobiliario y paredes de las instituciones educativas en las que se realizó la investigación.

En otro estudio (Martínez y Elisondo, en prensa) analizamos en detalle 220 registros fotográficos de grafitis escolares. Los análisis indicaron que las temáticas predominantes refieren a la sexualidad, la identidad, la pertenencia a determinados grupos sociales, la droga, la muerte y la búsqueda de vínculos. Respecto de la estética de los grafitis se observan interesantes producciones alegóricas construidas a partir del uso de recursos y materiales escolares (lápices, bolígrafos y corrector líquido). En muchos casos se observan grafitis que refieren a imágenes caricaturescas y a elementos simbólicos (ojos, sol, hoja de marihuana, formas fálicas, etc.). Algunos grafitis utilizan técnicas de sombreado, tallado y resaltado de colores para enfatizar ciertos contenidos.

Al igual que en la presente investigación, en otros estudios también se observaron temáticas sexuales en los grafitis escolares (Raffetta, 2012; Del Manzo, 2018; Hernández y Zepeda, 2015; Grosso, 2014), como por ejemplo representaciones de genitales, actos sexuales y expresiones violentas vinculadas a orientaciones sexuales.

Según García Aguirre (2010) estas temáticas, junto con las vinculadas al consumo de drogas, pertenecen a la categoría *fuera de actas* dentro de las instituciones educativas, es decir, son expresiones que no constan en documento o registro oficial alguno.

En nuestro estudio los participantes han mencionado como temática predominante en los grafitis aquellos que refieren al consumo de drogas. Esta problemática también se ha evidenciado en otros estudios similares (Zapata Herrera y Blandón Henao, 2016).

Los grafitis que abordan contenidos vinculados a la violencia, la muerte y el miedo también aparecen con frecuencia según las expresiones de los participantes. García Aguirre (2010) define a estos grafitis como *gritos*, expresiones de dolor y angustia, necesidad de ser escuchados, de concientizar respecto de problemáticas sociales y de construir memoria. Los participantes también reconocen la existencia de grafitis caricaturescos que podrían vincularse con situaciones de hostigamiento entre pares, problemática que también ha sido visibilizada en otros estudios de grafitis escolares (García Aguirre, 2010; Zapata Herrera y Blandón Henao, 2016).

El análisis del contenido desde la perspectiva de los participantes muestra que los grafitis son prácticas socioculturales que intentan hacer visibles problemáticas actuales. Los grafitis son prácticas transgresoras que rompen con las normas y reglas institucionales e informan, en lugares prohibidos, respecto de temáticas que muchas veces también son prohibidas o invisibilizadas en las escuelas. Los grafitis resultan transgresores no solo porque emergen en lugares prohibidos sino -y especialmente- porque ponen en evidencia problemáticas que muchas veces intentan ocultarse.

Intencionalidades comunicativas ¿Qué intentan decirnos los grafitis?

Los estudiantes indican que una de las intencionalidades principales de los grafitis es transmitir mensajes agresivos o insultos. También señalan que los grafitis tienen la función de *dejar mensajes, hacer pensar o de expresarse creativamente*. Los estudiantes asocian los grafitis a sentimientos de aburrimiento y con *pasar el tiempo*. Se reitera la vinculación de los grafitis con las expresiones de emociones y sentimientos encontrados tales como amor-odio, vida-muerte, entre otros.

Según los docentes los grafitis pueden tener cinco intencionalidades principales:

Significado identitario (dar a conocer su propia existencia, sentirse perteneciente a un grupo);

Significado artístico (utilización de grafitis con el fin artístico en sí mismo);

Significado socio-cultural (expresar cómo se sienten ellos en relación al entorno, lucha de barras vecinales, equipos deportivos, agredirse al escribirse entre barrios diferentes o agredirse de un turno al otro);

Significado emotivo-afectivo (trasmitir emociones: amor, violencia, venganza, abandono, tristeza, alegría, bronca, impotencia, ira, necesidad de libertad, protesta, entre otras);

Significado comunicativo e informativo (informar sobre un mensaje vinculado a grupos de pertenencia, condición social, ideologías, salud, etc.).

Las expresiones de los entrevistados dan cuenta de finalidades de los grafitis similares a las manifestadas por los estudiantes y los docentes en los cuestionarios. La expresión de emociones y sentimientos, la necesidad de rebelarse y transgredir normas y de comunicar problemáticas a través de los grafitis parecen ser las intencionalidades principales según los entrevistados:

“Los grafitis son modos de expresión, se muestra en una pared un enojo, una emoción, una forma de rebelarse; sí, una forma de rebelarse ante el gobierno, buscan mostrar lo que la sociedad no dice, es como romper un poco la norma”. (Juan, grafitero)”.

“Para mí ellos a través del grafiti expresan lo que verbalmente quisieran expresar o decir pero no se animan. Acá a algunos chicos les cuesta expresarse verbalmente; a otros no tanto”. (Ana, auxiliar de limpieza).

“Los grafitis cumplen una acción poética pues son manifestaciones de agrado y desagrado, manifestaciones de estado de ánimo... no solo significa un modo de expresar lo que siente el adolescente sino que permite, también, decir aquello que no puede verbalizarse”. (Santiago, preceptor).

Las intencionalidades comunicativas de los grafitis señaladas por los participantes del presente estudio se vinculan con las observadas en otras investigaciones. Chávez Martínez (2015) identifica tres finalidades principales de los grafitis en contextos escolares: construir un espacio de trabajo individual más agradable y vistoso, asumir una posición contrapuesta al orden institucional y evadir la rutina y la organización escolar. En el estudio de Zapata Herrera y Blandón Henao (2016) se identifican las siguientes intencionalidades de los grafitis escolares: llamar la atención, expresar deseos sexuales y estados emocionales, apropiarse de los espacios escolares y manifestar pertenencia a determinadas tribus, difundir el uso de drogas, expresarse artísticamente y pasar el tiempo. También aparecen expresiones de odio, rencor y fobia e intencionalidades de atacar a otro y dejarlo en ridículo ante los demás. Según los autores los grafitis son expresiones creativas que tienen diferentes intencionalidades comunicativas para los jóvenes entre las que se destacan la expresión de deseos y emociones y la búsqueda de comunicación con otras personas. Los grafitis también son para los estudiantes formas de evasión, de pasar el tiempo y de evitar el aburrimiento en los espacios escolares. Muñeton Arenas y Molina Isaza (2015) observan similares motivos e intencionalidades en los procesos de apropiación del espacio escolar a partir de grafitis: expresión de sentimientos, aburrimiento, transgresión de normas, comunicación, agresión, identificación con grupos, *llamar la atención*.

Los análisis indican que los grafitis son expresiones comunicativas con intencionalidades que van mucho más allá de lo estético o de pasar el tiempo en las instituciones educativas. Los grafitis no son *dibujitos sin sentido* sino construcciones que emergen como manifestaciones de un contexto sociocultural e intentan denunciar y hacer visibles problemáticas subjetivas y sociales de los jóvenes actuales. Los grafitis son espacios para la expresión de emociones y sentimientos que parecen no poder ser expresados en otros contextos de las instituciones educativas. Los grafitis evidencian, de alguna manera, dificultades de comunicación en las instituciones educativas así como temáticas que parecen estar excluidas del currículum a pesar de ser *oficialmente* temas de estudio. “Podría decirse que el graffiti se constituye como un espacio de ‘libertad intersticial’ para los alumnos, pues se ‘cuela’ por los ‘intersticios’ que quedan libres, generando un espacio de poder. Este poder, además, se sustenta en las características propias del graffiti. A partir de lo dicho por alumnos y profesores, se han establecido algunas ‘fuentes’ o ‘móviles’ de los que surgiría la necesidad en los estudiantes de hacer graffitis en los liceos: aburrimiento, catarsis, necesidad de ser escuchado, diversión, autoafirmación, desplazamiento, intento de dejar una huella, thanatos, contagio, y comunicación con los pares, que varían según el tipo de graffiti del cual se trate”. García Aguirre, 2010, 54-55).

¿Dónde están los grafitis? Escrituras inesperadas en espacios prohibidos

De acuerdo a los datos de los cuestionarios observamos que la mesa de los estudiantes es el lugar preferido para la realización de los grafitis. La mesa ocupa un lugar de enmarcación importante del espacio personal del alumno, delimitando su territorio. Las paredes también son los lugares elegidos por los alumnos principalmente a la altura donde se sientan. La pared, el muro, es la superficie elegida por los grafiteros por excelencia pues es allí donde se deja la huella, la impronta. Las carpetas se encuentran en tercer lugar como elección preferencial para realizar grafitis. Los demás lugares señalados como sillas o pizarrones poseen menos registros. Pensemos que ambos espacios dejan de ser personales pues, por un lado, las sillas se cambian de lugar diariamente o se trasladan de un curso a otro de acuerdo a la necesidad. La silla presenta una movilidad diaria que limita o condiciona su uso para los grafitis. El pizarrón del curso es un espacio expuesto en demasía, que pierde el objetivo de lo clandestino, prohibido u oculto que presenta el grafiti.

Con respecto a la pregunta acerca de cuáles son los lugares áulicos donde los docentes observan mayor cantidad de grafitis, la mayoría de ellos responde que es en las mesas de los alumnos y en las paredes del aula. En segundo lugar, los docentes observan grafitis en las carpetas de los alumnos. Un grupo pequeño de docentes manifiesta observar grafitis en casi todas las partes del aula sin poder discriminar lugares específicos. Con estos resultados obtenidos desde la mirada del docente se volvería a resaltar el lugar preferido para los grafitis: el banco de los alumnos y la pared del aula, uno como espacio individual y el otro como espacio público. El docente entonces da cuenta de que en ambos espacios, pese a contar con dimensiones y alcances diferentes, el alumno se comunica con grafitis.

“En esta escuela hay muchos grafitis en distintos lugares del colegio. Los bancos son los lugares donde rayan más. Utilizan los bancos como medio de comunicación, se insultan o hacen dibujos de corazón, o bien insultan a la policía. Hay muchos dibujos con hojas de marihuana”. (Ana, auxiliar de limpieza).

“Hay un grafiti que me impresionó, que me llamó la atención siempre. Está en el patio de la escuela, sobre todo por la rebeldía de hacerlo en un lugar complicado, está hecho altísimo cerca del umbral del techo y cuando nadie los ha visto, ahí lo hicieron”. (Juan, grafitero).

Es interesante analizar el espacio en el que se plasman los grafitis ya que dan cuenta de intencionalidades comunicativas y de visibilización de las producciones. Los espacios también condicionan las posibilidades temporales de crear el grafiti y de ser descubiertos por las autoridades. Según las expresiones de los participantes en este estudio, los grafitis escolares aparecen en diferentes espacios institucionales predominando las producciones en el contexto más próximo del alumno: la mesa. Resulta interesante en este sentido la investigación de Muñoz-Basols (2010) respecto de los grafitis sobre el pupitre. Según el autor este espacio es limitado en tanto está repleto de otras producciones, condición que obliga a ocupar espacios libres o a generar grafitis superpuestos. Además, el espacio de la mesa posibilita intercambios con otros usuarios de ese espacio, por ejemplo estudiantes que asisten en otros turnos.

Los grafitis que se realizan en los baños suelen abordar predominantemente temáticas sexuales y amorosas. Asimismo, los grafitis en estos espacios semipúblicos generalmente incluyen más expresiones violentas, insultos y nombres propios. Los creadores pueden realizar estos grafitis sin ser vistos, dentro del cuarto de baño, lo que parece darles cierta libertad para transmitir contenidos ofensivos y también para hostigar a otras personas.

Los grafitis en lugares *complicados* muestran el interés de los autores de que aquellos perduren en el tiempo y de que no sean fácilmente borrados. Además, los grafitis en estos lugares suelen llamar más la atención de los actores educativos. Quizá este sea el interés de los creadores de grafitis en lugares complicados o inesperados. Tal como señala Muñoz-Basols (2010) los grafitis en lugares poco accesibles suelen perdurar más en las instituciones.

Los lugares físicos donde los grafitis emergen dan cuenta del interés de los estudiantes por apropiarse de los espacios escolares y por marcar el territorio con sus mensajes (García Aguirre, 2010). Según Muñeton Arenas y Molina Isaza (2015), "Existe una apropiación del espacio escolar a partir de las expresiones gráficas que realizan los estudiantes en los distintos 'soportes' de las instituciones educativas; que estas expresiones gráficas están cargadas de elementos subjetivos que representan al estudiante y que a su vez convierten a la escuela en testigo de otro tipo de expresiones que no pertenecen a la institucionalidad de la cultura escolar".

Los grafitis se plasman en diferentes lugares de las instituciones educativas. Tal vez la elección de estos espacios dependa de los intereses de los creadores respecto de lo que intentan comunicar, los destinatarios de los mensajes y la visibilidad de las producciones. Asimismo, la elección de los espacios puede depender de los momentos en los que se realiza el grafiti (por ejemplo, durante la clase) y las posibilidades de ser descubiertos por otras personas durante la creación.

¿Con qué los hicieron? Los útiles escolares como recurso

De acuerdo a los datos obtenidos de los cuestionarios administrados a alumnos, se observa que tanto el corrector líquido como los fibrones permanentes son los materiales más utilizados para realizar grafitis en las escuelas, con un predominio leve de los correctores. La última opción dada por ellos es la de los fibrones al agua como lapicera y aparece con menor frecuencia, al igual que las trinchetas y pinturas color que están presentes pero no de forma prevalente al ser elementos que no se solicitan para las tareas áulicas. Los aerosoles, material primordial del grafiti callejero, es el menos utilizado dentro del aula.

Siguiendo con el análisis de los resultados del cuestionario, cuando se interroga acerca de los materiales que se utilizan en los grafitis los docentes seleccionan predominantemente el corrector líquido, en segundo lugar los fibrones permanentes negros y en menor proporción aún los aerosoles. No consideran que los punzones o elementos incisivos se utilicen en la realización de grafitis y tampoco plantean el uso de pinturas de color en los mismos. Se remarca nuevamente el corrector líquido como elemento de uso frecuente, práctico y funcional, pues la mayoría de los alumnos cuenta con él en sus cartucheras y es usado hoy en la escritura diaria. Tampoco podemos dejar de mencionar que dicho material logra una permanencia y durabilidad en la gráfica.

"Suelen utilizar preferentemente marcadores al agua o permanentes como pinturas u acrílicos para hacer sus grafitis. Hay lugares dentro de la escuela, permitidos, donde pueden hacerlo con previa autorización de la Dirección. Suelen utilizar el marcador negro permanente de escribir, ellos usan el permanente con intencionalidad porque cuesta más sacarlo". (Ana, auxiliar de limpieza).

El análisis de los materiales con los que se realizan los grafitis muestra un predominio de elementos escolares que se utilizan en el contexto áulico. No es frecuente, según las expresiones de los participantes, el uso de aerosoles u otras pinturas más comunes en los

grafitis callejeros. Estos datos se corresponden con las consideraciones de Muñoz-Basols (2010), quien señala que en el contexto áulico el uso de materiales es limitado. En general los grafitis se construyen con lápices, bolígrafos y rotuladores.

La fibra permanente y el corrector líquido determinan, por sus características, una permanencia del grafiti en el tiempo o bien generan dificultad para borrarlos o destruirlos. Los objetivos probables que el grafitero persigue al momento de realizar su obra son la permanencia, estar en un lugar, ser visto, pertenecer, habitar un espacio. El uso de materiales que no puedan ser borrados daría cuenta del interés de los grafiteros por marcar el territorio, dejar su impronta y comunicar su mensaje. La utilización de materiales permanentes refleja una intencionalidad de perdurar en el tiempo, apropiarse del espacio escolar y transgredir las normas institucionales. Los grafiteros intentan dejar huellas como una forma de expresión y también de autoafirmación personal.

Asimismo pareciera que hasta el uso del corrector cumpliera una función opositora para el adolescente pues el mismo tendría para el docente una función correctora de borrar o disimular algo mal hecho. Sin embargo, en el grafiti el alumno lo utiliza con fines totalmente opuestos a lo permitido o funcional del producto. O sea, para el adolescente el corrector líquido cumple el objetivo de fijar, remarcar, resaltar, opuesto a lo esperable o a la función originaria del producto.

Los materiales utilizados y los lugares donde se plasman los grafitis se articulan con los contenidos y las intencionalidades descritas en las dos primeras categorías. Expresarse, ser vistos, transgredir normas, dejar huellas, marcar territorio, aparecen como propósitos latentes en los grafitis que también condicionan los lugares donde estos creadores utilizan estos materiales.

¿Qué hacemos con los grafitis? Potencialidades educativas

Los estudiantes mencionan diversas propuestas educativas vinculadas con los grafitis:

- Utilizar los temas visibles de los grafitis como material de reflexión y análisis en diversas asignaturas;
- Realizar con los grafitis murales para ser vistos por todos;
- Exponer los grafitis para ser compartidos;
- Generar lugares recreativos en las instituciones donde se permita realizar libremente expresiones gráficas espontáneas como los grafitis;
- Utilizar los bancos como espacio personal y realizar de forma libre un grafiti u obras plásticas con diseños personales, y
- Conocer diferentes tipologías de letras desde la materia de lengua.

En las expresiones de los docentes pueden reconocerse al menos cuatro tipos de propuestas: preventivas (alimentación saludable, drogas sexualidad, gustos y costumbres, realidad social, respeto, valores, etc.), educativas (operaciones básicas, conceptos, problemas de ingenio, contenidos transversales como son las adicciones, sondeo, estadísticas, etc.), expresivas (hacer exposiciones, galerías, tomar fotografías, muestras en redes sociales) y dialógicas (discusión de significados personales y sociales de los grafitis, diálogo sobre preocupaciones individuales y contextuales).

Tomando estas propuestas realizadas por los docentes encuestados se observa que hay cuatro líneas posibles de trabajo. Por un lado las de tipo preventivo: tomar los temas propuestos en los grafitis a modo de preocupación adolescente y trabajarlos con ellos (alimentación, drogas, sexualidad, entre otras). Otra propuesta se centra en la modalidad

de enseñanza-aprendizaje en función de la temática presente en los grafitis. Asimismo, los docentes encuestados proponen dar a conocer estos grafitis, exponerlos con fines tanto expresivos como artísticos fuera del ámbito áulico. La propuesta que suma como diferente es la de contar con un espacio institucional para poder hablar de estas expresiones, con un sentido de actitud de comprensión, de escucha y de diálogo entre docentes y alumnos.

Dentro de los resultados relacionados con la funcionalidad que cada grupo otorga a los grafitis, para el ámbito educativo están los mencionados tanto por los alumnos como por los docentes quienes señalan los alcances positivos de los mismos como medio motivador para desarrollar diferentes temas curriculares. Otra función que aparece para la población estudiantil es la comunicativa. No podemos dejar de mencionar los grafitis como otro espacio de intercambio social generado con textos dialogados en los bancos y paredes, que nos abren otros interrogantes como docentes en la actualidad. Fueron mencionados los significados identitarios, artísticos, socioculturales y comunicativos -emotivos y afectivos-.

Esto configura propuestas para el campo educativo no solo desde lo curricular sino también desde el campo de la salud, la prevención, y lo específico al campo artístico como lugar de reconocimiento estético y como parte del arte urbano poético que lo atraviesa. Las expresiones de los entrevistados también permiten identificar diferentes potencialidades educativas de los grafitis:

“Creo que se podrían recuperar los grafitis, hablando de la problemática, de la violencia de género en la familia, ellos tienen naturalizadas estas imágenes y lo que se debe hacer es problematizar el tema, problemas que no pueden decirse, no pueden verbalizarse pero cuando uno les pregunta ellos comentan libremente. Por ejemplo, ellos te cuentan que consumen. Los grafitis no solo expresan emociones sino sobre todo nos hablan del entorno sociocultural y cotidiano de nuestros alumnos”. (Mariana, preceptora)

“En la escuela se podría trabajar con los grafitis en materias como lengua, arte, cultura y sociedad. La sociedad está en un mal momento y los grafitis lo expresan (...) Los grafitis se vinculan con un conocimiento. Los grafitis te dicen mucho más que frases inmensas, al verlos te llevan a algún lugar (...) Habría que proponer en las escuelas que hagan más grafitis, que se puedan expresar los chicos”. (Juan, grafitero)

En las expresiones de los participantes se observan numerosas posibilidades educativas de abordaje de los grafitis como recursos educativos. Múltiples temáticas y contenidos curriculares parecen estar atravesados por los grafitis y generan alternativas para la enseñanza en la educación secundaria. Las propuestas de los estudiantes y de los docentes trascienden lo estrictamente curricular y generan ideas para pensar respecto de los procesos comunicativos en sentido amplio, reconociendo el valor de los grafitis como producciones escritas de los jóvenes. Se han identificado diferentes propuestas áulicas y extra áulicas, que desde perspectivas interdisciplinarias podrían considerarse para abordar temáticas transversales como la sexualidad, el consumo, las emociones, la violencia, la identidad y la realidad social, entre otras.

En esta línea es relevante considerar otras propuestas educativas que han incorporado a los grafitis como recursos para la enseñanza y el aprendizaje (Corbetta, 2014; Correa, 2015; Hincapié, 2012; Murga y Posada, 2014; González González, 2016). Consideramos que recuperar los grafitis, visibilizarlos y ponerlos en discusión puede ser una intervención docente relevante para la construcción de contextos educativos dialógicos y participativos.

Las categorías analizadas, las temáticas, las intencionalidades y los recursos y espacios nos demuestran que los grafitis son prácticas comunicativas complejas que pueden tener un significativo impacto en los procesos educativos al ser producciones que develan problemáticas e intereses actuales de los jóvenes.

Consideraciones finales

Los análisis realizados indican que los grafitis son producciones que develan emociones, sentimientos, procesos identitarios y problemáticas sociales. Los grafitis no son dibujos o textos sin sentido sino construcciones socioculturales que implican apropiaciones de los espacios educativos, transgresiones de normas institucionales y deseos de expresión. Las voces de los participantes muestran significados compartidos respecto de estas prácticas comunicativas en las escuelas.

En los grafitis se debaten temas de relevancia subjetiva y social como el amor, la sexualidad, la violencia, el consumo y la identidad. Los grafitis buscan comunicar, denunciar, hacer visible, confrontar y transgredir. Las prácticas de construcción de grafitis, considerando los recursos utilizados y los espacios elegidos, intentan dejar huella y marcar los territorios, buscan perdurar en el tiempo y dejar su impronta en los espacios institucionales. Los grafitis, como espacios intersticiales, permiten filtraciones de contenidos legitimados desde algunos currículos pero no suelen encontrar lugar en las aulas para desplegarse en su complejidad. Algunos grafitis, principalmente los realizados en las mesas, son prácticas que emergen del aburrimiento y de intentos de fuga.

Además de los análisis respecto de contenidos, finalidades, recursos y lugares, el estudio da cuenta de las numerosas potencialidades educativas de los grafitis. Los participantes reconocen múltiples y diversas alternativas para abordar temáticas curriculares a partir de los grafitis. El estudio pretende contribuir en la construcción de miradas más amplias de los grafitis, reconociéndolas como prácticas comunicativas complejas. Los grafitis pueden constituirse en disparadores para la reflexión y el tratamiento de temáticas transversales de manera interdisciplinaria. Asimismo, pueden habilitar espacios de diálogo y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, reconociendo diferentes miradas y problemáticas sociales.

Como futuras líneas de investigación proponemos considerar otros contextos educativos (escuelas privadas, instituciones de nivel primario y superior, entornos educativos no formales) y realizar comparaciones. Del mismo modo, en futuros estudios resultará de interés diseñar y valorar propuestas educativas con grafitis y considerar los potenciales impactos de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estudios futuros sería interesante analizar en profundidad significados construidos por los grafiteros respecto de los sentidos comunicativos de sus producciones. Comparar grafitis dentro de las escuelas con grafitis plasmados en las calles del barrio también puede constituirse en otra línea de investigación emergente.

Para cerrar, volvemos a una pregunta inicial: ¿Qué vemos cuando vemos graffitis?

¿Qué ves?

El wawa de Troilo no quiere arrancar
falta envido y truco, chiste nacional
"Estamos en vena" grita el mayoral
Y pagas el vale un día después
¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves?
Cuando la mentira es la verdad
La prensa de Dios lleva poster central
El bien y el mal definen por penal
fía "la chapita" porrón en Palomar
cruzando la vía pa' poderla pasar
¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves?
Cuando la mentira es la verdad.

Diego Arnedo, Ricardo Jorge Mollo y Federico Gil Sola.

Disponibile en <https://www.youtube.com/watch?v=YLp8uj4TdiU>

Referencias bibliográficas

Beltrán, M. (2012a). Graffitis y otras prácticas de escritura en el espacio público escolar. III *Reunión de la Red de Investigadores sobre juventud en Argentina (RENJA)*. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las-los jóvenes, 16-27.

Beltrán, M. (2012b). La apropiación del espacio público escolar: graffitis y otras prácticas de escritura juvenil. *Revista Propuesta Educativa*, 37, 107-109.

Chávez Martínez, J. (2015). ¿Dibujos inocentes? Manifestación gráfica-simbólica de alumnos universitarios en sus pupitres. *Comunicación y Sociedad*, 24, 265-293.

Corbetta, C. (2014). Escuela y cultura visual en la era digital. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 5, 32-46.

Correa, C. (2015) "El grafiti" Un pretexto para cualificar la producción textual en la escuela. Tesis. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: <https://goo.gl/hV9Fuu>

Del Manzo, M. (2018), Cuerpos (im) propios: voces y derechos en disputa. En Busdygan, D. (Comp.) *¡No hay Derecho! Revisiones críticas de los aspectos normativos, jurídicos y discursivos del problema del aborto*, Buenos Aires, Ed. Biblos (en prensa). Disponible en: <https://goo.gl/ET7rsS>

Gándara, L. (2002). *Graffiti*. Eudeba. Buenos Aires.

García Aguirre, L. (2010). Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del grafiti. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(17), 27-57. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

González González, C. (2016) Expresión de emociones a través del grafiti, utilizando recursos educativos digitales y no digitales. Tesis de maestría. Universidad de La Sabana. Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26244/Claudia%20Patricia%20Gonz%C3%A1lez%20Gonz%C3%A1lez%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grosso, N. (2014) *Imágenes & palabras*. Tesis inédita. Instituto Superior Joaquín V. González. Disponible en: <https://goo.gl/K9f1tC>

Hernández, K. & Zepeda, E. (2015) *Análisis sociolingüístico de los graffitis*. Tesis inédita. Universidad de el Salvador. Disponible en: <https://goo.gl/4A4cqa>

Hincapié, A. (2012). La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Número Especial 1: 267-291. Valdivia. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38nespecial/art15.pdf>

Martínez. S. y Elisondo, R. (en prensa) Graffitis en escuelas secundarias de Córdoba. Paredes y muebles que hablan. *Diálogos Pedagógicos*.

Muñeton Arenas, A. & Molina Isaza, O. (2015). *Paredes, pupitres y cuadernos como textos de la cultura escolar*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://goo.gl/51Rfma>

Muñoz-Basols, J. (2010). Los grafiti in tabula como método de comunicación: autoría, espacio y destinatario. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2, 389-426.

Murga M. & Posada, L. (2014). Jóvenes y experiencia. Un caso de graffiti en la escuela. *Docencia Universitaria*, 15, 121-139. Disponible en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5078/5417>

Raffetta, P. (2012). *Sexualidad en la escuela: graffitis en baños escolares de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Especialización. Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Disponible en: <https://goo.gl/1jdcjY>

Ramírez M. & García, N. (2008). *Los graffiti en el contexto universitario: escrituras transgresoras en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Disponible en: <https://goo.gl/S45dkc>

Soneira, A. (2007). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Zapata Herrera, O. & Blandon Henao, G. (2016) El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/1341/134149931003/>

Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del *role play*

Promoting fluency and accuracy in English through role play

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>

Jocelyn Cuitiño Ojeda

Magíster en Educación, Universidad de Concepción (Chile). Licenciada en Educación, Universidad Austral (Chile). Profesora de inglés. Investigadora en la incidencia de las técnicas dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Claudio Díaz Larenas

Doctor en Educación, Magíster en Lingüística y Profesor de inglés, Universidad de Concepción (Chile). Director del Magíster en Innovación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés, Universidad de Concepción. Investigador en la formación de profesores de inglés, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del idioma.

José Luis Otarola

Magíster en Educación, Universidad de Concepción (Chile). Licenciado en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Profesor de inglés. Investigador en el uso de la tecnología y su relación con el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés.

Fecha de recibido: 31/01/2019

Fecha de aceptado: 18/03/2019

Resumen

Hoy en día el idioma inglés es una herramienta de comunicación fundamental. En el sistema educacional chileno las oportunidades para desarrollar esta habilidad en el aula son pocas debido a la escasa cantidad de horas de clase de esta asignatura. La producción oral es un desafío para los alumnos pues requiere de conocimientos idiomáticos y de la superación del miedo y la vergüenza al comunicarse. La presente investigación-acción da cuenta de los resultados obtenidos al implementar una secuencia didáctica sustentada en la técnica dramática del *role play* con el fin de promover la fluidez y la precisión oral en inglés en 34 alumnos de 4.º de primaria de un establecimiento semipúblico. Ambos criterios fueron medidos con una rúbrica analítica de desempeño oral tanto al inicio como al final de la intervención. Para verificar si la mejora en las puntuaciones entre ambas rúbricas fue significativa se aplicó el Test de Wilcoxon. Asimismo se utilizó una entrevista semiestructurada de percepción acerca de la intervención a los estudiantes. Los resultados mostraron que tanto la fluidez como la precisión oral incrementaron significativamente su puntuación al final de la intervención. Asimismo la seguridad al hablar en inglés, el gusto por la asignatura y la autopercepción de la competencia oral aumentaron después de la implementación.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, expresión oral en inglés, precisión oral, fluidez oral, *role playing*

Abstract

Nowadays, the English language is a tool of paramount importance for communication. In the Chilean educational system, the opportunities to develop oral skills are scarce

due to the reduced amount of time allocated to English as a subject. Oral production is a challenge since it requires idiomatic knowledge, and most importantly, it requires overcoming fear and embarrassment when speaking. This action research provides an account of the results gathered by implementing a pedagogical proposal based on the drama technique of role play. The objective was to promote fluency and accuracy in 34 fourth-grade students from a subsidized school. Both criteria were measured by an analytic rubric for oral performance both at the beginning and at the end of the implementation of the role play practice. The Wilcoxon test was used in order to verify whether or not the improvement in the scores was statistically significant. Furthermore, a semi-structured interview with questionnaire on perceptions about the pedagogical proposal was answered by the students who participated in the project. The results showed that, by the end of the implementation, students' scores in fluency and accuracy had increased significantly. Also, students' confidence when speaking, their liking of English subject and the self-perception of their oral competence had improved after such implementation.

Keywords: English as a foreign language, oral English, accuracy, language fluency, role playing

Introducción

El mundo globalizado y competitivo de hoy requiere de transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para lograr la competencia comunicativa en tal idioma. En el contexto chileno las bases curriculares de la asignatura lengua inglesa se fundamentan en cuatro ejes: habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. Al respecto el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2013) establece que “la habilidad de comunicarse en este idioma facilita la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar sus desafíos y beneficiarse de sus aportes” (p.5). En el sistema educacional chileno la enseñanza primaria va desde 1.o a 8.o y la enseñanza secundaria desde 9.o al 12.o. Esto significa que los estudiantes comienzan con la asignatura lengua inglesa con carácter obligatorio a partir de 5.o año de primaria hasta el término de la enseñanza secundaria con la finalidad de que desarrollen un nivel intermedio de comunicación en dicho idioma. Por tanto, el fin último es lograr que los estudiantes se comuniquen en el segundo idioma (L2). Sin embargo, al no ser Chile un país bilingüe como otras naciones el idioma inglés es impartido como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL). El Mineduc ha promovido en los últimos 29 años una política potente de perfeccionamiento del profesorado chileno de idioma inglés para que, por una parte dichos docentes actualicen sus competencias lingüísticas y pedagógicas y, por otra, enseñen el idioma desde una perspectiva comunicativa y no mediante el uso generalizado del español. Esto significa que se busca que el profesorado enseñe inglés usando el inglés.

Respecto a la enseñanza, Ginoris, Addine y Turcaz (2006) señalan que aún hay manifestaciones de la escuela tradicional de enseñanza al puntualizar que persiste la asimilación pasiva y la reproducción mecánica de contenidos por parte de los estudiantes. Esto se manifiesta en un contexto en el que el profesor aún ejerce un rol de transmisor de conocimientos y los materiales pedagógicos carecen de pertinencia pues no son significativos para los estudiantes, como es el caso de los textos de estudio utilizados en Chile para la enseñanza del inglés.

En este marco el objetivo de este estudio es promover la fluidez y la precisión en la expresión oral en inglés mediante la implementación de una secuencia didáctica sustentada en la técnica dramática de *role play* en estudiantes de 4.o año de primaria. La secuencia se contextualiza en la realidad de los estudiantes para fomentar la interacción en el idioma

inglés. Es por ello que se fundamenta en la investigación-acción (IA) para poder reflexionar en torno al problema de la falta de fluidez y precisión oral de los estudiantes y así, a través de los ciclos investigativos, poder dar respuesta a esta problemática para finalmente evaluar las percepciones y conocimientos pedagógicos que emanan de esta propuesta. El trabajo reflexivo al que invita un proyecto de IA es esencial para construir una propuesta acorde a la problemática que se desea abordar puesto que la reflexión pedagógica en la IA permite guiar y orientar las etapas de diagnóstico, implementación y evaluación a fin de satisfacer una necesidad real en el área educativa.

Planteamiento del problema y preguntas de investigación

El problema detectado en la asignatura de inglés en el establecimiento educacional chileno tiene relación con la habilidad de expresión oral pues los discentes presentan dificultades para expresarse oralmente en inglés de forma fluida, además de mostrar escasa precisión oral en términos de estructuras gramaticales y léxico. Esto se evidenció en su bajo rendimiento académico en presentaciones orales durante el año 2017, así como en su actuar en el aula. A modo ilustrativo existe una baja participación activa en el aula y los estudiantes suelen sonrojarse o no responder preguntas en inglés. Por lo tanto es preciso crear una estrategia que apele a la habilidad de expresión oral y motive a los estudiantes a hablar en el segundo idioma. Así se funda la pregunta, ¿De qué manera una secuencia didáctica sustentada en la técnica dramática del *role play* mejora la fluidez y precisión en discursos orales en inglés en estudiantes de 4.º año de primaria?

En el contexto chileno la cantidad de horas de clase de idioma inglés es baja y por tanto las oportunidades en el aula son escasas para desarrollar la habilidad de producción oral. Las metodologías utilizadas para la enseñanza del idioma parecen no funcionar para su adquisición y los textos de estudio son poco contextualizados a la realidad del estudiante chileno. Las políticas educativas chilenas, no ajenas a este fenómeno, han intentado articular la enseñanza del inglés en el currículum prescrito de forma de que el estudiante sea capaz de desenvolverse al final de sus estudios en dicho idioma. En el año 2010 se aplicó en Chile la primera evaluación de habilidades receptivas en inglés a todos los estudiantes de 3.º año de enseñanza secundaria. En dicha evaluación se observa que solo un 11 % de los estudiantes a nivel nacional logra certificarse en el Nivel A21. Este nivel corresponde a la capacidad de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y vocabulario elemental (Mineduc, 2010).

Son estas las razones que fundamentan un cambio de aproximación a la enseñanza y a la práctica de la expresión oral en inglés en el aula. Es menester otorgar más tiempo de práctica exclusiva al idioma de forma oral y a su vez reducir los niveles de ansiedad y/o temor que presentan los estudiantes frente al idioma.

Antecedentes y fundamentación teórica

Enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en inglés

La competencia comunicativa en el idioma inglés ha cobrado relevancia en el marco de las nuevas tecnologías, nuevos perfiles de trabajo y nuevas interacciones interculturales. Dentro de las habilidades productivas y comunicativas están la expresión escrita y la expresión oral en el idioma extranjero. Debido a la naturaleza de esta investigación-acción el foco será la habilidad oral. Al respecto, el Mineduc (2013), establece que:

“Al desarrollar las habilidades de comunicación del idioma inglés nuestros estudiantes tendrán la posibilidad de adquirir las herramientas necesarias para acceder a la información y participar en situaciones comunicativas de esta lengua, tanto por medio de conversaciones como de la lectura y la escritura”.

Para fomentar la participación en situaciones comunicativas es menester otorgar opciones de práctica en el aula. De acuerdo al Mineduc (2013) los niveles de dificultad en la interacción se modifican respecto a “la fluidez con que se expresan los estudiantes, las funciones comunicativas que emplean, la cantidad de apoyo recibido y la cantidad de interacciones o el tiempo de una expresión oral” (p.13). Los aspectos mencionados fundamentan la propuesta metodológica de la presente investigación-acción pues son los lineamientos otorgados por el currículum nacional chileno en la asignatura Inglés.

En este contexto de fomento de la expresión oral, un enfoque que da prioridad a la habilidad de expresión oral a través de la interacción y de tareas comunicativas contextualizadas es la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching, CLT). Nunan (1991) expresa que este enfoque contiene “an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language” [un énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua meta] (p. 279). Sin embargo, tal interacción no puede ser descontextualizada y debe propiciarse en una situación comunicativa que involucre la realidad del estudiante. En esta línea Ellis (2003) menciona que la “CLT aims to develop the ability of learners to use language in real communication” [la enseñanza comunicativa de la lengua aspira a desarrollar la habilidad de los aprendices a usar el idioma en una comunicación real] (p. 27).

La fluidez en tareas orales

Uno de las determinantes de la complejidad de los mensajes orales en el segundo idioma es la fluidez con que se expresan los estudiantes. La fluidez oral en estudiantes de inglés es uno de los principales objetivos para la comunicación en este idioma. Sin embargo, el concepto de fluidez oral tiene variadas acepciones en cuanto a su significado. Gatbonton y Segalowitz (2005) acuñan el término *fluidez automática*, que se refiere a “the smooth and rapid production of utterances, without undue hesitations and pauses, that results from constant use and repetitive practice” [la producción rápida y sin complicación de enunciados, sin vacilaciones excesivas ni pausas, que resultan de un uso constante y de una práctica repetitiva] (p. 326). Ambos autores solo se centran en dos aspectos de la fluidez que son la velocidad con la que se expresa el mensaje y las pausas en el mismo. Segalowitz (2010) manifiesta que hay tres tipos de fluidez: Cognitive fluency [Fluidez cognitiva], Perceived fluency [Fluidez percibida] y Utterance fluency [Fluidez de enunciado].

El primer tipo se refiere a mecanismos cognitivos que transforman un mensaje en lenguaje hablado, es decir, los mecanismos para codificar el mensaje a articular. El segundo tipo es la percepción que tiene el receptor con base en la fluidez del enunciado. El tercer tipo es la fluidez del enunciado y se refiere a propiedades del discurso tales como velocidad, pausas, vacilaciones, repeticiones y reformulación. Este estudio se basa en la fluidez percibida. Skehan (2009) es el autor que engloba algunos de los indicadores principales para medir la fluidez manifestando entre ellos: velocidad (cantidad de sílabas por minuto), desglose de la fluidez o breakdown fluency (cantidad y longitud de pausas) y reparo de la fluidez (reformulación, repetición, partidas falsas y reposición de palabras). Los indicadores de Skehan son los utilizados para los propósitos de construcción de la rúbrica analítica de desempeño para evaluar la dimensión *fluidez oral* en este estudio.

La precisión en tareas orales

Otro aspecto fundamental en la expresión oral es la precisión oral (accuracy). En efecto, según Richards (2006), las tareas comunicativas bajo el enfoque del CLT “provide opportunities for learners to develop both accuracy and fluency” [proveen oportunidades para que los aprendices desarrollen tanto precisión oral como fluidez] (p.13). Un estudiante puede hablar fluidamente y, no obstante, cometer errores gramaticales que pueden interferir o no con la comprensión del mensaje. Brown (2001) agrega que “fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques” [la fluidez y precisión oral son vistos como principios complementarios subyacentes a las técnicas comunicativas] (p. 43). Es por ello que este estudio se centra en ambos aspectos al juzgar el desempeño global de la situación comunicativa. Housen, Kuiken y Vedder (2012) manifiestan que la precisión oral se define como el grado en que el desempeño de un aprendiz de la segunda lengua se desvía de la norma. Brown (2001) agrega que “while fluency may in many communicative language courses be an initial goal in language teaching, accuracy is achieved to some extent by allowing students to focus on the elements of phonology, grammar, and discourse in their spoken output” [mientras la fluidez en muchos cursos de lenguaje comunicativo puede ser un objetivo inicial en la enseñanza del idioma, la precisión oral es lograda, hasta cierto grado, al permitir que los estudiantes se centren en los elementos de fonología, gramática y discurso de su producción hablada] (p. 268). Para la presente investigación se utilizará como norma el inglés estándar (Standard English). Asimismo, la precisión oral se dividirá en dos dimensiones, *Gramática y Recursos léxicos*, de las cuales se medirán aspectos morfosintácticos y lenguaje apropiado a la situación comunicativa.

Técnica dramática del *role play* para la fluidez y precisión oral en inglés

La técnica escogida para propiciar la fluidez y precisión oral en estudiantes de inglés es la técnica dramática de *role play*. Se le denomina *dramatizaciones o simulaciones*. Sin embargo, Porter (1989) hace la distinción entre *role play* y simulación manifestando que esta última involucra tareas complejas, largas e inflexibles, mientras que el *role play* puede ser simple, breve de organizar y más flexible dando más alcance a la iniciativa y a la imaginación. Asimismo, la autora agrega que se asigna a los participantes una situación (con un problema o una tarea) así como un rol. Doff (1990) define esta técnica de la siguiente manera: “role play is a way of bringing situations from real life into the classroom” [role play es una manera de traer situaciones de la vida real al salón de clases] (p. 232). Desde esta perspectiva las tareas enmarcadas en el *role play* deben ser cercanas al contexto de los estudiantes y esta secuencia didáctica considera este aspecto. Qing (2011) señala que “role-play is the typical social communicative activity within a communicative approach.

The rationales of communicative approach direct that composing and manipulating meaningful role-play activities within the framework of English classroom to cultivate students' communicative competence is of vital importance” [*role play* es la típica actividad comunicativa dentro del enfoque comunicativo. Los fundamentos del enfoque comunicativo indican que componer y ejecutar actividades de *role play* significativas dentro del marco de la clase de inglés es de vital importancia para cultivar la competencia comunicativa de los estudiantes] (p. 36). En actividades de *role play* los estudiantes se imaginan en un rol, un contexto, e improvisan una conversación de diversa extensión. Ur (2012) señala que usualmente el *role play* se realiza en pares, aunque a veces también involucra una interacción entre cinco o más roles diferentes. A los efectos de esta investigación se utiliza la modalidad de pares para evaluar mejor el intercambio comunicativo.

Los beneficios del uso de técnicas dramáticas son variados. Por una parte estas técnicas ayudan a relajar a los estudiantes en un ambiente menos inhibitorio donde se encuentran más receptivos que en otro tipo de entornos. Asimismo, Maley y Duff (2005) respaldan lo mencionado al señalar que “this helps to lower the threshold of unconscious resistance to learning a foreign language, and to foster more open, creative work in subsequent activities” [esto ayuda a bajar el umbral de resistencia inconsciente al aprendizaje de una lengua extranjera, y a promover un trabajo más abierto y creativo en actividades posteriores] (p. 6). Ambos autores además señalan que las técnicas dramáticas ayudan a desarrollar la seguridad y la cooperación en la interacción con otros.

Antecedentes empíricos

Existen numerosos estudios relacionados con la técnica dramática del *role play* y la promoción de la habilidad de expresión oral en un segundo idioma. Según Prieto (2007) los estudiantes tienden a avergonzarse al hablar en inglés, usualmente por timidez o miedo al ridículo. Sin embargo, en actividades de *role play* el aprendiz asume un papel que le permite usar las expresiones idiomáticas que requiera para transmitir un mensaje y le permite usar distintos tonos de voz; es decir, jugar a ser otro. En consecuencia, esta actividad se transforma en una tarea lúdica que permite al niño empoderarse de su rol y superar el temor a equivocarse debido a que no es él quien comete un error sino el personaje.

En este contexto las investigadoras Islam e Islam (2013) realizaron un estudio sobre la efectividad del *role play* para mejorar las habilidades de expresión oral en una sala de clases con un gran grupo de estudiantes de la Universidad Stamford de Bangladesh. Entre los resultados más importantes las investigadoras descubrieron que los estudiantes aceptaron las actividades de *role play* con entusiasmo ya que desafiaban su creatividad y habilidad para pensar críticamente. A través de la observación de clases las investigadoras pudieron medir la fluidez y el uso del lenguaje grabando su desempeño. Asimismo percibieron que los estudiantes se volvían más espontáneos y seguros al hablar.

Diseño y metodología

El presente estudio está enmarcado en la investigación-acción (IA), entendiendo esta como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. (Latorre, 2003, p. 24). En este contexto la investigación-acción promueve una nueva perspectiva para transformar la realidad educativa actual e innovar dentro de nuestras aulas a través de *espirales reflexivas*, fundado esto en procesos analítico-reflexivos. Es por ello que para promover la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés se escoge esta metodología de IA. Según Elliot (2000), “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos” (p. 24). En efecto, esta metodología permite reflexionar sobre la naturaleza del problema de este proyecto -la falta de fluidez en discursos orales en inglés- para, más tarde, implementar un cambio, transformar la realidad educativa y reflexionar sobre todas las aristas del problema.

Participantes

Participaron del estudio 34 estudiantes de 9 y 10 años de edad ($X = 9.12$; $DE = .327$) de ambos sexos (con el 65 % de mujeres). La media del promedio de los estudiantes obtenidos en la asignatura de inglés fue de 5.8 ($DE = .7147$) de un máximo de 7.0. Todos los sujetos fueron informados de los objetivos del estudio y firmaron voluntariamente un consentimiento informado.

Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos utilizados para obtener la información de los participantes fueron seleccionados con el fin de recolectar datos relevantes que permitieran la implementación adecuada de la intervención pedagógica. Se utilizó un test de desempeño oral que consistió en dos tests para evaluar el impacto de la intervención en la fluidez y precisión oral en inglés. El *Test de desempeño oral inicial* fue la primera actividad que los estudiantes realizaron utilizando la técnica dramática del *role play*. Se formaron parejas al azar, se les entregó una situación comunicativa y se les pidió crear un diálogo breve de aproximadamente 8 a 10 intercambios comunicativos.

El *Test de desempeño oral final* consistió en la conformación de parejas al azar a quienes se entregó una situación comunicativa distinta a la inicial pero que comprendía el mismo tema de la secuencia didáctica. Ambos tests fueron evaluados con una rúbrica analítica de desempeño que se constituye de tres dimensiones: *Fluidez oral*, *Precisión oral* y *Desempeño global*. Esta rúbrica contiene, en total, seis criterios a evaluar. En la primera dimensión *-Fluidez oral-* hay tres criterios a evaluar: *Velocidad del habla* (número total de palabras dichas en un plazo determinado producido entre las pausas), *Duración de pausas* (número y longitud de las pausas) y *Reparo de la fluidez* (reformulación, autocorrección y repeticiones).

En la segunda dimensión *-Precisión oral-* hay dos criterios a evaluar: *Gramática* (estructuras libres de errores gramaticales) y *Recursos léxicos* (palabras y lenguaje apropiado a la situación comunicativa). Finalmente, en la tercera dimensión *-Desempeño global-* el criterio a evaluar es el desempeño global de la situación comunicativa. Consta de cuatro niveles de desempeño: excelente, bueno, insuficiente y nulo y el puntaje máximo es 18.

Luego se aplicó a los estudiantes una entrevista semiestructurada consistente en dos preguntas abiertas que se respondieron de forma escrita durante y después de la intervención. Este instrumento fue aplicado para identificar las percepciones de los alumnos con respecto a la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play*. Las dos preguntas se centraron en opiniones respecto de la secuencia implementada, los sentimientos y emociones que emergieron de la implementación de la propuesta didáctica y propuestas de mejora para la realización de los *role play*.

Procedimientos y normas éticas

Luego de solicitar las autorizaciones correspondientes en el establecimiento educacional se procedió a entregar a las familias de los alumnos el consentimiento informado. Se explicó el objetivo de la investigación garantizando la confidencialidad de los resultados y fue administrado por un solo investigador.

Para la elaboración de la base de datos y el posterior análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS.22. En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y medias. Para comparar los resultados antes y después se realizaron los estudios de comparación de medianas a través del test de Wilcoxon. Esta prueba corresponde a estadística no paramétrica y es "considerada como una alternativa a la prueba de t para dos muestras pareadas [...] Cabe mencionar que en esta prueba la hipótesis se plantea en torno a la mediana de la diferencias (Md)". (Badii et al., 2012, p.1). Es preciso señalar que el valor de p en el test de Wilcoxon indica que la asociación es estadísticamente significativa. Ha sido arbitrariamente aceptada por consenso y se admite 0.05 lo cual "representa una seguridad del 95 % que la asociación que estamos estudiando no sea por el azar" (Manterola y Pineda, 2008, p. 87).

Para los análisis de las respuestas a las preguntas abiertas de las dos entrevistas

semiestructuradas de *percepciones sobre intervención* aplicadas (inicial y final) se utilizó el análisis temático. Este procedimiento fue escogido por ser “una forma rigurosa y sistemática de procesar información cualitativa” (Mieles, Tonon, Alvarado, 2012, p. 198). Según Braun y Clarke (2006) “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organises and describes your data set in (rich) detail”. [El análisis temático es un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) en la información. Organiza y describe la información en (gran) detalle] (p. 6). Mieles et al. (2012) sugieren que “desde el análisis temático se exige al investigador la transcripción de la información lo más cercana posible al desarrollo de cada intercambio entre los participantes” (p. 218). Por tanto se transcribieron las respuestas, se levantaron unidades de análisis y se categorizaron a través de temas o patrones de las descripciones de los estudiantes. Para el proceso de codificación se siguió lo propuesto por Hernández et al. (2014), quienes proponen que “la codificación tiene dos planos o niveles: en el primero (codificación abierta), se codifican las unidades (datos en bruto) en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (p. 426). En cuanto a las técnicas de escrutinio para la identificación de categorías se utilizó la repetición, esto es que “cuando una unidad o idea se repite frecuentemente, puede significar que representa una categoría” (Hernández et al., 2014, p. 437).

Resultados

Test de desempeño oral inicial y final (pre y post intervención) con rúbrica analítica de desempeño oral

Este instrumento fue aplicado pre y post-intervención y luego valorado por dos evaluadores (1 y 2). Primero, para verificar la proporción de la concordancia observada por ambos evaluadores se calculó el coeficiente de Kappa. Según Cerda y Villarroel (2008) “el coeficiente kappa puede tomar valores entre -1 y +1. Mientras más cercano a +1, mayor es el grado de concordancia inter-observador. Por el contrario, mientras más cercano a -1, mayor es el grado de discordancia inter-observador” (p. 56). Ambos autores citan a Landis y Koch (1977), a quienes se suma Abaira (2000) para ejemplificar los valores del coeficiente Kappa en una tabla como la que se muestra a continuación y que servirá de guía para este proyecto de investigación (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Coeficiente de Kappa

Coeficiente Kappa	Fuerza de la concordancia
0.00	Pobre
0.01 – 0.20	Leve
0.21 – 0.40	Aceptable
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Considerable
0.81 – 1.00	Casi perfecta

Fuente: Landis y Koch (1997) citados en Cerda y Villarroel (2008)

En relación con los resultados obtenidos por ambos evaluadores (1 y 2), en el *Test de desempeño oral* aplicado en la pre y en la post-intervención se puede apreciar que en la pre-intervención el coeficiente de Kappa, con intervalo de confianza de 95 %, en la Dimensión *Fluidez oral* fluctúa entre .711 y .842 lo cual según Cerda y Villarroel (2008) es una fuerza de concordancia entre *Considerable* y *Casi perfecta*. Igualmente, en la dimensión *Precisión*

oral, el coeficiente fluctúa entre .614 y .840, cuya fuerza de concordancia es *Considerable* y *Casi perfecta*. En relación con la post-intervención, en la dimensión *Fluidez oral* el coeficiente varía entre .709 y .793 por lo que la fuerza de concordancia es *Considerable*. En la dimensión *Precisión oral* varía entre .532 y .885 por lo que la fuerza de concordancia varía entre *Moderada* y *Casi perfecta*. En conclusión, la confiabilidad inter-evaluadores en general es *Considerable* como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados coeficiente de Kappa

Dimensión	Criterios	Pre-intervención	Post-intervención
Fluidez oral	1. Velocidad del habla	.711	.709
	2. Duración de pausas	.842	.746
	3. Reparación de la fluidez	.724	.793
Precisión oral	4. Gramática	.614	.885
	5. Recursos Léxicos	.840	.532
Desempeño global	6. Desempeño global	.717	1.000

Fuente: Elaboración propia

Luego de analizado el coeficiente de Kappa se procedió a la revisión de los resultados del evaluador 1 para los efectos del análisis posterior y comparación entre los resultados pre y post-intervención. El test de desempeño oral se analizó por dimensión. Las dimensiones correspondieron a *Fluidez oral*, *Precisión oral* y *Desempeño global*. Se realizaron análisis de frecuencia y porcentual. Estos resultados se graficaron para observar la variación de puntuaciones en los distintos criterios de la *Rúbrica analítica de desempeño oral*, así como también se aplicaron pruebas estadísticas para verificar si tales diferencias en las puntuaciones eran significativas.

Para efectuar la comparación de medianas se comprobó la normalidad de la muestra. La muestra es de 34 estudiantes (N=34), por lo que se utilizó el test de Shapiro Wilk, ya que es un test bien establecido y potente para medir normalidad con muestras de esa cantidad. El valor de W está dentro de cero y uno. Pequeños valores de W rechazan normalidad mientras que valores más cercanos a uno indican la normalidad de los datos (Royston, 1992). En la *Rúbrica Analítica de desempeño* ninguna dimensión evidenció una distribución normal, por lo que se realizó el test de rangos de Wilcoxon para comparar medianas.

Resultados para la dimensión *Fluidez oral*

Esta dimensión se divide en tres criterios y serán expuestos en el siguiente orden: *Velocidad del habla*, *Duración de las pausas* y *Reparación de la fluidez*.

Con respecto al criterio *Velocidad del habla*, en el *Test de desempeño oral inicial* (pre-intervención) un 29 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, mientras que más de la mitad del curso (62 %) obtuvo un nivel *Bueno* (Ver Figura 1). En el *Test de desempeño oral final* (post-intervención) el 82 % de los estudiantes tiene un manejo *Excelente*, encontrándose solo un 15 % en un nivel *Bueno*. En relación con el criterio *Duración de las pausas*, en el *Test de desempeño oral inicial* un 21 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, mientras que el 59 % obtuvo un nivel *Bueno*. En el *Test de desempeño oral final*, el 77 % obtuvo un nivel de desempeño *Excelente* mientras que un 15 % está encasillado en un nivel *Bueno*. Finalmente, en relación con el criterio *Reparación de la fluidez*, en el *Test de desempeño oral inicial* un 27 % se encontró en el nivel de desempeño *Excelente*, un 47 % en el *Bueno* y un 24 % en el nivel *Insuficiente*. En el *Test de desempeño oral final*, el 82 % de los estudiantes fue evaluado como *Excelente* en *Reparación de la fluidez* como puede apreciarse en las Figuras 1 y 2.

Figura 1. Dimensión *Fluidez oral* pre-intervención.
Fuente: Elaboración propia

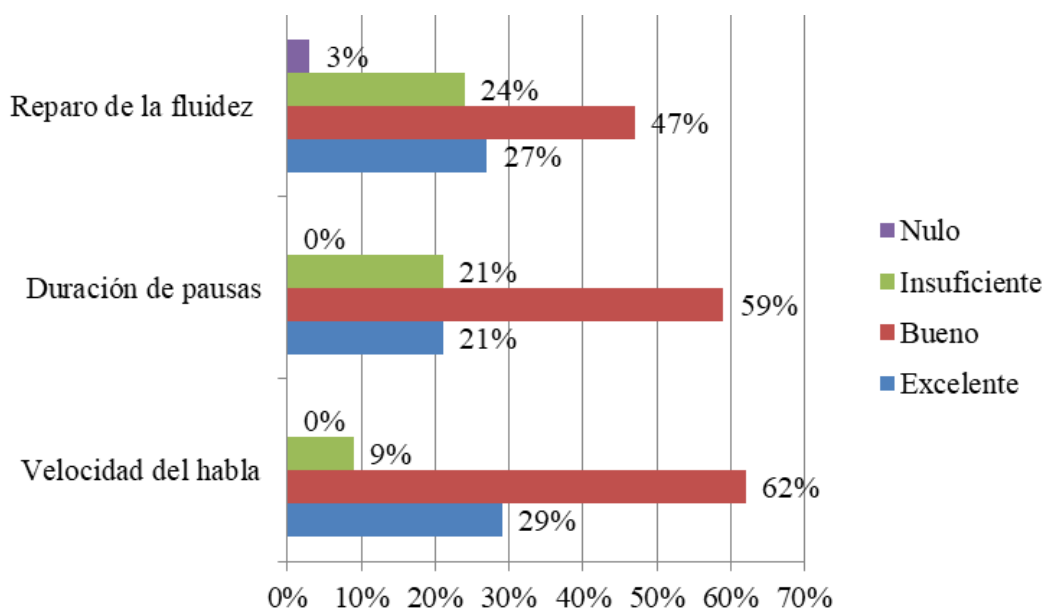
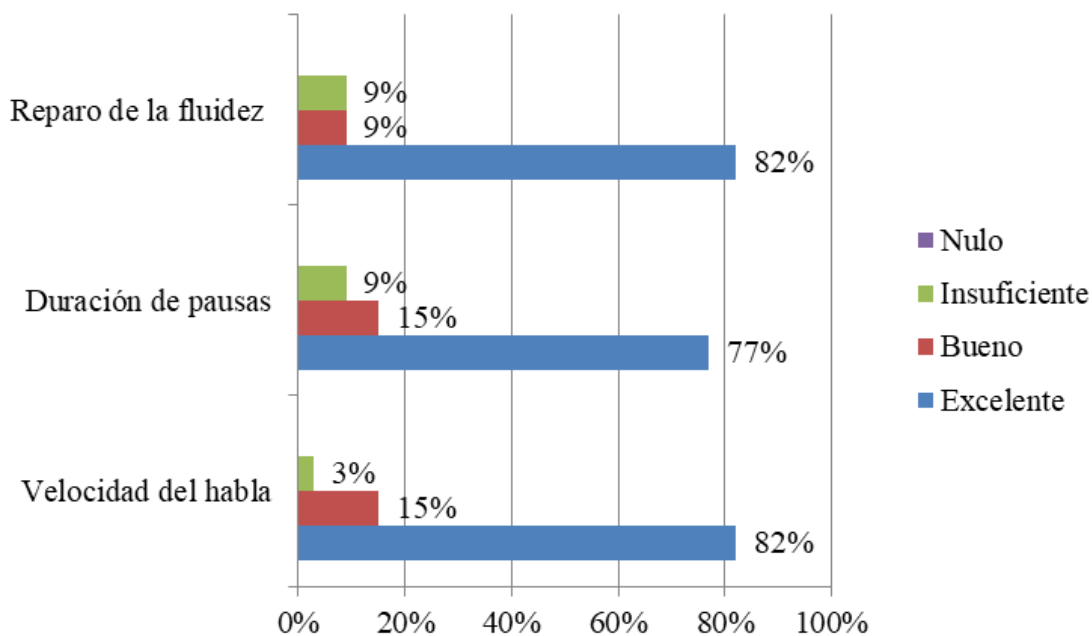


Figura 2. Dimensión *Fluidez oral* post-intervención
Fuente: Elaboración propia



Para comprobar si las diferencias expuestas en los gráficos son estadísticamente significativas se realizó una comparación de medianas. Se ejecutó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk por lo que se concluyó que existe suficiente evidencia estadística para aceptar

la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95 %, por lo tanto las series en la dimensión *Fluidez oral* tanto en pre como en post intervención ($p < .05$) no siguen una distribución normal. Luego de la prueba de normalidad se realizó el test de Wilcoxon para establecer si dichas diferencias son significativas, por lo que puede concluirse que el incremento en la *Fluidez oral* fue significativo entre las mediciones efectuadas antes ($Md=6.00$) y después ($Md=9.00$) de implementar la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play* ($Z=-4,882$, $p < .05$). Es preciso recordar que $p < .05$ indica que la confiabilidad del test es de 95 %.

Resultados para la dimensión *Precisión oral*

Esta dimensión se divide en dos criterios: *Gramática* y *Recursos léxicos*. En el criterio *Gramática*, en el *Test de desempeño oral inicial* el 24 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, mientras que el 53 % obtuvo un nivel *Bueno* (Ver Figura 3). En el *Test de desempeño oral final*, 59 % de los estudiantes obtuvo un nivel *Excelente* mientras que el 35 % de los estudiantes obtuvo un nivel *Bueno* (Ver Figura 4). En relación con el criterio de *Recursos léxicos*, en la pre-intervención (Ver Figura 3), el 38 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente* y el 53 % del estudiantado se ubicó en un nivel de desempeño *Bueno*. En la post-intervención (Ver Figura 4), el 85 % de los estudiantes fue evaluado como *Excelente* y el 15 % como *Bueno*.

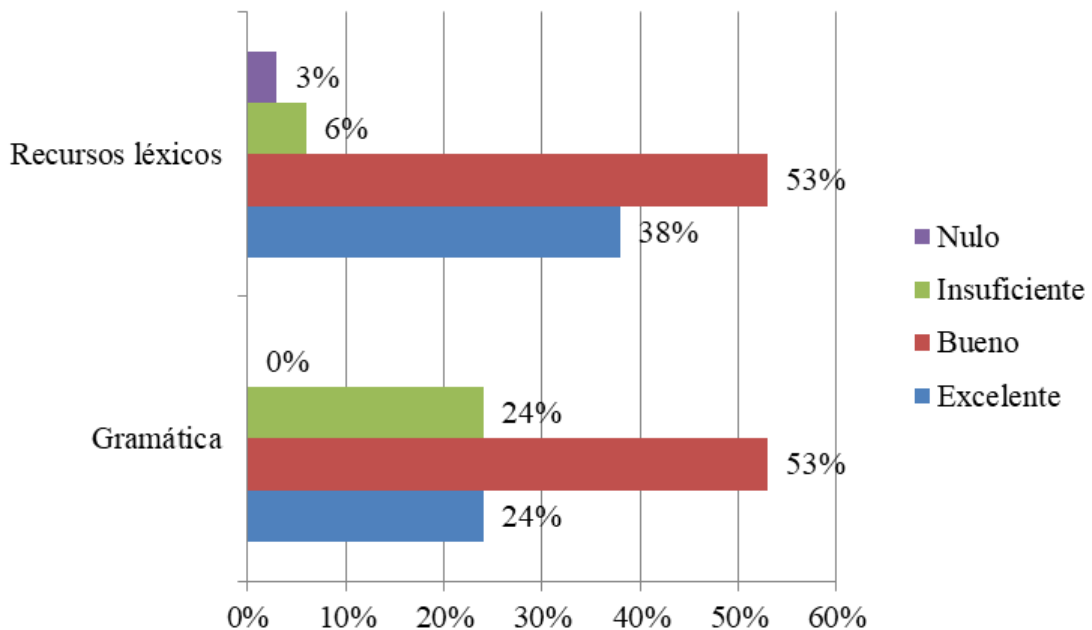


Figura 3. Dimensión *Precisión oral* pre-intervención
Fuente: Elaboración propia

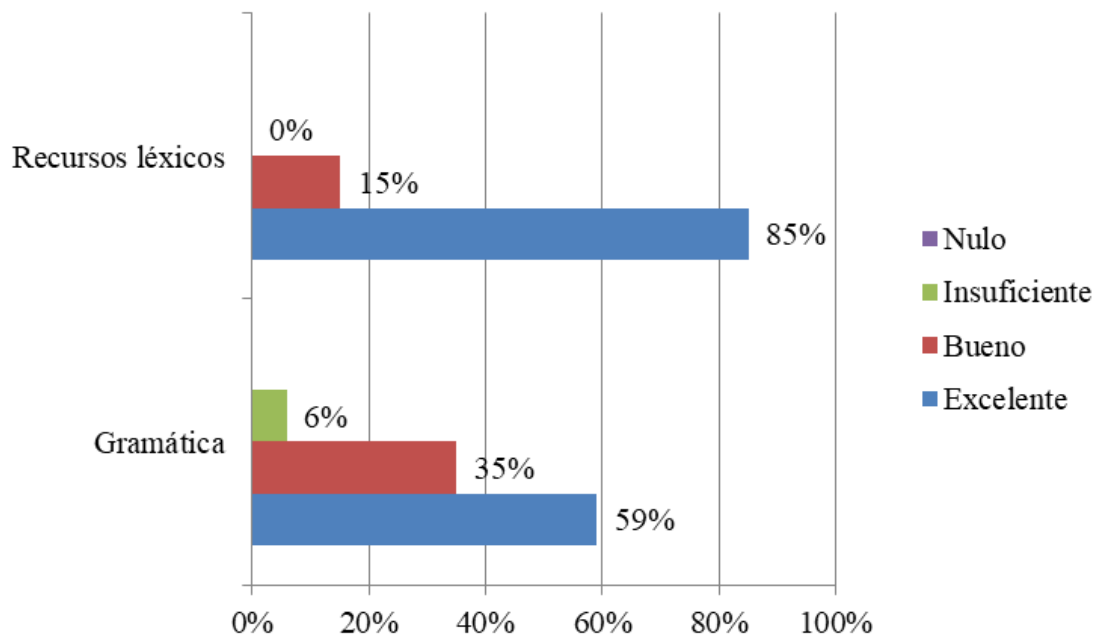


Figura 4. Dimensión *Precisión oral* post-intervención

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar si las diferencias expuestas en los gráficos son estadísticamente significativas se realizó una comparación de medianas. Se realizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk por lo que se concluye que existe suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95 %, por lo que las dimensiones *Precisión oral* pre y post-intervención ($p < .05$) no siguen una distribución normal. Luego de la prueba de normalidad se procedió a aplicar el test de Wilcoxon para establecer si dichas diferencias son significativas, por lo que se puede concluir que el incremento en la precisión oral fue significativo entre las mediciones efectuadas antes ($Md=4.00$) y después ($Md=6.00$) de implementar la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play* ($Z=-4,521$, $p < .05$). En este caso $p < .05$ indica que la confiabilidad del test es del 95 % al igual que en la prueba anterior.

Resultados para la dimensión *Desempeño global*

Con respecto a la dimensión de *Desempeño global*, por una parte en el *Test de desempeño oral inicial* (Ver Figura 5) el 44 % del estudiantado obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, el 38 % alcanzó un nivel de desempeño *Bueno* y el 18 % obtuvo un nivel *Insuficiente*. Por otra parte, en el *Test de desempeño oral final* el 82 % del estudiantado obtuvo un nivel *Excelente* y el 18 % un nivel *Bueno* (Ver Figura 6).

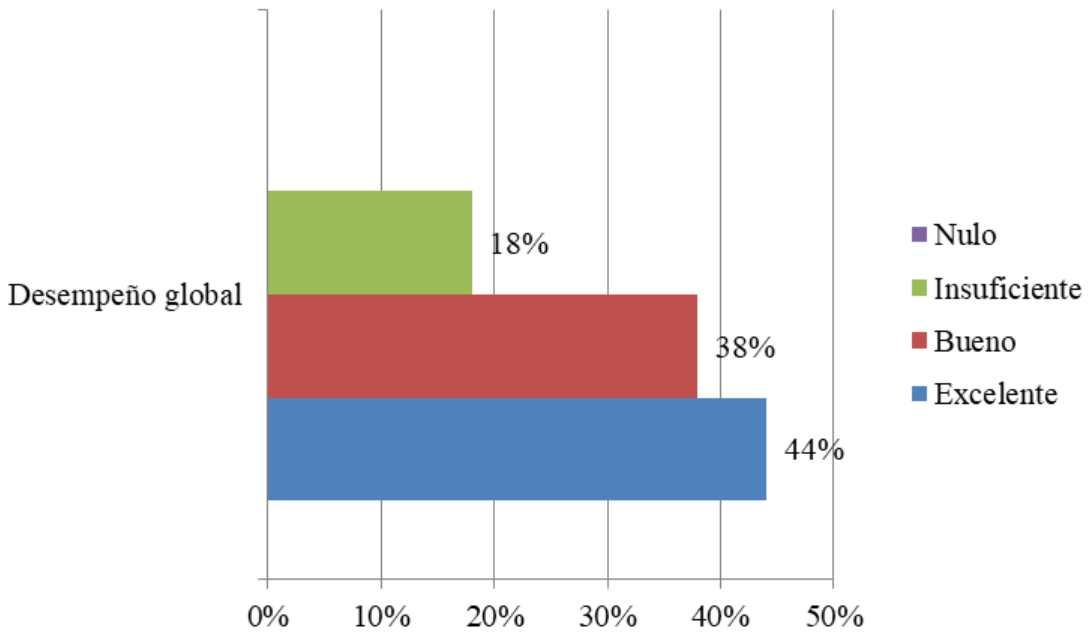


Figura 5. Dimensión *Desempeño global* pre-intervención
Fuente: Elaboración propia

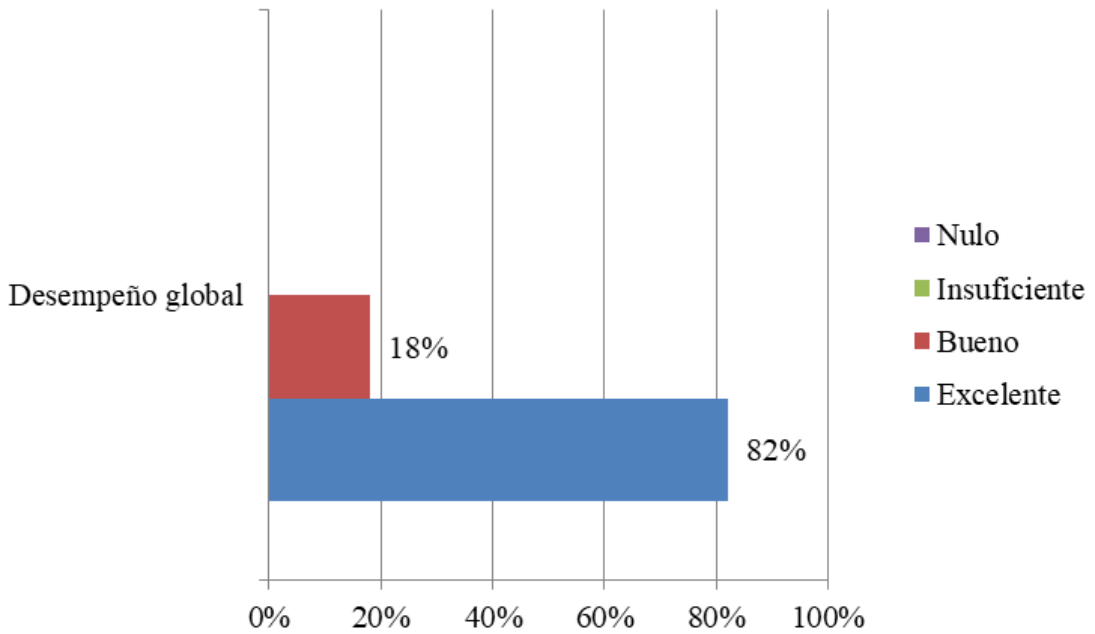


Figura 6. Dimensión *Desempeño global* post-intervención
Fuente: Elaboración propia

Para comprobar si las diferencias expuestas en los gráficos son estadísticamente significativas se realizó una comparación de medianas. Se hizo la prueba de normalidad Shapiro-Wilk por lo que se concluyó que existe suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95 %, por lo tanto las dimensiones *Desempeño global* pre y post-intervención ($p < .05$) no siguen una distribución normal. Luego de la prueba de normalidad se realizó el test de Wilcoxon para ver si dichas diferencias son significativas, por lo que se puede concluir que el incremento en la *fluidez oral* fue significativo entre las mediciones efectuadas antes ($Md=2.00$) y después ($Md=3.00$) de implementar la secuencia didáctica sustentada en el *role play* ($Z = -3,788, p < .05$). Es preciso recordar que $p < .05$ indica que la confiabilidad del test es del 95 %.

Con respecto al puntaje total obtenido, la rúbrica obtuvo 18 puntos. En la Figura 7 puede observarse la media del *Test de desempeño oral inicial* correspondiente a $M = 12.71$ y la media del *Test de desempeño oral final* correspondiente a $M = 16.41$.

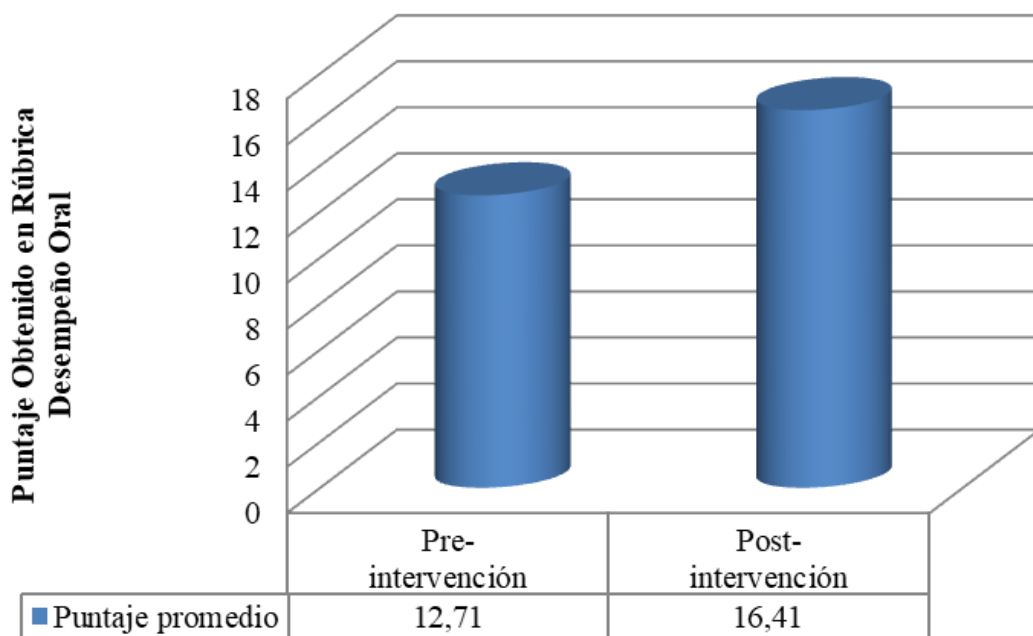


Figura 7. Promedios de puntaje total obtenido en pre y post-intervención
Fuente: Elaboración propia

Análisis de percepción de los estudiantes sobre las actividades orales

En relación con los resultados de la entrevista semiestructurada sobre actividades orales el objetivo fue *describir las percepciones de los estudiantes sobre las actividades orales y su competencia oral durante y después de la implementación de la intervención sustentada en actividades de role play*. El instrumento aplicado en esta etapa fue la *Entrevista semiestructurada de percepciones sobre la intervención*. Los dos temas principales en los que se agruparon las categorías y subcategorías de análisis de ambos instrumentos son: *Percepción sobre la implementación de la secuencia didáctica* y *Sentimientos y emociones que emergen de la secuencia didáctica*.

Percepción sobre la implementación de la secuencia didáctica

Para abordar esta temática se preguntó a los estudiantes su opinión sobre las actividades de *role play* realizadas en clase. De ello se desprende una categoría -Gusto por las *actividades de role play*- pues todos los estudiantes manifestaron que sí disfrutaban de las actividades aunque sus razones variaban. Por ello se establecieron dos subcategorías: *Gusto por diversión* y *Gusto por aprender*. En ambas aplicaciones de los cuestionarios (durante y después de la implementación de la secuencia) un porcentaje de los estudiantes manifestó su gusto por los diálogos realizados en la intervención por considerarlos divertidos o entretenidos. Los siguientes relatos ilustran esta postura:

Estudiante 7: "Los diálogos son muy entretenidos, tanto que me dan ganas de seguir en la clase de inglés".

Estudiante 9: "Porque es muy divertido y más porque vemos los vídeos y nos colocan música para actuar".

En relación con la subcategoría *Gusto por aprender*, los estudiantes señalaron lo siguiente:

Estudiante 1: "Están divertidos. Además es una manera divertida de aprender y pronunciar palabras nuevas. Siento que nos enseñan a los niños a aprender de forma divertida y técnica".

Estudiante 17: "Me gustan mucho porque aprendemos más palabras en inglés".

Los alumnos muestran una actitud positiva frente a las actividades planificadas ya que a su parecer son *divertidas*. Durante las sesiones los mismos manifiestan disfrutar del aprendizaje del inglés a través de actividades de *role play*.

Sentimientos y emociones que emergen de la secuencia didáctica

En este sentido se observa que los estudiantes reaccionan de diferente forma ante las actividades de *role play*. Esta temática responde a la pregunta de cómo se sienten los estudiantes durante estas actividades en clase. Por ello, la categoría de *análisis* corresponde a *Emociones y/o sentimientos derivados de las actividades de role play* con tres subcategorías: *Nerviosismo*, *Vergüenza* y *Felicidad*. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron haber experimentado una mezcla de emociones como la estudiante 1 que manifestó que se sintió "Emocionada, una mezcla entre feliz y tranquila y solo un poco nerviosa".

Con respecto a la subcategoría *Nerviosismo*, el momento en que los estudiantes parecían nerviosos era a la hora de presentar sus *role play* frente al curso. Algunos estudiantes se reían nerviosamente al comienzo de dicha tarea. Los siguientes extractos clarifican esta emoción:

Estudiante 11: "Nerviosa porque tengo miedo de equivocarme y de que se rían".

Estudiante 17: "Nerviosa e incómoda. Me divierto pero me da nervios hablar en inglés".

En relación con la subcategoría *Vergüenza*, algunos estudiantes hablaban más bajo de lo que usualmente hacían.

Con respecto a la subcategoría *Felicidad*, durante gran parte de las sesiones los estudiantes mostraban rostros sonrientes al comenzar, así como también parecían sentirse cómodos practicando en parejas sus tareas de *role play*. A continuación se consignan algunos relatos que lo ejemplifican:

Estudiante 7: "Me sentí muy feliz al hacer los diálogos. Eran entretenidos".

Estudiante 23: "Me siento bien y contenta porque yo no sabía tanto inglés y con los diálogos aprendí más".

Estudiante 26: "*Muy happy*, porque la miss nos mostró nuestros vídeos y podíamos vernos y aprender más".

La categorización de significados indica que ciertas expresiones se repiten en la mayoría de los cuestionarios en la categoría de nerviosismo: "Me siento muy nervioso al pasar adelante", "A veces me siento un poco nerviosa porque me da vergüenza hablar frente a los demás". Sin embargo, al mismo tiempo que se percibe nerviosismo por parte de los estudiantes también se observan emociones relacionadas con la alegría y el gusto por el inglés. Algunos estudiantes manifiestan: "súper porque me gusta hablar en inglés", "me siento divertida, me siento buena para inglés".

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación-acción demuestran que la secuencia didáctica implementada obtuvo efectos significativos en la mejora de la fluidez y de la precisión oral en estudiantes de 4.º de primaria. Es así como se puede concluir que el uso de la técnica de *role play* favorece la expresión oral. Mediante el análisis de las causas del problema de la falta de fluidez y precisión oral en discursos orales en inglés en los estudiantes se han caracterizado una realidad y un problema que podrían estar presentes en otros grupos de estudiantes de la misma asignatura, e incluso en otros niveles de la misma. Se puede dar cuenta de que la escasa exposición del grupo de participantes a actividades orales era una de las causas de la falta de fluidez y de precisión oral. Asimismo se refleja que era necesario un cambio en las estrategias para favorecer la producción oral en inglés pues no estaban resultando satisfactorias para que los estudiantes se comunicaran en la lengua meta.

Los dos aspectos determinantes de la expresión oral y objetos principales de esta IA – fluidez y precisión oral- se vieron favorecidos, en distinto grado, por la implementación de la secuencia didáctica. Por una parte, la fluidez oral, medida con los tres criterios propuestos por Skehan (2009) –*Velocidad del habla, Duración de las pausas y Reparación de la fluidez*- experimentó una mejora estadísticamente significativa después de la intervención. Sin embargo, el criterio que experimentó un aumento porcentual más alto fue *Duración de las pausas* con un incremento en aquellos estudiantes que se encontraban en el nivel de desempeño *Excelente*. Por tanto puede plantearse que la cantidad de pausas fue mínima en los mensajes orales de los *role play*. Asimismo puede afirmarse que en la gran mayoría de los estudiantes la longitud de las pausas fue menor que al principio de la intervención. Por otra parte, con respecto a la precisión oral puede concluirse que hubo también una mejora estadísticamente significativa en los estudiantes. La precisión oral se compone de dos criterios: *Recursos léxicos y Gramática*. En el caso del criterio de *Recursos léxicos* se observa que los estudiantes solo se ubican en dos niveles de desempeño –*Excelente y Bueno*-, lo cual confirma que los mismos fueron capaces de utilizar lenguaje apropiado con respecto a la situación comunicativa planteada en los distintos *role play*. Sin embargo, a pesar de que el criterio *Gramática* experimentó un alza de estudiantes que se ubicaron en el nivel de desempeño *Excelente*, fue uno de los criterios con incremento porcentual más bajo con respecto al resto de los criterios, tanto de fluidez como de precisión oral. Una razón que puede explicar que el criterio *Gramática* haya obtenido el porcentaje más bajo es que la secuencia didáctica no se centró en la enseñanza de componentes gramaticales aislados sino que más bien se esperaba que a través de la práctica de preguntas y respuestas en sus distintos *role play* los estudiantes pudiesen naturalmente comprender elementos morfosintácticos de preguntas u oraciones que querían expresar. Al respecto Brown (2001) manifiesta lo siguiente: "accuracy, is achieved to some extent by allowing students to focus on the elements of phonology, grammar, and discourse in their spoken output" [la precisión oral se logra, en cierto grado, al permitir que los estudiantes se centren en los elementos fonológicos, gramáticos y de discurso en su producción hablada] (p. 268). Precisamente, en esta secuencia didáctica no se pidió a los estudiantes que focalizaran su

atención en estructuras gramaticales, razón por la cual quizá se observó como uno de los criterios más descendidos. No obstante, el alza experimentada en el puntaje total obtenido en el *Test de desempeño final* con respecto al puntaje inicial es alentadora pues evidencia que la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play* fue efectiva.

En términos de las percepciones, con respecto a tareas orales los resultados fueron igualmente favorables. Los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica dieron cuenta de las percepciones iniciales de los estudiantes con respecto a las actividades orales. Puede observarse que un número menor de estudiantes sí experimentaban emociones negativas asociadas a la vergüenza y a la preocupación al hablar en inglés, evidenciado por cómo un número bajo de estudiantes se sentía al tener que hablar en inglés durante la secuencia didáctica. Con este hallazgo se puede confirmar lo que menciona Prieto (2007), quien afirma que los estudiantes se avergüenzan al hablar en inglés ya sea por timidez o por temor al ridículo; emoción que los estudiantes sí experimentaban al principio de la secuencia didáctica. Previo a la implementación de la secuencia didáctica otra emoción negativa que los estudiantes experimentaban al hablar en inglés era la ansiedad. Se evidenciaba en el aula cuando los estudiantes hablaban más bajo de lo normal al presentar algún tópico en inglés o al temblar frente a la clase. Al comienzo de la implementación los estudiantes reportaron sentirse *nerviosos* pero con el paso del tiempo se *acostumbraron* a hablar en inglés con sus compañeros y se *divertían*. Este descubrimiento se ve respaldado por lo que proponen Maley y Duff (2005) al establecer que las técnicas dramáticas en general ayudan a disminuir resistencias casi inconscientes –como lo son la ansiedad, el nerviosismo y la vergüenza– al aprendizaje y a la práctica de un segundo idioma. Lo comprobado en esta intervención coincide con otro estudio realizado por Islam e Islam (2013), quienes destacan en su estudio sobre la efectividad del *role play* para la habilidad de expresión oral que los estudiantes se volvieron más espontáneos y seguros de sí mismos.

Conclusiones

Los primeros resultados obtenidos fueron primordiales para sustentar el problema observado en las clases de inglés respecto de la fluidez y precisión oral en tareas orales de los estudiantes. En la pre-intervención es posible concluir que los estudiantes inicialmente se encontraban encasillados en los niveles de desempeño *Bueno e Insuficiente* en los tres criterios que conformaron la fluidez oral: *Velocidad del habla, Duración de las pausas y Reparación de la fluidez*. Se puede establecer también que en estos criterios menos del 30 % logró ubicarse en un nivel de desempeño *Excelente*. En relación con la precisión oral, la gran mayoría de los estudiantes se situó en el nivel de desempeño *Bueno*. Estos hallazgos permiten señalar que si bien en la pre-intervención la mayoría de los estudiantes no se encontraba en niveles altos de desempeño, fue posible modificarlos positivamente durante la implementación de la secuencia didáctica. Con respecto a la evaluación del impacto de la secuencia didáctica en la expresión oral de los estudiantes en la post-intervención, es posible establecer que la secuencia didáctica fue favorable para los dos aspectos principales de esta IA: fluidez y precisión oral. Es decir, las sesiones desarrolladas a partir de las necesidades y contexto de los estudiantes fueron las adecuadas para promover la expresión oral. Todos los estudiantes –en distintos grados– presentaron una mejora progresiva durante la intervención con un aumento significativo de estudiantes que se ubicaron en el nivel de desempeño *Excelente* tanto en precisión oral como en fluidez. A través de las notas de campo se observó que los estudiantes mantuvieron una actitud positiva frente a las actividades desarrolladas porque estas eran *entretenidas* y parecían cómodos practicando en parejas tareas orales de *role play*, lo cual favoreció la mejora en la habilidad de expresión oral en inglés. Los temas de las situaciones comunicativas fueron contextualizados y adecuados a sus realidades, lo cual motivó su participación activa desde

el inicio de la implementación. Cabe destacar que a medida que los estudiantes avanzaban en su nivel de comprensión y expresión oral aumentaba el nivel de complejidad de sus oraciones. En un principio solo fueron capaces de producir oraciones cortas. Sin embargo, en el desarrollo de la secuencia los estudiantes formulaban preguntas más complejas, con un vocabulario más amplio y se comunicaban de forma más espontánea.

Una vez finalizada la intervención los estudiantes respondieron a dos instrumentos para recoger sus percepciones en relación con la propuesta didáctica basada en *role play*. En la *Entrevista semiestructurada de percepciones sobre la intervención* manifestaron su intención de seguir realizando actividades orales sustentadas en la técnica del *role play*, pues no solo señalaron que les gustaban los *role play* porque eran *entretenidos* sino también porque así *aprendían* más inglés. Hubo un número alto de estudiantes que manifestaron sentirse felices y contentos después de la implementación, lo cual refuerza la premisa de que la técnica escogida fue la más adecuada no solo en términos de fomento de habilidad oral sino también en términos de reencantar a los estudiantes y motivarlos a hablar en inglés a través de actividades entretenidas.

En resumen, este proyecto de investigación-acción permitió, en primer lugar, mejorar la precisión y fluidez en la expresión oral, así como también permitió que los estudiantes disfrutaran de instancias más participativas en el aula a través de la interacción y la oportunidad de hablar en inglés en un ambiente distendido y cercano a su realidad. En lo que respecta a la experiencia de la autora del presente estudio, esta investigación-acción condujo a la reflexión sobre la práctica docente y el rol dentro del aula transformando dicho rol en facilitador y mediador de aprendizajes otorgando a los estudiantes el protagonismo que se merecen dentro del aula. La reflexión pedagógica para la IA admite guiar y orientar las etapas de diagnóstico y diseño a fin de satisfacer una necesidad real en el área educativa en torno a la acción pedagógica en un contexto determinado como es la institución educativa partícipe en esta investigación. El proceso de buscar evidencias de las percepciones tanto personales como de los estudiantes fue también relevante para comprender mejor el proceso de la IA. La utilización de diferentes fuentes de información y la comprensión del diagnóstico docente como una herramienta válida ayudaron a una mejor comprensión de cómo se puede llevar a cabo el proceso de intervención. La reflexión pedagógica, al caracterizarse por ser consciente y progresiva, permitiría al docente autoevaluarse y reconocer, desde la subjetividad y la objetividad, las cualidades que lo caracterizan para luego identificar y resignificar sus fortalezas y debilidades modificando y orientando su accionar a las características y demandas de sus estudiantes.

Con respecto a próximos ciclos de investigación es posible considerar la idea de utilizar grupos focales como herramienta de recogida de información para describir las percepciones de los estudiantes de manera más detallada. Dado que los estudiantes se mostraron altamente propositivos y proactivos durante la intervención sería conveniente crear una lista de temáticas que fueran de su interés, así como también de estrategias. Por ejemplo, pasar de actividades de *role play* a teatro de títeres (como ellos mismos sugirieron en las entrevistas semiestructuradas de *percepción sobre la intervención*) y que se realice una posterior evaluación de dicha actividad para la promoción de la fluidez y de la precisión oral. Asimismo, al finalizar cada sesión los estudiantes podrían completar una autoevaluación para que desarrollaran conciencia de sus procesos de aprendizaje. Asimismo es posible considerar la técnica dramática del *role play* como una técnica que pudiese ser utilizada en otros niveles, tanto en la asignatura de inglés como en otras asignaturas pues no solo desarrolla competencias comunicativas sino también desarrolla contenidos valóricos y actitudinales que no siempre pueden recrearse en papel a través de una prueba escrita.

Los problemas que aún quedan por abordar en relación con la expresión oral en inglés tienen relación con el fomento del uso hablado del idioma en el aula, así como también con la búsqueda de otras estrategias que integren el resto de las habilidades (comprensión y expresión escrita). Por un lado, un problema que no fue abordado en esta IA fue el componente de precisión oral en toda su extensión incluyendo la pronunciación, pues este tópico podría ser fuente de otro trabajo de investigación. Por otro lado, este proyecto de investigación solo abordó dos dimensiones en el desempeño y dominio de un segundo idioma -precisión oral y fluidez- dejando fuera la complejidad, aspecto que podría ser atendido en próximos ciclos investigativos.

Referencias bibliográficas

Abraira, V. (2000). El índice Kappa. *SEMERGEN*(27). pp. 247-249. <http://www.elsevier.es/index.php?p=revista&pRevista=pdf-simple&pii=S113835930173955X&r=40>

Badii, M. et al. (2012). Métodos no-paramétricos de uso común. *Daena: International journal of good conscience*, 7(1), pp. 132-155. [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)132-155.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)132-155.pdf)

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2). pp. 77-101. eprints.uwe.ac.uk/11735/1/thematic_analysis_revised_-_final.doc

Brown, D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2.a Ed.) Londres: Longman

Cerda, J. y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1). www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art08.pdf

Doff, A. (1990). *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press in Association with the British Council.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.a Ed). Madrid: Morata.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press

Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency. *Canadian Modern Languages Review*, 61(3), pp. 325-353. <http://douglasfleming.weebly.com/uploads/1/3/0/5/1305380/gatbonton.pdf>

Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica general*. La Habana: IPLAC

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a Ed.). México D.F.: McGraw-Hill

Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Islam, P. & Islam, T. (2013). Effectiveness of *role play* in enhancing the speaking skills of the learners in a large classroom: An investigation of tertiary level students. *Stamford Journal of English* (7), pp. 218-233. doi:<http://dx.doi.org/10.3329/sje.v7i0.14475>.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAO

Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3.a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press

Manterola, C. & Pineda, V. (2008). El valor de "p" y la "significación estadística". *Revista chilena de cirugía* 60(1), pp 86-89. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-40262008000100018&lng=es&nrm=i&tlng=es

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística* (74), pp. 195-225. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>

Mineduc (2010). *Resultados de inglés para docentes y directivos SIMCE*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2010/ire3m_2010.pdf

Mineduc (2013). *Idioma extranjero inglés: Propuesta curricular*. Cuarto básico. https://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20547_programa.pdf

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL QUARTERLY* (25)2, pp. 279-295. DOI: [10.2307/3587464](https://doi.org/10.2307/3587464)

Porter, G. (1989). *Role play*. Alan Maley (Ed.). Oxford: Oxford University Press

Prieto, M. (2007). XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, pp. 915-930. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470120>

Qing, X. (2011). *Role Play: An effective approach to developing overall communicative competence*. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36-39. Recuperado de <http://cscanada.net/index.php/ccs/article/view/j.ccs.1923670020110704.317/4761>

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press

Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Statistics and computers* 2(3), pp. 117-119. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01891203>

Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. Nueva York: Routledge

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics* 30(4), pp. 510-532.

Ur, P. (2012). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Notas

¹ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define los distintos niveles de expresión y comprensión escrita y oral de idiomas. Comprende seis niveles, siendo A el nivel básico.

Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile

Types of internal organizational communication in municipal educational facilities in Chile

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304(en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>

Katia Papic Domínguez

Doctora en Comunicación Organizacional *Cum Laude*, Universidad de Málaga (España). Magíster en Administración Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica. Académica, Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación, Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Investigadora en planificación estratégica y aplicación de la comunicación organizacional en entidades educativas, tecnologías de la información, y comunicación y marca.

Fecha de recibido: 29/01/2019

Fecha de aceptado: 15/03/2019

Resumen

Las tendencias de globalización de la sociedad de la información y la comunicación influyen en las escuelas y en los profesionales de la educación. Este contexto mundial potencia la realización de cambios sustantivos en los modos de gestionar las organizaciones educativas. En los establecimientos educativos la comunicación conforma una función de gestión escolar, por tanto en el establecimiento educativo municipalizado se observa a la comunicación organizacional interna como función que permite mejorar dicha gestión y lograr la calidad educativa. El artículo tiene como objetivo describir los tipos de comunicación organizacional interna que se aplican entre directivos y profesorado en la coordinación del trabajo, con miras al cumplimiento de las metas en la gestión escolar del establecimiento educacional municipalizado en Chile.

En la investigación que da origen a este artículo se aplicó metodología basada en enfoque mixto de carácter exploratorio y descriptivo a una muestra de 22 establecimientos educacionales municipalizados. Los criterios de selección fueron los siguientes: instituciones que impartieran educación parvularia y/o básica y/o media -niños y jóvenes-, que fueran dependientes de la Dirección de Educación y del Departamento de Educación, que se hallaran en áreas urbanas o rurales de las comunas de Pudahuel y la Cisterna y que estuvieran activas durante el año 2015.

En la fase cuantitativa la metodología consistió en una encuesta administrada al 40 % de los directivos y al 40 % del profesorado. Se recibieron 246 encuestas respondidas. En la etapa cualitativa se realizaron entrevistas en profundidad a dos directores de la Administración de Educación Municipal. Ambos instrumentos citados son de elaboración propia.

Los resultados del estudio revelan que los directivos ejercitan, de preferencia, el tipo de comunicación formal, descendente, horizontal y ascendente para coordinar al profesorado en el desarrollo del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas institucionales. Puede concluirse que el empleo de estos tipos de comunicación favorece la coordinación del trabajo de directivos y profesorado en los procesos de gestión de la organización educativa.

Palabras clave: comunicación organizacional, colegio, gestión educativa y organización educativa, educación.

Abstract

The current trends of globalization in the information and communication society have influence on schools and professionals engaged in education. This global context strengthens substantial changes in the manner of managing the educational organizations. In educational facilities, communication constitutes a function of school management. Therefore, at municipal educational facilities, the internal organizational communication is seen as a function that entails educational improvement and quality assurance.

The purpose of this paper is to describe the types of internal organizational communication that are applied between managing personnel and teachers in the coordination of duties, oriented to the achievement of goals in managing the schools of municipal educational facilities in Chile.

In the research that gave rise to this paper, a methodology based on a combined approach of exploratory and descriptive nature was applied, for a sample of 22 municipal educational facilities. The selection criteria are concerned with those providing nursery and/or elementary and/or secondary education to children and young people under the management of Education Director's Office and the Department of Education in the urban or rural areas in the boroughs of Pudahuel and La Cisterna effective in year 2015.

The methodology was implemented in its quantitative phase through a survey covering 40 % of managing officers and 40 % of teachers, having received 246 questionnaires that were answered. In the qualitative phase, the methodology applied consisted on an in-depth interview to 2 directors of Municipal Education Management. Both tools were designed by the stakeholders.

The results of the study show that the managing officers preferably use formal, downwards, horizontal and upwards communication in order to coordinate teachers in the development of works oriented to the achievement of institutional goals. It can be concluded that the use of these types of communication enables the coordination of work between managing officers and teachers in the management processes of the educational organization.

Keywords: organizational communication, school, educational management and educational organizations, education.

Introducción

Las tendencias de desarrollo científico, tecnológico, económico y cultural presentes en el mundo influyen en las escuelas y en los profesionales de la educación y, por tanto, los mismos deben generar respuestas que posibiliten su mantenimiento y desarrollo en el siglo XXI. En este contexto la comunicación organizacional interna conforma un instrumento estratégico de gestión de la organización educativa que contribuye tanto a propiciar la motivación como a enlazar a todos los miembros de la comunidad educativa. A este respecto, según Arboleda-Naranjo (2017) la comunicación organizacional incide en la organización, en sus componentes y en la totalidad de la entidad organizativa.

En el presente en Chile las reformas educativas propician el perfeccionamiento de la organización y gestión de los establecimientos educativos, en particular de los municipalizados, como una vía para establecer la calidad educativa y el fortalecimiento de la educación pública del nivel escolar, con el objeto de reconvertir su compleja realidad. A este respecto, MINEDUC (2014) considera el fortalecimiento de la Educación Pública de Calidad en el nivel escolar a través de la mejora de las áreas de innovación pedagógica, desarrollo de capacidades docentes y directivas entre otras, con el objeto de impartir una educación de calidad.

En este sentido, desde el prisma de la administración el sistema escolar nacional comprende los siguientes establecimientos: los educacionales particulares, los subvencionados con financiamiento compartido, los municipalizados, los fiscales y los de corporación privada. Los municipales son administrados por municipalidades o corporaciones municipales y financiados a través de la subvención por estudiante que entrega el Estado.

La selección de los establecimientos educacionales municipalizados se fundamenta, en primer lugar, en que representan los tres niveles del sistema escolar y, en segundo lugar en la implementación, por parte del Ministerio de Educación, de diversas estrategias y dispositivos en el área de la gestión escolar orientados a promover la calidad, la equidad y la participación en los establecimientos educativos. Por último, para la selección se toma en cuenta la posibilidad de acceder a los centros educativos a través del Director de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Pudahuel y del Jefe del Departamento de Educación de la Municipalidad de La Cisterna.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2014) en los establecimientos educacionales se detectan disimilitudes en los resultados de aprendizaje. Dichas disimilitudes se vinculan a diferencias de gestión dado que en los establecimientos educativos de mayores rendimientos los directivos focalizan su trabajo en promover una labor centrada, sistemática y coordinada para implementar prácticas de gestión y actividades pedagógicas. En tal sentido la gestión del personal, en particular del profesorado, conforma una variable de trascendencia.

En relación a la labor directiva se debe considerar el Marco para la Buena Dirección porque, según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015), el liderazgo directivo reside en la buena comunicación entre el líder y los integrantes del grupo y en el aseguramiento de canales efectivos de comunicación. Asimismo indica que debe asegurarse la transmisión regular de información acerca de los procesos en desarrollo y de las metas institucionales del establecimiento junto con la promoción tanto de una visión compartida como de una concreción participativa del proyecto educativo institucional así como procurar la coordinación de recursos humanos para lograr las metas de aprendizaje y del establecimiento educacional.

Por consiguiente, el problema abordado es la exploración y la descripción de los tipos de comunicación organizacional interna que se aplican entre los directivos y el profesorado en la coordinación del trabajo, con miras al cumplimiento de las metas de la gestión escolar en los establecimientos educativos municipalizados adscritos a las comunas de Pudahuel y La Cisterna, en Chile. El fin es generar conocimiento que posibilite, por una parte, caracterizar las prácticas comunicativas en los establecimientos educativos municipalizados en estudio y, por otra, incrementar el conocimiento científico en esta materia dado que el acopio de conocimiento, en el contexto del orbe, no necesariamente posibilita esclarecer esta realidad en los colegios municipalizados.

El presente artículo versa sobre parte de la tesis La comunicación en entidades educativas, adscrita al programa de doctorado en Comunicación Organizacional brindado por el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga, España. Dada la amplitud del tema de la investigación en este artículo se trata el objetivo citado en el párrafo precedente.

Marco teórico

Estado de la cuestión

La comunicación organizacional interna constituye un tema sustantivo a estudiar, caracterizar, mejorar e innovar en las organizaciones educativas, en la sociedad de la información y de la comunicación. Las investigaciones que se consignan a continuación respaldan dicha afirmación. *Impacto de la Implantación de los Sistemas de Gestión de Calidad en las Comunicaciones Internas y Relaciones Externas de las Escuelas* (María José Fernández, Jesús Rodríguez y Mónica Fontana en España, 2016) trata el análisis del impacto producido por la aplicación de un modelo de gestión de calidad en la comunicación y las relaciones externas del establecimiento educacional. Concluye que el sistema de gestión de calidad ha incidido en los sistemas de comunicación y de relaciones externas de las escuelas.

Comunicación interna en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería, Colombia: el caso de la institución educativa Cristóbal Colón (Silvia Bedoya, 2017) aborda el análisis de la comunicación interna en dicha institución educativa y concluye que la falta de prácticas comunicativas internas entre directivos, docentes y administrativos influye en la labor diaria, en su identidad y en el afianzamiento de los procesos académicos.

Tipos de comunicación organizacional interna

Según Capriotti (2009) –al citar a Tompkins- las organizaciones se conciben como sistemas de personas en interrelación al interior de un proceso de reproducción y de recreación de la entidad organizativa a través del ejercicio de la actividad comunicativa.

Según Van Riel (2018) la comunicación organizativa aborda distintos modos de comunicación que permanecen afincados al interior de la organización. En este marco, Andrade (2005) define la comunicación organizacional interna como el conjunto de acciones realizadas por la entidad organizativa para la generación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus integrantes a través del empleo de diversos medios de comunicación destinados a mantenerlos informados, unidos y motivados con el objeto de aportar con su labor al cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Según Andrade (2005) también se releva en la comunicación organizacional interna su carácter de función de gestión dado que conforma un instrumento estratégico y dirigido a establecer el cumplimiento de objetivos institucionales compartidos, a instaurar las relaciones entre los miembros y a instalar la coordinación de comportamientos al interior de la organización escolar.

En la organización educativa se disponen y utilizan diversos tipos de comunicación organizacional interna. Ongallo (2008) enumera los siguientes tipos de comunicación: verticales, horizontales, oblicuos y externos.

Asimismo, Almansa (2011) -mediante la cita de Morales- indica la existencia de la comunicación unívoca y biunívoca. La unívoca es emitida por el individuo u órgano que crea información con capacidad de ser comunicada a los públicos internos. En cambio, la biunívoca comprende que todo elemento de la entidad organizativa puede constituirse en emisor y audiencia.

Comunicación formal e informal

En la gestión de la institución educativa se aplican diversos modos de comunicarse que pueden clasificarse en *oficiales* o *no oficiales* en base al reconocimiento de su contenido. A estas maneras de comunicarse Badut (2010) las designa como *comunicaciones formales* o *informales*.

Asimismo, Lacasa (2004) concibe a la comunicación formal como determinada por la propia estructura jerárquica de la organización y a la informal como la que se da al interior de las relaciones interpersonales. Esta última es espontánea, activa y de dificultoso control porque los trabajadores la instauran al margen de toda rigidez laboral. Ambos tipos de comunicación suceden en el contexto de las relaciones de los miembros de la organización educativa.

Comunicación descendente

Según Robbins y Judge (2009) la *comunicación descendente* circula desde el nivel de un grupo u organización hacia un horizonte inferior. Asimismo, De Castro (2014) indica que se da desde la dirección hacia el personal de la organización. Por otra parte, Ongallo (2008) señala que su finalidad consiste en garantizar una adecuada comprensión de los objetivos de la organización.

Aramendi (2006) también visualiza el vector descendente en el espacio de la organización educativa como información que procede desde la dirección hacia los profesores. Tiene la finalidad de transmitir órdenes y directrices destinadas a propiciar la realización de una determinada tarea, generar entendimiento de los métodos de trabajo, brindar retroalimentación al docente sobre los procesos organizativos, contribuir con orientaciones curriculares e informar las metas de la organización, entre otras.

Comunicación ascendente

Robbins y Judge (2009) conciben a la *comunicación ascendente* como la que circula hacia un nivel superior en el grupo u organización. Sirve para proporcionar retroalimentación a los horizontes superiores sobre el progreso en la consecución de las metas y problemas presentes. Inclusive, indica Andrade (2005), favorece el desarrollo de un flujo comunicativo en doble sentido.

Aramendi (2006) también la define como información que se origina desde los docentes hacia la dirección, y que es utilizada por los directores para enriquecer los procesos de las tareas y para potenciar las interacciones y la coordinación entre las diferentes unidades de la organización educativa.

Por último, según Villafañe (2002) el objetivo de la comunicación ascendente incluye propiciar el diálogo social en la organización para que todos los miembros del personal se sientan protagonistas tanto de la actividad como de las metas de la institución, así como generar energías y capacidades ocultas, maximizar la utilización de las ideas, beneficiar el autoanálisis y la reflexión y alentar el consenso.

Comunicación horizontal

Según Robbins y Judge (2009) la comunicación lateral tiene lugar entre los integrantes de un mismo grupo de trabajo y entre los miembros de equipos de labor del mismo nivel o entre los trabajadores horizontalmente equivalentes. Según De Castro (2014) este tipo de comunicación es adecuada para establecer la buena coordinación y unión de las unidades de la empresa y de las funciones que se desarrollan al interior del sistema empresa.

Asimismo, según Aramendi (2006) el vector horizontal favorece la articulación de funciones y la optimización de las relaciones y de los enlaces entre los integrantes de la institución educativa. Según Cervera (2008), en la comunicación horizontal corresponde enfatizar que la misma pretende establecer la armonía y la coordinación entre las personas y departamentos, disminuyendo así la duplicidad de funciones y posibilitando compartir información en el mismo nivel.

Organización educativa. Texto para los tipos de comunicación organizacional interna

Por una parte, la comunicación organizacional interna representa una importante valoración en la entidad educativa porque posibilita a los integrantes el acceso a la información institucional que permite a los actores contribuir a su progreso y conservación. Asimismo Carnicero (2005) concibe a la comunicación en el área de la institución como un activo comunitario de la gestión y de las organizaciones educativas.

Según Sandoval (2006), desde la perspectiva de su finalidad la organización educativa conforma el medio por el cual se permite la actuación educativa, concebida como enseñanza y formación.

Por otra parte Vázquez (2008) señala que la nueva escuela debe surgir desde dimensiones organizativas con mayor flexibilidad, integradoras y constitutivas de nuevos ámbitos de reflexión y comunicación en los que tomen parte todos los integrantes de la comunidad educativa. Para su cumplimiento es necesario que existan nuevas organizaciones y direcciones escolares orientadas a permitir nuevos contextos, tendientes a potenciar la participación activa de la totalidad de sus miembros, así como una organización que se distinga por procesos comunicativos e informacionales más adecuados con la Sociedad de la Información y de la Comunicación.

Gestión escolar. La coordinación como factor dinamizador de los procesos

En la comunicación organizacional interna la coordinación es importante por su capacidad para potenciar la generación y mantenimiento de las circunstancias que permiten el desarrollo de la gestión escolar, dado que dicha comunicación busca la dinamización de los miembros de la comunidad educativa. En tal sentido, cabe considerar que los resultados obtenidos por Montero (según Roncal, 2017) determinaron que entre la gestión organizacional y la comunicación interna se da una correlación directa del 52,7 %.

El Ministerio de Educación (2005) concibe a la gestión escolar como el desempeño profesional y técnico enfocado a la instalación de condiciones dirigidas a propiciar el desarrollo de buenas prácticas por parte de los integrantes, en pos del logro de objetivos institucionales y educacionales mancomunados en la organización educativa. Según Farfán-Tigre, Mero-Delgado y Sáenz-Gavilanes (2016) la gestión de la calidad en las organizaciones educativas configura un requerimiento insoslayable para concertar la mejora de las instituciones educativas.

Asimismo, según Furlan (2009) la gestión se vincula a la gobernabilidad y a los nuevos balances e integraciones requeridos por lo técnico y lo político en educación así como con la resolución de conflictos que se formulan entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario.

Según San Fabián (2006), desde el texto precedente y en un mundo caracterizado por una *modernidad líquida* -en palabras de Bauman- que sobresale por la fluidez y movilidad de sus relaciones y enlaces, es donde la gestión de la coordinación se transforma en una demanda difícil y necesaria.

Por una parte, en este marco, la coordinación de los integrantes de la organización educativa también cobra relevancia en el desenvolvimiento de la gestión desde el enfoque de proceso, conformado este último, según Fernández, Álvarez y Herrero (2002) mediante la cita de Crosby, por un conjunto de funciones y actividades específicas que los gestores deben concretar para alcanzar los objetivos de dicha gestión. Sobre esta materia, Blejmar (2006) indica que debe atenderse al requerimiento de producir una gestión creadora de nuevos sentidos y prácticas en un establecimiento educativo en profunda transformación.

Por otra parte, según San Fabián (2006), la coordinación y el intercambio profesional son indispensables para hacer frente a la inestabilidad del sistema educativo. Señala asimismo que la organización escolar debe conocer su localización respecto del continuo que discurre entre la coexistencia y el trabajo conjunto coordinado. A estos efectos sugiere emplear criterios tales como la existencia de fines y valores institucionales compartidos, un currículo que se elabora, administra y evalúa de manera conjunta, una atribución de tareas que se prorratean entre todos, una interrelación profesional que propicia la discusión, el intercambio de pareceres y la facultad para examinar la práctica de modo crítico.

Metodología

En el estudio se abordó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los tipos de comunicación organizacional interna que se aplican entre los directivos y el profesorado en la coordinación del trabajo, destinados al cumplimiento de las metas de la gestión escolar de los establecimientos educativos municipalizados adscritos a las comunas de Pudahuel y de la Cisterna en Chile?

La investigación es de enfoque mixto, no experimental, sistemática y empírica según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006). Es, asimismo, exploratoria, descriptiva y primaria. Este estudio comprendió el uso conjunto de las perspectivas cuantitativa y cualitativa de manera combinada durante el desarrollo del proceso investigativo dado que ambas potencian la investigación.

Según Pereira (2011) los métodos mixtos conciernen un único estudio que emplea tácticas mixtas con el objeto de dar respuesta a las preguntas y de comprobar las hipótesis de la investigación. Se consideró como el mejor enfoque que posibilita acercarse al fenómeno en estudio dado su carácter complementario e integrador.

Por una parte, en su diseño se contempló la administración del bosquejo cuantitativo y del cualitativo de forma secuencial y de modo relativamente independiente. Se aplicó simultaneidad en la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos. En cambio, su procesamiento siguió la secuencia cuantitativa y cualitativa. En el análisis e interpretación de la información se utilizó una perspectiva teórica determinada junto con la integración de los datos. Se buscó principalmente establecer la exploración y descripción del fenómeno en estudio para alcanzar su mayor comprensión.

Respecto de la fase cuantitativa cabe considerar que la población comprende 23 establecimientos educativos municipalizados y la muestra 22. Esto corresponde a una muestra probabilística y a una población finita y baja. Asimismo se aplicó el procedimiento aleatorio simple de selección de tómbola para efectuar dicha selección.

Respecto a la determinación de las organizaciones educativas que conforman la población

se consideraron los siguientes criterios:

- Establecimientos educativos municipalizados;
- Correspondientes a educación parvularia y/o educación básica y/o educación media científico-humanista de niños y jóvenes;
- Dependientes tanto de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Pudahuel como del Departamento de Educación de la Municipalidad de La Cisterna
- Pertenecientes tanto a áreas urbanas como rurales;
- Adscritos a la comuna de Pudahuel y de La Cisterna de la Región Metropolitana
- Activos durante el año 2015.

Por otra parte, la técnica de recogida de información fue la encuesta transversal o única, que se aplicó al 40 % del total de los 67 integrantes del equipo de directivos y al 40 % del total de los 486 miembros del profesorado. Dicha encuesta es de diseño propio. La misma se formuló con un conjunto de ítems, desde los indicadores de cada dimensión y variable con el establecimiento de la codificación y la redacción de todos los componentes de su formato.

En el cuestionario se tuvieron en cuenta preguntas de tipo demográfico y de ubicación del sujeto encuestado, como por ejemplo el cargo y nombre del establecimiento educativo. Se emplearon preguntas de opción múltiple y de estimación, con escala estimativa conceptual, de razón o proporción, cuyas categorías de respuesta son las siguientes: 1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo y 5. Muy de acuerdo. Se trata entonces el grado o nivel de acuerdo o desacuerdo del informante frente a diversas temáticas del establecimiento educativo vinculadas a la comunicación organizacional interna. Junto a la confección de los ítems se procedió a desarrollar la codificación de los datos.

Asimismo, mediante el procedimiento de evaluación de jueces expertos se abordó el tratamiento de la validez del instrumento respecto del contenido, considerando para ello que midiese la variable que se esperaba medir. Para la objetividad del instrumento se tuvo en cuenta en la formulación y organización de su administración la entrega de las mismas instrucciones y condiciones para todos los informantes. En la evaluación de los resultados se utilizaron los mismos procedimientos. En el cálculo de la confiabilidad del instrumento se empleó la medida de consistencia interna: el alfa de Cronbach. Se ejecutó una sola administración del instrumento de medición sobre 9 encuestas completas para calcular el coeficiente, cuyo resultado es de 0.93. Asimismo, durante el proceso de evaluación y depuración del cuestionario se aplicaron controles sobre su completitud, la validez de los códigos de las preguntas y la calidad del cuestionario con el fin de obtener las respuestas esperadas.

Se consideró en esta encuesta la distribución de las preguntas con relación a la variable. Se utilizan los tipos de comunicación organizacional interna entre los directivos y el profesorado. Las dimensiones consideradas fueron las siguientes:

1. Comunicación ascendente.
2. Comunicación horizontal.

3. Comunicación descendente.
4. Comunicación formal.
5. Comunicación informal.

Sus correspondientes indicadores son:

1. La retroalimentación a los directivos proporciona información sobre el avance de las metas y problemas presentes.
2. La comunicación que se realiza entre pares relaciona a las personas y a los departamentos entre sí en el marco de la coordinación.
3. A través de la comunicación los directivos permiten que los docentes conozcan y comprendan la misión.
4. Los directivos utilizan la comunicación organizacional interna para el involucramiento del profesorado en el desarrollo de la visión.
5. La comunicación formal permite informarse sobre las actividades correspondientes al proceso educativo consignadas en el periodo académico.
6. La comunicación formal permite informar al docente sobre el trabajo de su establecimiento educativo.
7. La comunicación informal posibilita a los miembros de un nivel jerárquico aclarar dudas acerca del contenido de las comunicaciones oficiales.
8. La aplicación de la comunicación informal posibilita mejorar las comunicaciones oficiales deficientes.
9. La comunicación descendente garantiza la comprensión de los objetivos educativos.

Asimismo, con respecto a la variable “se propicia la coordinación del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas de la gestión escolar en el establecimiento educativo”, sus dimensiones son las siguientes:

1. Mecánica jerárquica, que es asignada desde fuera.
2. Orgánica horizontal, que aparece negociada.

Sus correspondientes indicadores son:

1. Existencia de valores institucionales compartidos.
2. Currículo que se diseña, administra y evalúa de manera conjunta.
3. Existencia de metas compartidas.
4. Interrelación profesional que propicia la discusión.
5. Facultad de estudio crítico de la práctica.

Para completar la encuesta se valoró a un 40 % de los participantes del equipo directivo y a un 40 % de los componentes del cuerpo de profesores. Asimismo, en el caso de los directivos se tuvo en cuenta el criterio de que fueran 2 de 3 o 3 de 4 dado que en algunas de las escuelas estudiadas existen 3 directivos y en otras 4.

Finalmente se accedió a los 22 establecimientos educativos municipalizados que integran la muestra, 15 de los cuales están adscritos a la comuna de Pudahuel y 7 están asimilados a la comuna de La Cisterna. Se consiguió recepcionar 246 encuestas respondidas de la totalidad de la muestra de establecimientos educacionales. De las 246 encuestas completas recabadas, 45 (67 %) corresponden a integrantes de los equipos directivos y 201 (41 %) a los miembros del profesorado.

Se obtuvo un número mayor de encuestas completas al estimado de un 40 % para el caso de directivos y de un 40 % para el profesorado. Esto se debió a que la aplicación de las

encuestas se realizó en cada establecimiento educacional y estuvo a cargo de los directores de los colegios dado que los mismos no permitieron que el encuestador las administrara de manera directa. Ese número también obedeció al interés que concitó el tema de la comunicación organizacional interna tanto en los integrantes del equipo de directivos como en los miembros de los cuerpos de profesores.

En cambio, en la fase cualitativa se aborda una muestra de 2 y corresponde a la Dirección de Educación de Pudahuel y al Departamento de Educación de La Cisterna, cuyos representantes naturales son el director y el jefe respectivamente. La muestra es de tipo no probabilística, de casos de gran relevancia para el problema estudiado y según Hernández et al. (2006) comprende casos políticamente relevantes.

Los criterios estimados en la definición de la muestra corresponden, en primer lugar, a selección mediante el Sistema de Alta Dirección Pública en los procesos directivos para la Educación Municipal (pública), como es el caso del Director de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Pudahuel y del Jefe del Departamento de Educación de la Municipalidad de La Cisterna y, en segundo lugar, a que se hallaran en ejercicio de funciones durante el año 2015.

En este proceso se administró como técnica de recogida de información la entrevista abierta -de diseño propio- en profundidad, transversal o única pues según Sierra (1994) puede emplearse en estudios de carácter exploratorio y descriptivo e indagaciones de tipo cualitativo y permite alcanzar información personal con gran especificidad.

Se preparó la guía de la entrevista cualitativa abierta y en profundidad considerando la formulación del objetivo de la entrevista, con el fin de delinear su elaboración y alcances. El objetivo fue el de recoger información acerca de diversos aspectos del conocimiento que poseen directivos y profesores acerca de los tipos de comunicación organizacional interna en el contexto educativo.

Luego se elaboró el listado de temas a tratar en la confección de las preguntas. Se abordaron los tipos de comunicación organizacional interna y la coordinación del trabajo destinada al cumplimiento de las metas. Según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010) el tipo de preguntas que componen la guía de la entrevista es de opinión y de conocimientos. Luego se atendió al diseño del formato siguiendo las especificaciones técnicas.

Asimismo, mediante el procedimiento de evaluación de especialistas se abordó, según Hernández et al. (2006), la validez interna cualitativa vinculada con la facultad de comunicar el lenguaje, ideas, sentimientos y perspectivas de las personas que participan. Según Hernández et al. (2006) también se consideró la dependencia (confiabilidad cualitativa). Por tanto se estimó apropiado entregar la guía de la entrevista abierta en profundidad a ciertos especialistas a efectos de su revisión tanto del contenido de las preguntas como del objetivo que se esperaba medir teniendo presente el listado de temas.

Las preguntas refieren a los tipos de comunicación organizacional interna y a la coordinación del trabajo destinada al cumplimiento de las metas. Atañen al objetivo de describir los tipos de comunicación organizacional interna que se aplican entre los directivos y el profesorado en la coordinación del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas de la gestión escolar de los establecimientos educativos adscritos a las comunas de Pudahuel y de la Cisterna respectivamente. Los interrogantes son: *¿Qué tipos de comunicación organizacional interna se aplican en la escuela entre directivos y profesores?* y *¿De qué manera la aplicación de los tipos de comunicación organizacional interna favorece la coordinación del trabajo entre directivos y profesores en pos del logro de las metas institucionales?* El primer interrogante es de conocimiento y el segundo de opinión.

Resultados y discusión

Etapa cuantitativa

Luego de finalizada la recolección de datos, en la etapa cuantitativa se efectuó la agrupación final en consonancia con los objetivos e hipótesis de la investigación, los temas tratados y la metodología empleada. En el desarrollo de este procedimiento se consideraron de manera conjunta los datos del cuerpo de directivos y del profesorado. Para el análisis de los datos se utilizó el Programa SPSS. Asimismo se determinó la matriz de datos junto con sus variables, con las cuales se ejecutó el estudio estadístico. El análisis estadístico descriptivo de los datos se aplicó a través de pruebas estadísticas tales como la distribución de frecuencias y la moda. Luego se realizaron el análisis y la interpretación. En la presentación de los datos se utilizaron gráficos y tablas de doble entrada.

A continuación se presentan los resultados de los datos recabados en los 22 establecimientos educativos municipalizados considerando la totalidad de 246 encuestas respondidas, con relación al objetivo de describir los tipos de comunicación organizacional interna que se aplican entre los directivos y el profesorado, en la coordinación del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas en la gestión escolar del establecimiento educativo municipalizado en Chile. Se considera la variable *Uso de los tipos de comunicación organizacional interna entre los directivos y el profesorado*. Se presentan los datos correspondientes en la siguiente tabla.

Tabla 1. Uso de los tipos de comunicación organizacional interna entre los directivos y el profesorado. Sección II: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.

Categoría - Frecuencias en porcentaje	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
Preguntas					
1. En el desarrollo de los procesos curriculares y pedagógicos los profesores ejecutan acciones de comunicación dirigidas a los directivos para entregar sus opiniones.	1,2 %	2,5 %	16,9 %	49,8 %	29,6 %
2. Las acciones de comunicación que realiza con sus pares le permiten efectuar un intercambio de datos relevantes para concretar su trabajo con los integrantes de un mismo nivel jerárquico.	1,2 %	1,2 %	9,0 %	46,9 %	41,6 %
3. Los profesores ejecutan acciones de comunicación dirigidas a los directivos para manifestarles sus problemas.	1,2 %	2,8 %	16,3 %	44,7 %	35,0 %
4. Mediante la comunicación que se realiza entre pares se persigue el relacionamiento entre las personas y entre los departamentos entre sí para mejorar la integración de los departamentos que constituyen la institución educativa.	1,6 %	2,4 %	18,4 %	49,0 %	28,6 %
5. Los directivos implementan diversas actividades de comunicación para socializar la misión entre los profesores.	1,6 %	3,3 %	13,4 %	45,5 %	36,2 %
6. Los directivos ejercitan la comunicación organizacional interna para involucrar a los profesores en el desarrollo de la visión organizativa.	1,6 %	2,0 %	14,6 %	44,7 %	37,0 %
7. La comunicación oficial en su institución educativa se emplea para informar sobre las diversas actividades a realizar durante cada periodo académico en la ejecución del proceso educativo.	1,2 %	2,0 %	6,5 %	40,8 %	49,4 %
8. Los directivos utilizan la comunicación oficial para informar al docente sobre el desarrollo del trabajo de su establecimiento educativo.	1,2 %	2,0 %	6,9 %	37,4 %	52,4 %
9. La comunicación informal que practica con sus colegas le permite aclarar el contenido de las comunicaciones oficiales en el establecimiento educativo.	2,5 %	7,8 %	13,1 %	37,3 %	39,3 %
10. La aplicación de la comunicación informal le permite mejorar las comunicaciones oficiales que usted estima deficientes.	3,3 %	11,5 %	18,5 %	38,3 %	28,4 %
11. Las acciones de comunicación ejecutadas por los directivos le garantizan la comprensión de los objetivos educativos.	1,6 %	3,3 %	15,9 %	46,9 %	32,2 %

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a esta tabla, en la fila 1 un porcentaje bastante superior a la mitad (79,4 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Por tanto, se aprecia valoración por el ejercicio del tipo ascendente como un prototipo comunicativo que, en el desarrollo de los procesos educativos y administrativos cotidianos, favorece tanto la retroalimentación como la interacción. Robbins y Judge (2009) indican que esto vale para proporcionar retroalimentación a los horizontes superiores.

En la fila 2 la gran mayoría (88,5 %) está de acuerdo y muy de acuerdo con que las acciones de comunicación que realiza con sus pares permiten efectuar un intercambio de datos y ayudan a concretar su trabajo en conjunto con los integrantes de un mismo nivel jerárquico, situación que propicia de manera simultánea la participación y el establecimiento de su coordinación. Robbins y Judge (2009) señalan que, en el mismo nivel organizativo, las prácticas comunicativas horizontales favorecen la coordinación.

En la fila 3, la mayoría (77,7 %) manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo, hecho que permite compartir su preocupación por las dificultades que enfrentan con el fin de informarlas y buscar soluciones adecuadas relativas a la concreción de las tareas que comprende su desempeño. Asimismo se enlaza con la comunicación ascendente que, en la organización, favorece el progreso de los procesos académicos y administrativos porque, según Del Pozo (1997), propicia en los integrantes la manifestación de sus problemas para conocerlos y solucionarlos.

En la fila 4, un grupo importante (77,6 %) manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo. Por tanto esta situación posibilita apreciar la operacionalización de la comunicación horizontal con la finalidad de unir y articular tanto a los miembros como a las unidades de la organización. En este sentido De Castro (2014) reconoce la comunicación horizontal enfocada a establecer una adecuada coordinación y unión de los departamentos entre sí y de las funciones que se desenvuelven al interior del sistema empresa.

En la fila 5 el 81,7 % está de acuerdo y muy de acuerdo. Por ello se considera que los directivos ejecutan la gestión de la comunicación con un sentido determinado que favorece el fortalecimiento de la cultura escolar. Aramendi (2006) visualiza el vector descendente en lo referente a informar las metas de la organización educativa, lo que constituye el foco de la gestión de la comunicación.

En la fila 6 un grupo significativo (81,7 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Esta circunstancia favorece que la actividad comunicativa promueva el involucramiento participativo. Ongallo (2008) plantea garantizar una adecuada comprensión de los objetivos y de la organización a través de la comunicación.

En la fila 7 la mayoría (90,2 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. El presente resultado indica que en la comunicación formal se enfatiza el abordaje de la dimensión operativa de las funciones y tareas adscritas al profesorado y directivos. Según Lacasa (2004) la propia estructura jerárquica de la organización contempla informaciones referidas tanto a la ejecución de actividades como al desarrollo del trabajo. En la fila 8 una parte significativa (89,8 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Aquí el equipo de directivos utiliza la comunicación oficial de manera personalizada con cada integrante del profesorado porque le confiere la posibilidad de establecer una acción comunicativa informativa directa. En la fila 9 un porcentaje significativo (76,6 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Por ello la condición de este tipo de comunicación favorece el desenvolvimiento del sistema relacional como base de la administración del componente *estructura de la organización educativa*. Lacasa (2004) señala que la comunicación informal beneficia la clarificación de las comunicaciones formales deficientes.

En la fila 10 un porcentaje con relativa significatividad (66,7 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Por tanto se le confiere una importancia relativa a la práctica de la comunicación informal en términos de apoyo a la mejora de la comunicación oficial. Según Lacasa (2004) esto se relativiza porque la comunicación informal de los trabajadores genera beneficios para la organización.

En la fila 11 un porcentaje con importante significatividad (79,1 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Por esto, la situación se relaciona con la estructura de la organización educativa en términos de sus momentos de diseño y aplicación participativa y colaborativa pues, según Andrade (2005), conforma un instrumento estratégico dirigido a establecer el cumplimiento de objetivos institucionales compartidos.

Asimismo, el tratamiento del objetivo, ya señalado, implica apreciar la variable *Se propicia la coordinación del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas de la gestión escolar en el establecimiento educativo*. Considerando la totalidad de 246 encuestas respondidas se explicitan los datos correspondientes en la siguiente tabla.

Tabla 2. Se propicia la coordinación del trabajo dirigido al cumplimiento de las metas de la gestión escolar en el establecimiento educativo. Sección II: 12, 13, 14, 15.

Categoría - Frecuencias en porcentaje	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
Preguntas					
12. En el funcionamiento diario usted practica una interrelación profesional con sus superiores y/o subordinados que propicia la discusión sobre temas relevantes del establecimiento educativo.	2,0 %	3,3 %	10,6 %	41,5 %	42,7 %
13. La gestión del proceso curricular se realiza de manera conjunta por parte de directivos y profesores.	1,6 %	4,5 %	10,2 %	42,2 %	41,4 %
14. En el funcionamiento diario usted practica una interrelación profesional con sus pares para propiciar la discusión sobre temas relevantes del establecimiento educativo.	2,0 %	3,3 %	11,0 %	42,9 %	40,8 %
15. En su desempeño profesional usted tiene la facultad de estudiar de manera crítica la práctica educativa.	0,8 %	4,1 %	14,3 %	40,4 %	40,4 %

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la tabla 2, en la fila 12 una parte significativa (84,2 %) está de acuerdo y muy de acuerdo. Por tanto, en la base de este tipo de interrelación se encuentra la práctica comunicativa concebida como un instrumento estratégico de la organización educativa porque promueve el intercambio de ideas, el consenso y la articulación dirigida a concretar de manera mancomunada las metas educativas, en las condiciones y con los desafíos que conlleva la sociedad de la información y la comunicación. Tal como señala San Fabián (2006) la coordinación y el intercambio profesional son indispensables para hacer frente a

la inestabilidad del sistema educativo en la sociedad de la información y del conocimiento. En la fila 13 una parte significativa (83,6 %) manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo. Por tanto, la gestión de la misión y visión de la organización educativa se centra en el desarrollo del currículum, del aprendizaje y de la enseñanza, requiriendo para una concreción eficaz de la calidad educativa la realización de un trabajo conjunto y coordinado de directivos y profesorado.

En la fila 14 una parte importante (83,7 %) manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo. Por ello, en la práctica de la interrelación profesional se reflejan la interacción y la comunicación que permiten motivarse, informarse y unirse porque cualquiera puede constituirse en emisor o audiencia, instaurando así condiciones de mayor flexibilidad y capacidad de logro individual y/o institucional. Según Vázquez (2008), la nueva escuela debe surgir desde dimensiones organizativas con mayor flexibilidad, integradoras y constitutivas de nuevos ámbitos de reflexión y comunicación en los que tomen parte todos los integrantes de las comunidades educativas.

En la fila 15 una parte significativa (80,8 %) manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo. Por tanto, el pensamiento reflexivo crítico docente constituye una buena práctica educativa de gestión, incentivada por el Ministerio de Educación, desde un enfoque individual, grupal y colectivo, adscrita a las funciones y tareas de los profesionales de la educación y de los equipos docentes directivos con el propósito de mejorar, innovar y cambiar los procesos académicos y administrativos. El Mineduc (2005) concibe a la gestión escolar como el desempeño profesional y técnico enfocado al desarrollo de buenas prácticas, en pos del logro mancomunado de objetivos en la organización educativa.

Etapas cualitativa

En el análisis cualitativo se realizó el proceso de estudio de los datos para otorgarles organización y asignarles sentido en consonancia con la formulación del problema. En la fase de interpretación se aplicó la perspectiva del investigador en el estudio de cada dato y en la búsqueda de semejanzas y diferencias respecto de otros datos.

Respecto a la recolección de datos la misma se efectuó mediante la realización de dos entrevistas abiertas en profundidad. La primera fue en La Cisterna y se le asignó el código N° 1. La segunda fue en Pudahuel y se le asignó el código N° 2. Asimismo, en ambas sesiones de entrevista se utilizó la grabadora y se transcribió cada una de ellas para efectuar un análisis detallado del lenguaje y de la información.

Luego, para la organización de los datos se confeccionó una pauta compuesta por objetivos, partes de la entrevista, variables de la pauta, subpreguntas, la respuesta de La Cisterna y la de Pudahuel. Dicha pauta se utilizó para efectuar el ordenamiento y presentación de los datos en los resultados. También se utilizaron los códigos 1 y 2 para identificar a los informantes, ya citados.

Considerando las 2 entrevistas en profundidad respondidas, en el análisis de los datos se empleó la variable de la pauta cuya respuesta se consigna en la siguiente tabla.

Tabla 3. ¿Qué tipos de comunicación organizacional interna se aplican en la escuela entre directivos y profesores?

Pregunta	Respuestas de los informantes
¿Qué tipos de comunicación organizacional interna se aplican en la escuela entre directivos y profesores?	1. "Ha sido siempre la comunicación descendente". 2. "Reuniones. Es la comunicación formal. Las escuelas están recién incipientemente trabajando páginas Web como medio de información".

Fuente: elaboración propia.

Esta circunstancia implica, preferentemente, el empleo de la comunicación formal y descendente por parte de los directivos, destinada a entregar información que guíe el desarrollo de la labor y la coordinación entre directivos y profesorado junto con directivos y unidades. Según Aramendi (2006), el tipo descendente desde la dirección hacia los profesores sirve para transmitir órdenes y directrices destinadas a propiciar la realización de una determinada tarea.

En la tabla que figura a continuación, considerando las 2 entrevistas en profundidad respondidas, se analizaron los datos correspondientes a la siguiente variable de pauta.

Tabla 4. Entonces, en ese sentido, ¿la comunicación descendente sería el tipo de comunicación que se aplica en forma mayoritaria en la escuela?

Subpregunta	Respuestas de los informantes
Entonces, en ese sentido, ¿la comunicación descendente sería el tipo de comunicación que se aplica en forma mayoritaria en la escuela?	1 y 2. "Mayoritariamente"

Fuente: elaboración propia.

Esto atañe a una actividad comunicativa desde un horizonte superior a otro inferior, conformando una herramienta estratégica del equipo directivo para gestionar la organización educativa. Según Ongallo (2008), el vector descendente tiene la finalidad de garantizar una adecuada comprensión de los objetivos, de la organización y de la marcha de la institución.

Para la siguiente subpregunta también se han utilizado las 2 entrevistas en profundidad respondidas. Se señalan las preguntas y las respuestas de los informantes en la siguiente tabla:

Tabla 5. ¿Y la comunicación ascendente desde los profesores hacia los directivos?

Subpregunta	Respuestas de los informantes
¿Y la comunicación ascendente desde los profesores hacia los directivos?	1. "Existe, como una comunicación de respuesta a la instrucción".

Fuente: elaboración propia.

Esta situación implica una clara orientación a establecer retroalimentación frente a la directriz dada con relación al cumplimiento de su desempeño laboral. Sin embargo, Villafañe (2002), sostiene que el objetivo de la comunicación ascendente contempla propiciar el diálogo social en la organización para todo el personal, actores de la actividad y metas de la organización, así como contempla generar capacidades ocultas, maximizar la utilización de las ideas, beneficiar el autoanálisis y animar el consenso.

Para la siguiente pregunta y subpreguntas se han utilizado las 2 entrevistas en profundidad respondidas. Se señalan las preguntas y las respuestas de los informantes en la siguiente tabla.

Tabla 6. ¿Y en el sentido de comunicación formal e informal? ¿Qué podría usted contarnos acerca de la informal? ¿Se da en alguna medida?

Preguntas	Respuestas de informantes
¿Y en el sentido de comunicación formal e informal?	1. "Bueno, la comunicación formal en los colegios está dada generalmente por las circulares, memorándum y oficios".
¿Qué podría usted contarnos acerca de la informal? ¿Se da en alguna medida?	2. "Mucho, sí se da la comunicación informal".

Fuente: elaboración propia.

Se practican tanto la comunicación formal como la informal de manera complementaria en el devenir cotidiano de la entidad educativa. Asimismo, Lacasa (2004) expone que los tipos formal e informal suceden en el contexto de las relaciones de los miembros de la organización educativa.

Con relación a la variable *¿Qué tipos de comunicación organizacional interna se aplican en la escuela entre directivos y profesores?* se percibe semejanza en las respuestas dadas por ambos informantes sobre la aplicación de la comunicación descendente y formal de manera mayoritaria. En cuanto a diferencias se señala la existencia de la comunicación ascendente con carácter de respuesta. La comunicación informal se realiza a través de conversaciones entre miembros de distinto nivel jerárquico o del mismo.

También con respecto a la variable *¿De qué manera la aplicación de los tipos de comunicación organizacional interna favorece coordinar el trabajo entre directivos y profesores en pos del logro de las metas institucionales?*, los informantes manifestaron que "La única que favorece la coordinación del trabajo es la instrucción, en nuestro sistema público" y, "La descendente. Se lleva a cabo el trabajo, pero creo que hay que trabajar más el tema de la línea horizontal". En este caso los directivos gestionan la comunicación descendente y la instrucción para generar la coordinación de los integrantes del personal en la administración de los procesos y logro de metas institucionales.

Respecto a la variable de pauta *¿De qué manera la aplicación de los tipos de comunicación organizacional interna favorece coordinar el trabajo entre directivos y profesores en pos del logro de las metas institucionales?* se aprecia semejanza en las respuestas dadas por ambos informantes en torno a sustentar el desarrollo de la labor a través de la entrega de instrucciones u órdenes, implica el ejercicio de una comunicación descendente y formal. Sobre diferencias, se detecta la necesidad de avanzar en el desenvolvimiento de la comunicación horizontal y se constata la carencia de una cultura propositiva basada en una comunicación ascendente.

Conclusiones

Se detecta una tendencia entre los directivos y el profesorado a aplicar el tipo de comunicación organizacional interna y en orden de precedencia formal, descendente, horizontal y ascendente. Estos tipos de comunicación están dirigidos con énfasis a orientar la comprensión de ciertas materias de gestión y postulados institucionales así como propiciar el compromiso profesional y la integración de los miembros de la comunidad educativa en el funcionamiento cotidiano. Asimismo se reconoce la necesidad de incrementar la práctica comunicativa horizontal y el desarrollo de las páginas Web de las organizaciones educativas. Por tanto se deben perfeccionar estrategias comunicativas intencionadas y sistemáticas para hacer frente a la inestabilidad del sistema educativo en la sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento.

Entre los directivos y el profesorado se observa una tendencia a ejercitar de manera significativa el modelo comunicativo formal e informal. El primer tipo se encuentra dirigido a informar acerca de la labor y de las actividades a desarrollar en el cumplimiento del trabajo. El segundo, por su parte, está enfocado a clarificar los mensajes oficiales y perfeccionar las comunicaciones que se estiman deficitarias. Cabe relevar que la comunicación formal se realiza primordialmente a través de la instrucción, circulares y reuniones. La instrucción se concibe como el único medio comunicativo que posibilita concretar la coordinación del personal y se destina a promover el cumplimiento del trabajo en el sistema escolar público. Sin embargo, debe apreciarse que la concreción del proyecto educativo institucional se fundamenta en el desarrollo de buenas prácticas comunicativas. Estas deben estar dirigidas a establecer la dinamización y la coordinación de directivos y profesorado, debiendo para ello emplearse estructuras con mayor flexibilidad e integradoras al sistema relacional.

Se reconoce cierta tendencia entre los directivos y el profesorado a coordinar el trabajo, encaminado al cumplimiento de las metas y mediante el ejercicio de una interrelación profesional con sus superiores y pares. Asimismo se orienta a promover el estudio de forma crítica de materias concernientes al establecimiento educativo y a la labor conjunta que se desarrolla en el proceso curricular. La coordinación del trabajo de directivos y profesorado constituye una necesidad institucional y una demanda socio-educativa en la actualidad. La comunicación organizacional interna en su calidad de componente estratégico debe sustentar el desempeño profesional individual, grupal y colectivo dirigido al cumplimiento de las metas de calidad educativa en la gestión del establecimiento educativo municipalizado.

Considerando la categoría pública y la función social de los establecimientos educacionales municipalizados debe atenderse a la búsqueda de mejoras comunicativas mediante la diversificación de los tipos de comunicación organizacional, la orientación y los procesos comunicativos con el objeto de favorecer la transmisión de información, la motivación y la coordinación del trabajo de los directivos y profesorado. De esta manera, se busca el fortalecimiento del cumplimiento de las metas en el desarrollo de la gestión en la organización educativa municipalizada.

Referencias bibliográficas

Almansa, A. (2011). *Del gabinete de prensa al gabinete de comunicación. La dirección de comunicación en la actualidad*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna*. Proceso, disciplina y técnica. La Coruña: Netbiblo.

Aramendi, P. (2006). Selección de centro, comunicación y concepto de calidad. *XXI Revista de educación*, (8), pp. 49-60. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2021/b15167288.pdf?sequence=1>

Arboleda-Naranjo, R. (2017). Estructuras disipativas en la comunicación y el comportamiento organizacional. *Revista Razón y Palabra*, 21, No. 2_97, pp. 498-521. <https://www.redalyc.org/html/1995/199552192027/>

Badut, M. (2010). Communication forms in the management of the educational institution. *Journal Plus Education*, 6(1), pp. 189-198. <https://uav.ro/files/educatie/plus/12.pdf#page=189>

Bedoya, S. (2017). Comunicación interna en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería, Colombia: el caso de la institución educativa Cristóbal Colón. *Del verbo al bit* Universidad de La Laguna. http://www.revistalatinacs.org/16SLCS/2017_libro/087_Bedoya.pdf

Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Capriotti, P. (2009). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel S.A.

Carnicero, P. (2005). *La comunicación y la gestión de la información en la institución educativa*. Madrid: WK Educación.

Cervera, Á. (2008). *Comunicación total*. Madrid: ESIC Editores.

De Castro, A. (2014). *Comunicación organizacional. Técnicas y estrategias*. [https://books.google.cl/books?id=WyKVBAABQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor: %22Adela+de+Castro+%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewj3MTttoLhAhVwG7kGHfGcDhgQ6AEIMzAC#v=onepage&q&f=false7Y0ddA78tQqy7rjGV75FKWs2dM#v=onepage&q=De %20Castro %2C %20A.%20\(2014\). %20Comunicaci %C3 %B3n %20organizacional. %20T %C3 %A9cnicas %20y %20estrategias&f=false](https://books.google.cl/books?id=WyKVBAABQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Adela+de+Castro+%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewj3MTttoLhAhVwG7kGHfGcDhgQ6AEIMzAC#v=onepage&q&f=false7Y0ddA78tQqy7rjGV75FKWs2dM#v=onepage&q=De%20Castro%2C%20A.%20(2014).%20Comunicaci%C3%B3n%20organizacional.%20T%C3%A9cnicas%20y%20estrategias&f=false)

Del Pozo, M. (1997). *Cultura empresarial y comunicación interna*. Madrid: Fragua.

Farfán-Tigre, Á., Mero-Delgado, O. y Sáenz-Gavilanes, J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las ciencias*, 2, núm. 4, pp. 179-190. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ConsideracionesGeneralesAcercaDeLaGestionEducativa-5802875.pdf>

Fernández, M., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

-
- Fernández, M., Rodríguez, J. y Fontana, M. (2016). Impacto de la implantación de sistemas de gestión de calidad en las comunicaciones internas y relaciones externas de las escuelas. *Total Quality Management & Business Excellence*, 27 (1-2), pp. 97-110. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/ARTCULO2016TQMok.pdf>
- Furlan, A. (2009). Recapitulaciones en torno a la noción de gestión. *Revista de Educación Espacios en Blanco* (19), pp. 17-34. <https://www.redalyc.org/html/3845/384539801003/>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (6.a Ed.) México D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (5.a Ed.) México D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Lacasa, A. (2004). *Gestión de la comunicación empresarial*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Mineduc (2014). *Mapa de la reforma educacional*. http://www.revic.org/images/img_noticias/12122014_410am_548adb3893bba.pdf
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc (2016). Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019. *Sistema de aseguramiento de la calidad en la educación*. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>
- Ongallo, C. (2008). *Manual de comunicación: guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*. Madrid: Dykinson.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2014). *Mercado o garantía de derechos. Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. <http://unicef.cl/web/mercado-o-garantia-de-derechos-modelos-en-debate-para-la-educacion-escolar-en-chile/>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV, 15-27. <https://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (Decimotercera ed.). Ciudad de México: Pearson Educación.
- Roncal, K. (2017). La comunicación interna y la gestión educativa en la I.E. N° 88227 Pedro Pablo Atusparia, Nuevo Chimbote, 2016. *In Crescendo*, Vol. 8, N.º 2, pp. 241-252 <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1470/1352>
- Sandoval, L. Y. (2006). *El ser y el hacer de la organización educativa*. *Educación y educadores*, 9(1), pp. 33-53. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a03.pdf>

San Fabián, J. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. Participación educativa. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado* (3), pp. 6-11. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Lacoordinacindocente.pdf>

Sierra, R. (1994). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo S.A.

Van Riel, C. (2018). Tres formas importantes de comunicación corporativa. *Razón y Palabra*, Vol. 22, 1_100, pp. 144-150. [file:///C:/Documents %20and %20Settings/Administrador/Mis %20documentos/Downloads/1147-Texto %20del %20art %C3 %ADculo-3912-1-10-20180528.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/1147-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3912-1-10-20180528.pdf)

Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Enseñanza* (26), 59-79. http://www.ub.edu/obipd/docs/organizar_y_dirigir_centros_educativos_vazqueze.pdf

Villafañe, J. (2002). *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen de las empresas*. Madrid: Pirámide.

Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019)¹

Navigating between normalist and university traditions: the institutionality of initial teacher training in Uruguay (2005-2019)

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304(en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>

María Ester Mancebo

Doctora en Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay. Master en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Profesora de Historia, Instituto de Profesores Artigas (Uruguay). Investigadora, departamento de ciencia política, área de estado y políticas públicas educativas, Universidad de la República. Directora de Tesis del Doctorado en Educación, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

Fecha de recibido: 14/02/2019

Fecha de aceptado: 13/03/2019

Resumen

Este artículo estudia la transformación institucional de la formación inicial de los docentes en Uruguay en el período 2005-2019, años en los que el gobierno nacional estuvo en manos del Frente Amplio, una coalición de centro-izquierda. Desde el punto de vista conceptual el estudio se apoyó en el Institucionalismo Histórico y su diseño metodológico fue descriptivo-explicativo, de carácter cualitativo y multifuente (fuentes documentales, estudios, antecedentes y entrevistas). El texto argumenta que en estos años el proceso de *universitarización* avanzó en tres dimensiones: el estatus jurídico, el ejercicio de la autonomía y el cogobierno, y el cumplimiento con las funciones universitarias clásicas. Sin perjuicio de ello, el avance resultó amortiguado por cuatro factores principales: la no sanción parlamentaria de la ley orgánica de la universidad de la educación, la llamada *dependencia de la trayectoria histórica* de las instituciones de formación inicial, la alteración en la ecuación de poder que significará la nueva institución en el sistema educativo en general y en el de educación superior en particular y, por último, el estilo *incrementalista* de diseño de políticas educativas que ha primado en los gobiernos del Frente Amplio. El artículo concluye que, para que el cambio institucional sea posible será necesario disminuir el efecto de estos cuatro factores identificados como freno y también construir capacidad de conducción en el marco de una gobernanza compleja como la que existe hoy en Formación Docente.

Palabras clave: políticas docentes; institucionalidad de la formación inicial; *universitarización* de la formación docente; Institucionalismo Histórico.

Abstract

This article focuses on the institutional transformation of the initial teacher training in Uruguay during 2005-2019, the term when the national government was headed by the Frente Amplio party, a center-left coalition. From a theoretical point of view, the study relied on Historical Institutionalism, and its methodological design was descriptive-explanatory, of qualitative and multiple sources character (documentary sources, background studies and interviews). The text describes that along those years, the process of *universitization* advanced in three dimensions: legal status, exercise of autonomy and co-government, and development of the classical university functions. However, progress was slowed

down by four main factors: the law for the creation of an university of education was not passed in Parliament, the so-called “dependence on the historical trajectory” in the field of initial training, the alteration of power equation that the new institution would represent in the education system in general and in higher education in particular; and finally, the incremental model of educational policy design that has prevailed during the Frente Amplio's administrations. The article concludes that, in order to achieve institutional changes, it shall be necessary to mitigate the effect of these four factors that are identified as barriers and to build steering capacity in the framework of complex governance existing today in Teacher Training.

Keywords: Teaching policies, institutionality of initial training, *universitization* of teacher training, Historical Institutionalism.

“No existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los maestros. Cualquier cambio dirigido a alterar las bases actuales de la profesionalidad e identidad del docente y construir otras nuevas, modifica las reglas de juego existentes y desestabiliza el statu-quo”.

Vezub, 2007

Planteo del tema en estudio

En las últimas décadas la formación docente latinoamericana ha realizado múltiples ensayos de reforma centrados en el cambio institucional, con el traslado del nivel medio al terciario en primer lugar, y de los institutos normales a la universidad en segundo término. Tal desplazamiento hacia la universidad se ha producido con diversos formatos: el traspaso de las carreras desde los institutos normales a las universidades, la combinación de las universidades con los institutos normales o la división de tareas entre estos y aquellas (con formación pedagógica en los primeros y disciplinaria en las segundas). En algunos países se ha intentado la implantación del modelo académico e institucional de las universidades en los institutos normales (Diker-Terigi, 1997).

Un panorama actualizado de la dependencia institucional de la formación docente inicial en América Latina y el Caribe se encuentra en Unesco (2013). En Uruguay la formación docente ha sido históricamente de carácter terciario, no universitario y público². En la actualidad se desarrolla en 33 institutos de formación docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo con competencia en educación inicial, primaria, media y formación docente, no dependiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Estos institutos normales están ubicados a lo largo y ancho del territorio nacional. El Instituto Normal, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) están radicados en la ciudad de Montevideo. En el interior del país funcionan 22 Institutos de Formación Docente (IFD) y 6 Centros Regionales de Profesores (CERP) (Tabla 1).

Tabla 1. Institutos de formación docente inicial en Uruguay

Ubicación	Institución	Formación ofrecida
Montevideo	1 Instituto Normal (IINN)	Formación inicial de maestros para educación primaria
	1 Instituto de Profesores Artigas (IPA)	Formación inicial de profesores para educación media
	1 Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)	Formación inicial de maestros técnicos para educación técnico-profesional
	1 Instituto de Formación en Educación Social (IFES)	Formación inicial de educadores sociales
	1 Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)	Educación permanente y formación de posgrados
Interior	22 Institutos de Formación Docente (IFD)	Formación inicial de maestros para educación primaria y formación inicial semipresencial de profesores para educación media
	6 Centros Regionales de Profesores (CERP)	Formación inicial de profesores para educación media

Fuente: Elaboración propia en base a <http://www.cfe.edu.uy/index.php/institutos-de-formacion/institutos>

La formación de maestros de educación primaria tuvo un primer jalón con la fundación en 1882 del primer instituto normal en Montevideo, y fue seguida desde comienzos del siglo XX por la creación de otros institutos magisteriales en el interior del país. Para la formación de profesores de educación se fundó, en forma más tardía (1949), el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo. A partir de 1977 los institutos normales del interior -abocados hasta entonces a la formación de maestros de nivel primario- incorporaron la formación de profesores en una modalidad semilibre y se transformaron en Institutos de Formación Docente (IFD). Durante la reforma educativa de los años 90 se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERP) destinados a la formación inicial de profesores de educación media (Mancebo, 2003; GRE, 2013) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) para la formación permanente. Por último, la formación de educadores sociales, inscripta originalmente en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) se incorporó a la ANEP a partir de la Ley General de Educación (LGE) de 2008.

Por una parte, en cuanto a su gobierno, desde la redemocratización del país en 1985 la formación de los docentes dependió directamente del máximo órgano de la ANEP, el Consejo Directivo Central (CODICEN), a través de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Por otra parte, al igual que otros niveles del sistema educativo uruguayo, la Asamblea Técnico-Docente (ATD) actúa como un órgano de representación técnica de los formadores que tiene carácter deliberativo, facultades de iniciativa y funciones consultivas de las autoridades de formación docente.

Cuando en el año 2005 llegó al gobierno nacional, por primera vez en la historia uruguaya, una coalición de centro-izquierda, el Frente Amplio, las autoridades educativas promovieron dos líneas fundamentales de política de formación inicial: la unificación de la formación docente de grado y su *universitarización*. La primera se concretó con la aprobación del Plan 2008 que constituyó una propuesta integrada para las carreras de Profesorado,

Magisterio y Maestros Técnicos (ANEP, 2010a y 2010b) y significó la eliminación de la heterogeneidad curricular vigente en la formación del Profesorado entre los años 1997 y 2007, heterogeneidad gestada con el nacimiento de los CERP, visualizada por muchos actores de formación docente como una verdadera grieta: “Esta situación [de coexistencia entre los modelos IPA, IFD y CERP] produjo entre los años 1996 y 2004 una fractura en el sistema de formación docente, no exenta de enfrentamientos. Tanto por razones políticas como académicas, era necesario proceder a su unificación.” (Barboza, 2010: 115)

Respecto a la *universitarización* de la formación inicial, el camino que tomó Uruguay no fue el del traspaso de las carreras desde los institutos normales a las universidades, ni la articulación de las universidades con los institutos normales, ni la división de tareas entre estos y aquellas. Se apostó a crear una universidad de la educación que aglutinara a todos los institutos normales, los equiparara con el sistema universitario y les otorgara un nuevo status (PASEM, 2013; Alliaud y Vezub, 2014).

El primer impulso a la *universitarización* se dio a través de la inclusión en la LGE del año 2008³ de varios artículos referidos a la creación del Instituto Universitario de la Educación (IUDE)⁴. El gobierno de la nueva institución debía ser radicalmente distinto al vigente en formación docente: adoptaría el de cogobierno entre egresados, docentes y estudiantes e integraría representantes de la ANEP y de la Universidad de la República (UdelaR). Asimismo, el carácter universitario quedaría estrechamente ligado al desempeño de las labores de enseñanza, investigación y extensión que son típicas de las universidades.

Este artículo toma como foco la transformación institucional de la formación docente uruguaya entre los años 2005 y 2019, en la llamada *era progresista*⁵ y sostiene que en ese período tal proceso de *universitarización* avanzó en tres dimensiones: el estatus jurídico, el ejercicio de autonomía y cogobierno, y el cumplimiento con las funciones universitarias clásicas. Sin embargo, tal avance resultó amortiguado por cuatro factores: la falta de acuerdo parlamentario para sancionar la ley orgánica que permitiera concretar la universidad, la dependencia de la trayectoria histórica de las instituciones de formación docente, la alteración de poder que la irrupción de la nueva universidad significará a nivel del sistema educativo en general y del de educación superior en particular y, por último, el estilo incrementalista de elaboración de políticas educativas que ha caracterizado a los gobiernos del Frente Amplio.

Antecedentes y fundamentación teórica

Desde el punto de vista conceptual el texto se apoya en los aportes del Institucionalismo que, en sus distintas perspectivas considera a la institución como unidad central para analizar la realidad política, social y económica. Todas las corrientes del Institucionalismo asignan un papel fundamental a las instituciones en la explicación del devenir de la política y las políticas públicas pero se diferencian en sus énfasis: los actores racionales constituyen el foco para la Elección Racional (Rational Choice), las normas sociales y la cultura lo son para el Institucionalismo Sociológico y el legado histórico lo es para el IH (Institucionalismo Histórico).

En tanto reglas de juego formales e informales, las instituciones condicionan las preferencias y estrategias de los actores e inciden sobre las relaciones de poder que se establecen en cada arena de *política pública*. Como señalan Acuña y Chudnovsky (2013), “Las instituciones distribuyen poder y recursos y son, a su vez, producto de la lucha entre actores desiguales [...] Además, operan en contextos donde existen otras instituciones y otras variables sociales [...] También se las puede entender como legados de procesos históricos [...] Lo importante de esta mirada es que, por un lado, pone énfasis en el origen de las instituciones y no

sólo en su función y, por otro lado, acentúa su papel como administradoras de conflictos". Por una parte, en este artículo resulta importante el concepto de *dependencia de la trayectoria* (path dependence) desarrollado por el IH según el cual la trayectoria normal de toda institución tiende a ser estable y genera un legado estructural que incide sobre el devenir futuro de las políticas públicas. Como consecuencia de los fuertes efectos de la *dependencia de la trayectoria*, cuando las condiciones cambian, las instituciones no son fácilmente transformadas -menos aún, desechadas. Contrariamente, las iniciativas introducidas para abordar nuevas demandas tienden a agregarse como capas más que a reemplazar las formas institucionales preexistentes, por tanto es predecible que las reglas de juego pasadas -producto de decisiones políticas del pasado- influyan fuertemente en el funcionamiento presente de las instituciones.

Por otra parte cabe explicitar que este estudio privilegia la mirada a la formación inicial docente en clave de *universitarización* entendida como el proceso por el cual una institución terciaria no universitaria adquiere gradualmente las características propias de la universidad. Según Suárez (2013), en el caso uruguayo, dado el papel absolutamente preponderante de la UdelaR en la educación superior, la *universitarización* implica adoptar los rasgos clave de dicha institución, esto es, el ejercicio de la autonomía y el cogobierno y la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión⁶.

Diseño y metodología

La investigación se basó en un diseño descriptivo-explicativo de carácter cualitativo y multifuente. Se trata de un estudio de caso (la *universitarización* de la formación docente en Uruguay) a través del cual se buscó profundizar en el proceso seguido en los últimos años por la formación inicial en el país e identificar los factores que incidieron en tal evolución. En cuanto a las técnicas se partió de un relevamiento y un análisis de todos los documentos sobre formación docente elaborados en el período de referencia por el Poder Ejecutivo, el Parlamento, la ANEP -en particular, el CODICEN y el Consejo de Formación en Educación (CFE)- y la ATD, así como de las publicaciones de prensa en formato digital.

Adicionalmente se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a informantes calificados de los ámbitos técnico y político así como a autoridades educativas en base a una muestra intencional seleccionada según dos criterios teóricos relevantes: principales instituciones involucradas en el proceso de *universitarización* y tipo de actor. La pauta de entrevista incluyó las siguientes dimensiones: las principales líneas de acción de la política de formación docente entre 2005 y 2019, las opiniones de los diferentes actores sobre el proceso de transformación y el modelo de formación docente defendido por cada uno de ellos. Asimismo se incluyeron preguntas específicas a grupos de entrevistados según su rol en relación a esta política pública.

Tabla 2. Listado de entrevistados por instituciones y tipo de actor

Tipo de actor	CODICEN	CFE	Centros de formación	ATD	MEC	Parlamento	Total
Técnicos	1	2		2			5
Políticos					1	3	4
Autoridades educativas	1	6	2				9
Total	2	8		2	1	3	18

Fuente: Elaboración propia

Resultados

El estatus jurídico

En el período de referencia se identifican tres hitos jurídicos en la transformación de la formación inicial uruguaya: la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) en la LGE de 2008, la instalación de la Comisión de Implantación (CI) del IUDE y la creación del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Respecto al IUDE debe señalarse que desde el año 2006 distintos actores de formación docente (ATD, autoridades de ANEP) habían introducido en la agenda educativa la idea de una universidad pedagógica que debía ser autónoma, cogobernada, nacional y pública. Tal propuesta fue manejada en el Debate Educativo y Congreso Educativo del año 2006. A fines del año 2007, en el ámbito legislativo se conocieron borradores del Anteproyecto de LGE que incluían la creación del IUDE dependiente de la ANEP, ante lo cual la ATD reafirmó la necesidad de creación de la Universidad Nacional Autónoma de Educación (UNAE) (Davyt y Rodríguez, 2011). Finalmente, en la LGE N° 18 437 el formato aprobado fue el de un Instituto Universitario de Educación (Artículos 84 a 86).

El segundo jalón tuvo lugar en mayo de 2009 cuando se instaló la CI del IUDE que tuvo carácter intersectorial⁷ y estuvo integrada por un representante de ANEP, un representante de la UdelaR, un representante del INAU y un representante del MEC. La labor de la CI culminó en la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP) como instancia de resolución.

La CI trabajó durante un año con el cometido de elaborar un informe que contuviera la estructura académica y curricular de la nueva institución de formación docente, la cuantía y características del personal, el patrimonio, el presupuesto y las finanzas, el marco legal, los fines, su organización y, finalmente, sus mecanismos de dirección. En la etapa de aprobación del Informe Final por parte de los respectivos Consejos Directivos de la UdelaR y de la ANEP, el de la UdelaR (CDC) puso como condición que se incluyera un capítulo con las características que debía seguir el proceso de transición.

La delegación de la ANEP expresó su desaprobación sobre este punto invocando que los acuerdos sobre la estructura del IUDE habían sido alcanzados en función de una institución autónoma y cogobernada y no podrían extrapolarse esos acuerdos a un Consejo Desconcentrado tal como funcionaría según las disposiciones transitorias. A su vez, se consideró que la presencia de representantes de la UdelaR en la elaboración del Estatuto Docente invadiría la autonomía de nueva institución (Davyt y Rodríguez, 2011). Por su parte, los estudiantes de formación docente (en particular, el gremio del Instituto de Profesores Artigas) reclamaron que el cogobierno estuviera integrado por los órdenes con paridad entre ellos y sin participación de ninguna autoridad designada por el poder político. También denunciaron que en el documento sobre la transición no se aclaraba la especificidad de la formación docente y sostenían que ambas instituciones –UdelaR y ANEP– deberían encontrarse en igualdad política con respeto a la autonomía de cada una. No obstante estos reparos, en junio del año 2010 se creó⁸, como institución transitoria, el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP con el objetivo de avanzar en la conformación de una nueva institucionalidad y el diseño de otros aspectos de la formación docente universitaria. En la estructura de la ANEP, el carácter de Consejo Desconcentrado del CFE implicó un salto cualitativo respecto al rango previo de Dirección del CODICEN. En definitiva, se trató de un movimiento de descentralización en su modalidad de *desconcentración* (Hanson, 1997).

Una mirada de conjunto al período 2005-2019 permite visualizar que el primer gobierno de Tabaré Vázquez (2005-2010) avanzó en *universitarización* de la formación docente a través de la introducción de artículos específicos sobre el IUDE en la LGE. El gobierno de José Mujica (2010-2015) concretó la instalación del CFE como institución transitoria en el marco de la ANEP, al tiempo que el segundo gobierno de Vázquez (2015-2020) ha venido mostrando posiciones oscilantes respecto a la conveniencia de institucionalizar el carácter universitario de la formación inicial de maestros, profesores y educadores sociales.

En efecto, a comienzos de la segunda Administración Vázquez, la Ministra de Educación Ma. Julia Muñoz expresó que la Universidad de la Educación no era una prioridad en la agenda educativa del período⁹. En un segundo momento, cuando emergieron las dificultades de coordinación con la UdelaR y, específicamente, se constató la inhabilitación de ANEP para emitir títulos de postgrado¹⁰, la Ministra declaró que sí había que crear una universidad de la educación: "La Universidad de la Educación para nosotros es una realidad"¹¹ en referencia a un proyecto de ley que fue remitido por el Poder Ejecutivo al Parlamento a fines del año 2017.

El ejercicio de autonomía y cogobierno

En su etapa fundacional el trabajo del CFE se abocó a la transformación institucional en tres dimensiones: la estructura orgánica, la académica y la administrativa.

De acuerdo a los procedimientos previstos en la LGE, en el momento de creación del CFE el CODICEN nombró a tres integrantes del CFE¹² y, en una segunda instancia, en el año 2013, se incorporaron un representante de los docentes y uno de los estudiantes^{13 14}.

En segundo lugar, entre los años 2010 y 2015 el CFE construyó una nueva estructura académico-institucional. En ella los Departamentos fueron concebidos como un verdadero pivote para avanzar hacia una institución docente de nivel superior: cada departamento cuenta con una coordinación académica que consta de un coordinador y una sala y tiene como objetivo la promoción del trabajo coordinado, la investigación y la extensión. Al año 2019 los departamentos operativos eran Ciencias de la Educación (con las Áreas Sociológica y Psicológica), Ciencias Biológicas, Departamento de opciones tecnológicas, Español, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Literatura, Matemática, Sociología y Química¹⁵.

La departamentalización enfrentó a Formación Docente a varias tensiones. En primer lugar, fue preciso definir el alcance del departamento es decir, si abarcaba un campo del conocimiento o si se ceñía a alguno de los subcampos. Esta discusión, de carácter epistemológico, se entrelazó con la tradición de las distintas carreras de formación docente y también rememoró la discusión entre la enseñanza por áreas o por asignaturas que se había desarrollado en forma pasional durante la reforma educativa de fines de los años 90. En segundo lugar, los departamentos deben atender a las distintas carreras de formación docente (Magisterio, Profesorado, Educación Social), lo cual implica una lógica de trabajo radicalmente diferente a la que históricamente había primado en la formación inicial y, asimismo, demanda un enorme esfuerzo de los coordinadores de departamento si aspiran a una cobertura nacional.

En tercer lugar, si bien los departamentos deben ejercer las tres funciones de enseñanza, investigación y extensión, en muchos casos sus recursos humanos no cuentan con la experiencia y/o los antecedentes para efectivizar su cumplimiento. Como resultado de esta disparidad, solo unos pocos departamentos han instrumentado actividades de formación profesional, investigación y publicación.

En cuarto lugar, el carácter nacional de los departamentos choca con la dispersión territorial de formación docente. La vinculación de los coordinadores con la estructura del resto del CFE es relativamente débil al no existir recursos para facilitar la coordinación en el territorio. En quinto lugar se vislumbra un riesgo de choque entre las coordinaciones de departamento y las direcciones de los centros en los planos académico y administrativo: ¿quién es el responsable de dar orientaciones a los formadores o los coordinadores de departamentos? Los formadores, ¿deben rendir cuentas a los coordinadores o a los directores? ¿Cuál de las dos autoridades cuenta con mayor legitimidad? Estas son algunas de las preguntas que han comenzado a emerger con la nueva estructura del CFE. En palabras de una autoridad:

“Ese relacionamiento no está reglamentado y, por tanto, está muy embebido de la personalidad de los actores... Algunos se llevan bien, otros no. En algunos casos hay cortocircuitos. Algunos coordinadores recorren el país, otros tienen una mirada muy centralista”. (Autoridad educativa)

Para enfrentar algunas de estas dificultades y continuar con el desarrollo de la estructura académica del CFE, en el período 2015-2020 se crearon cuatro institutos académicos concebidos como “entidades que agrupan los actuales departamentos y secciones, en función de cometidos comunes e integradores, con una estructura administrativa y funciones de coordinación”. (CFE, 2016). (Tabla 3)

Tabla 3: Institutos académicos y departamentos del consejo de formación en educación

Instituto académico	Departamentos
Ciencias de la Educación	Área Sociológica, Área Psicológica, Área Filosófico-Histórico-Pedagógica
Matemática y Ciencias	Matemática, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Sociología
Humanidades y Artes	Español, Lenguas extranjeras, Filosofía, Literatura, Arte
Áreas Tecnológicas	Eléctrica

Fuente: CFE, Acta 38, Resolución nro. 1, 12/10/16.

Con vistas a facilitar la toma de decisiones de la institución y dando cuenta de la gobernanza compleja que ella fue paulatinamente adoptando, el CFE pasó a reunirse periódicamente con los referentes de cada instituto, no con los coordinadores de los departamentos. En palabras de un integrante del Consejo: “La integración [de los Institutos Académicos] puede ser cuestionable pero lo cierto es que ellos han contribuido positivamente a la sinergia interna del CFE”. (Autoridad educativa)

Como se ve, la departamentalización instaurada en el período 2010-2014 y la creación de los Institutos Académicos entre los años 2015 y 2020 representan en formación docente una apuesta a diversas opciones de política pública con vistas a dotar a formación docente de un nivel de educación universitaria:

“El Consejo que asumió la conducción de este proceso en abril de 2015 se ha planteado desde el principio de su gestión procurar alcanzar el nivel universitario por la calidad y pertinencia de la formación inicial de los educadores, las posibilidades que brinde de formación continua y el impulso a la investigación. Así como también la generación de una estructura curricular, académica y docente acorde con esos objetivos”. (Lopater, 2016: 38)

Finalmente, en términos de organización académica, en el período 2015-2019 también se instalaron, a nivel local y a nivel nacional, las Comisiones de Carrera cogobernadas. Su responsabilidad fundamental es monitorear la implementación de las distintas carreras en cada instituto de formación. Asimismo, existe la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, que genera insumos para el funcionamiento de cada una de las carreras y también es cogobernada.

Simultáneamente, a nivel parlamentario, en la administración Mujica se gestó un acuerdo interpartidario respecto a la importancia de crear una Universidad de la Educación. El principio de autonomía universitaria constituyó en todo momento un eje en el discurso de los actores partidarios pero el concepto de *cogobierno* los dividió.

En mayo de 2012 el Poder Ejecutivo elevó al Parlamento el Proyecto de Ley Orgánica del IUDE. Con los votos del Frente Amplio y del Partido Colorado el proyecto consiguió la mayoría especial necesaria en la Cámara de Diputados e ingresó al Senado en 2014 pero en esta Cámara finalmente naufragó. Además de la falta de acuerdo interpartidario respecto al cogobierno, la no sanción del proyecto también se explica por la tardía movilización de actores tales como los gremios docentes y la ATD.

“En cuanto al IUDE, cuando se votó en Diputados no había nadie en las barras. Recién cuando se sabía que el proyecto iba a naufragar en Senadores se dio una presencia más alta en las barras. Y esta desmovilización atentó contra la aprobación”. (Político)

La aspiración del Frente Amplio era que la Universidad de la Educación fuera cogobernada, al igual que la UdelaR, pero la oposición se inclinaba por un gobierno universitario con un directorio designado por el Poder Ejecutivo con la venia del Senado. Como alternativa, el oficialismo propuso aplicar en la UNED un modelo similar al de la Universidad Tecnológica (UTEC) creada en el año 2013, con autoridades designadas por el Poder Ejecutivo en un período de transición y una segunda etapa en la cual se instalaría el cogobierno a través de un Consejo Directivo y una Asamblea General del Claustro. Sin embargo, la oposición anunció su rechazo a esta opción transitoria (Semanaire Búsqueda, 30/8/18).

En el segundo gobierno de Vázquez también se presentó, a fines del año 2017, un Proyecto de Ley Orgánica para la Universidad de la Educación. El mismo fue discutido a lo largo del año 2018 pero, al igual que lo ocurrido en la administración Mujica, tampoco se consiguieron las mayorías necesarias para aprobar la ley.

El cumplimiento con las funciones universitarias clásicas

De acuerdo al documento de la CI, el IUDE debía desarrollar las tres funciones que caracterizan a la universidad: enseñanza, investigación y extensión (Clark, 1997).

En cuanto a la enseñanza, a fines de la primera Administración Vázquez se implantó un nuevo plan de estudios, el llamado Plan 2008, un plan de estudios con un núcleo común a las carreras de Magisterio y Profesorado que eliminó la diversidad curricular IFD-CERP en la formación inicial de profesores. Los entrevistados enfatizaron dos virtudes del Plan 2008: su elaboración a través de un proceso altamente participativo en el cual tuvieron voz todos los actores de formación docente y la navegabilidad entre las distintas carreras del CFE.

Posteriormente, entre los años 2012 y 2013 se desarrolló un nuevo proceso de revisión curricular para atender algunos problemas detectados en el Plan 2008 tales como la fragmentación del currículum, la excesiva carga horaria, la realización de distintas trayectorias de cursado, la creditización y la semestralización:

“Un tema que despertaba muchas resistencias era el tema de la semestralización, que lo veían como un peligro a los puestos de trabajo. Se veía como una pérdida. Ahora la idea de semestralización va ganando espacio, algunas materias se entiende que no serían semestralizables como las materias relativas a las ciencias de la educación”. (Autoridad educativa)

En el período 2015-2020 se impulsó con fuerza la modalidad semipresencial de Profesorado (ANEP, 2017 b; CFE-ANEP, 2018). La formación de formadores estuvo también presente en la agenda de enseñanza del CFE dado que, a mediano plazo, sería necesario exigir títulos de postgrado para el desempeño de la función de formador. En tal sentido se desarrollaron algunas acciones a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) y, además, se suscribieron 5 convenios con instituciones extranjeras y 23 convenios nacionales para facilitar la culminación o realización de diplomas y maestrías. No obstante lo anterior, el balance en materia de profesionalización de los formadores y particularmente de su formación de postgrado es aún deficitaria (Cointinho, 2017).

Respecto a la función de investigación, en su estudio Marrero (2010) encontró que los institutos de formación docente funcionaban sin investigación institucionalizada, sea en Ciencias de la Educación, sea en las restantes disciplinas (Física, Historia, etc.). Asimismo, según sus entrevistados, había disparidad de visiones respecto al lugar que la investigación debería ocupar en el ámbito de formación docente, con cinco énfasis principales: (i) la investigación tal vez no sea necesaria; (ii) la investigación en Ciencias de la Educación es necesaria pero no suficiente; (iii) es necesario nutrirse de la investigación disciplinar de la UdelaR; (iv) la departamentalización es importante para fomentar la investigación pero no la asegura; (v) es necesario establecer mecanismos de evaluación de la investigación realizada en el ámbito de formación docente, cosa que no ha ocurrido aún.

De acuerdo a nuestro relevamiento en el período 2010-2019 la investigación encontró en formación docente algunos canales incipientes: licencia por año sabático a docentes efectivos del CFE, llamados a equipos de investigación en el marco del IPES en 2007, apoyo a redes de investigación financiadas por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), un convenio con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) a través del cual se creó el Fondo Sectorial CFE Investiga y apoyo a la investigación realizada en los Departamentos Académicos con las llamadas *horas de departamento*.

La producción generada a través de estos canales es aún escasa y se encuentra en un proceso de regulación en el cual se abren disyuntivas importantes: ¿qué temas y problemas deben ser investigados en formación docente? ¿Debe haber un plan general lanzado por una autoridad central o son los departamentos los encargados de dar vida a las líneas de generación de conocimiento que consideren relevantes? ¿Son los docentes individuales o equipos de docentes los que deben plantear sus propuestas de investigación?¹⁶

“Quien define las líneas de investigaciones es un tema... Nosotros creemos que el propio organismo debe determinar las líneas que se necesitan trabajar. En función de esto tomará las decisiones de lo que va a llevar a cabo. Producir conocimiento sobre cosas que necesitamos saber y no sabemos”. (Autoridad educativa).

Debe notarse que a los docentes de Formación Docente se les asignan horas de departamento según la cantidad de horas de docencia directa que dicten. Muchas de estas horas podrían destinarse a tareas de investigación. No obstante, la asignación presupuestaria para financiar estas horas no ha sido acompañada por la elaboración de

un protocolo que regule su forma de utilización. En estos años ello ha quedado librado a la orientación de cada instituto y de cada coordinador de departamento: en algunos departamentos los docentes deben asistir a una coordinación semanal, en otros las horas de departamento son fictas, hay departamentos muy activos que pautan con claridad qué se espera de los formadores y otros que son mucho más laxos al respecto. Lo cierto es que no se ha instalado un mecanismo de contralor sobre la presencialidad ni la productividad de las horas de departamento, lo cual para varios de los entrevistados constituye un punto crítico de la gestión:

“Las horas de departamento se cuestionan mucho pero al mismo tiempo nadie las quiere dejar”. (Autoridad educativa)

“Hoy por hoy las horas de investigación no dependen de nadie”. (Técnico)

“Comparto la creación de los departamentos, aunque no comparto que se hayan visto como un incremento de salario”. (Autoridad educativa).

Finalmente la función de extensión se desarrolló a través de la participación en programas tales como “Flor de Ceibo” (UdelaR) y “Aprender todos” (Ceibal), y también con iniciativas de carácter local. De acuerdo a los testimonios relevados, en estos años los docentes del CFE han encontrado obstáculos para cumplir con esta función, en parte por la falta de tradición específica en la materia, en parte por una suerte de solapamiento de la extensión con las tareas de docencia clásica. Por ello se ha instalado una discusión respecto a qué tipo de extensión es la que corresponde hacer en Formación Docente: ¿es extensión todo lo que se realiza fuera del salón de clases? ¿Cómo se distingue la extensión de actividades de relacionamiento con el medio que han sido tradicionales en el ejercicio del magisterio en Uruguay?

Discusión de resultados

Hasta aquí hemos documentado el avance en proceso de *universitarización* de la formación docente uruguaya entre 2005 y 2019 en tres dimensiones: el status jurídico, el ejercicio de autonomía y cogobierno, y el cumplimiento con las funciones universitarias clásicas. En este apartado corresponde discutir, a la luz del marco conceptual planteado, por qué tal transformación tuvo un carácter amortiguado y no radical.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, amortiguar significa “hacer que algo sea menos vivo, eficaz, intenso o violento, tendiendo a la extinción” (DRAE, 2018). En un contexto en el que las autoridades explícitamente plantearon su voluntad de transitar hacia el nivel universitario cabe preguntarse qué factores frenaron dicha transformación.¹⁷ Un primer factor de freno fue el fracaso de los distintos proyectos de ley en el Parlamento, que estuvo directamente ligado a la forma de gobierno de la futura universidad. En el período 2010-2015 la autonomía apareció naturalizada a nivel de todos los actores políticos y sociales. En cambio, el cogobierno fue objeto de arduas discusiones políticas a lo largo del período 2010-2019: el gobierno nacional y los actores internos de formación docente asumieron que la novel universidad debía ser cogobernada pero la oposición cuestionó radicalmente este principio:

“Había acuerdo en los otros tres partidos en crear una universidad de la educación. La diferencia estribaba en el tema del cogobierno”. (Parlamentario 1).

El Frente Amplio contaba, además, con el hecho de que en el año 2013 el Parlamento había aprobado la ley que dio nacimiento a la Universidad Tecnológica, con un gobierno autónomo y cogobernado. Si el Partido Nacional y el Partido Colorado habían votado la creación de la UTEC, bien podían votar la ley del IUDE.

“Si había salido la UTEC cogobernada, bien podía salir la Universidad de la Educación cogobernada”. (Político)

Los legisladores del Partido Nacional acompañaron a la UTEC como forma de llevar la educación universitaria al interior del país. Paradojalmente, formación docente ya contaba con una larga historia de arraigo territorial en todo el país, por lo que su estatus universitario era una opción de política pública que reportaba ganancias políticas menores o incluso nulas.

“En relación a la UTEC primó la importancia de crear una nueva institución universitaria en el interior, lo que a los gobiernos departamentales les importaba mucho. Eso primó por sobre el tema de aceptar la autonomía y el cogobierno”. (Político)

En contraposición, el Partido Nacional y el Colorado defendían una fuerte presencia del Poder Ejecutivo en el futuro instituto universitario y cuestionaban, en diverso grado, el cogobierno entre docentes, estudiantes y egresados.

“Nosotros creemos que es necesario que en la conducción de los órganos de dirección de una política que es estatal esté representado el gobierno... No rechazábamos la participación de los órdenes pero era necesario que en el órgano de conducción estuviera el Ejecutivo. ¡Cómo vas a tener una política de Estado, que además tiene una gran prioridad actualmente, fuera de las manos del gobierno! El gobierno es electo para ejercer esta representación, no los órdenes, sin que esto excluya la participación”. (Político)

Estos elementos del debate parlamentario pueden ser interpretados como un tímido inicio de discusión del único modelo de gobierno universitario que el país tuvo por décadas. Uruguay no es en tal sentido una excepción puesto que, como advierte Brunner (2011):

“Al concluir el siglo XX, las universidades públicas de la región se hallaban ubicadas casi sin excepción en el Cuadrante II (colegial)¹⁸, con una fuerte dosis de cogobierno democrático y una gestión burocrática debilitada por el fraccionamiento, el clientelismo y la politización”.

Un segundo factor que explica la amortiguación de la *universitarización* de la formación docente fue la llamada *dependencia de la trayectoria*. Como se vio en el marco conceptual, las instituciones tienden al auto reforzamiento, adoptan una lógica reproductiva, se retroalimentan del pasado, tienden a la estabilidad. En Uruguay la formación docente nació y se desarrolló en forma independiente de la UdelaR que fue hegemónica en la educación superior durante la mayor parte de la historia nacional. Surgida a mediados del siglo XIX y regida por los principios de autonomía y cogobierno a partir de la Ley Orgánica de 1958, la Universidad de la República fue la única universidad en el país hasta 1985 –año en que fue habilitada la primera universidad privada, la Universidad Católica- y la única universidad pública hasta el año 2012 cuando se fundó la Universidad Tecnológica.

Los institutos de formación de maestros y profesores gestaron así una *tradición normalista* alejada de la *tradición universitaria* de la UdelaR (Romano, 2009). Más aún, se produjo una clara división de tareas entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como sede de la mayor parte de la investigación pedagógica y el IPA, eminentemente volcado a la formación docente por sobre la investigación (Coitinho, 2017). Se trata de una tensión de larga data que puede remontarse a la famosa polémica entre Carlos Vaz Ferreira -rector de la Universidad de la República en dos períodos (1928-1930 y 1935-1941)- y Antonio

Grompone, fundador del IPA en 1949 siguiendo el modelo de la Escuela Normal Superior de París. Según Grompone: “Si se pretendiera formar profesores en instituciones creadas para otros fines (por ejemplo, las Facultades de Humanidades) solo se lograría producir desajustes en su forma de funcionamiento. En este marco la investigación queda reducida casi exclusivamente a transformarse en un insumo de la formación de profesores”. (Romano, 2009: 5)

La orientación normalista de formación docente llevó a que sus recursos humanos se concentraran en la enseñanza y, por la vía de los hechos, quedaron eximidos de la investigación y la extensión. La incorporación de estas nuevas líneas de trabajo requiere esfuerzos adicionales de los formadores y también del CFE: algunos formadores pueden no estar dispuestos a formarse en investigación, otros pueden no estar interesados en ella o el CFE puede no contar con los recursos necesarios para desarrollar investigación original entre otros aspectos.

“Es cierto que la institución está pensada para enseñar, por lo tanto todavía no se ha procesado un cambio cultural de tal manera que la investigación forme parte de las actividades docentes...operan las condiciones laborales y la tradición histórica de una institución que está destinada a enseñar. Nos hemos dado cuenta de que todo forma parte de un cambio cultural, no es solamente un cambio discursivo sino un cambio de condiciones y de normas que permitan ese desarrollo. El cambio cultural engloba todo eso y necesita tiempo para que se procese”. (Entrevistado, en Coitinho, 2017: 83-84)

En el factor *dependencia de la trayectoria* también deben considerarse aspectos de la nueva organización académica. No resultó sencillo adosar los institutos académicos y la departamentalización a la estructura preexistente relativamente descentralizada en la que los 33 institutos de formación inicial y sus directores contaban con márgenes de decisión:

“La autonomía de los directores de los centros es hoy de media a alta... Desde mi punto de vista tienen potencialmente una gran autonomía que no saben utilizar. Muchos de los directores tienen puesta su mirada en la gestión cotidiana pero no han elaborado una mirada estratégica sobre el desarrollo del instituto. Aplican la autonomía a aspectos administrativos (provisión de cargos vacantes, por ejemplo) y son pocos los casos de ejercicio de la autonomía en términos sustantivos con desarrollo de un proyecto pedagógico autónomamente”. (Autoridad del CFE)

Asimismo, el estatus universitario de formación docente necesariamente impondrá nuevas reglas de juego. En particular, el régimen de ingreso y ascenso en la carrera de formador deberá acercarse al que rige en las universidades, con peso de la formación de postgrado y nuevas modalidades de evaluación. Históricamente los formadores de los institutos de formación docente han estado regulados por el Estatuto Docente válido en toda la ANEP, es decir, el mismo que regula la carrera de maestros de primaria y profesores de educación media. Entre 2016 y 2017 un Grupo de Trabajo del CFE elaboró una nueva estructura docente basada en grados académicos y renovación de efectividades a través de la evaluación, requisitos que parecen indispensables en el funcionamiento de una universidad. Este capítulo XIV del Estatuto Docente de la ANEP, aún no aprobado por CODICEN (ANEP, 2017 b), supone para muchos formadores una amenaza. Tal como consigna Coitinho, “En el discurso está todo el mundo de acuerdo, pero cuando el Consejo toma algunas decisiones que van hacia un cambio de cultura se notan las resistencias... Yo creo que la resistencia nace de la inseguridad de verse en un nuevo escenario y la falta de nobleza para ver más allá de uno mismo”. (Entrevistada, en Coitinho, 2017: 87)

Un tercer elemento de freno a la *universitarización* de la formación docente lo constituye el poder. En efecto, tal como la literatura institucionalista ha probado extensamente, las instituciones distribuyen poder y recursos y operan en contextos donde existen otras instituciones. Desde este ángulo, la creación de la universidad de la educación significa una alteración en el sistema de poder existente en el campo educativo en general y en la educación superior en particular.

En el primer nivel, en el marco de la ANEP las políticas de formación docente emanaron siempre del CODICEN, por lo cual la creación de una universidad de la educación supondrá para este consejo resignar un ámbito relevante de toma de decisiones. A su vez, para los Consejos Desconcentrados la concreción de la universidad de la educación exigirá ingresar en un nuevo y complejo entramado de coordinaciones, por ejemplo para el desarrollo de la práctica docente.

En el ámbito de la educación superior, luego de ocupar por décadas un lugar preeminente, la UdelaR hoy debe convivir con otra universidad pública (UTEC), con cinco universidades privadas¹⁹ y varios institutos universitarios²⁰. Por ello la universidad de la educación también puede ser visualizada por algunos actores de aquella como una nueva competencia en términos de poder y recursos.

“Hubo actores muy relevantes como la UdelaR que nunca se jugaron por la *universitarización* de la formación docente... El argumento que se esgrimió a nivel de la UdelaR fue que ‘no estaban dadas las condiciones’. Pero se hizo poco por crear las condiciones”. (Autoridad educativa)

Por último, el cuarto elemento que enlenteció el proceso de transformación de la formación docente fue el estilo incrementalista (Lindblom, 1992) de construcción de políticas educativas de los gobiernos del Frente Amplio (Mancebo y Lizbona, 2016). Esto rigió en los niveles de educación inicial, primaria, educación media y también en formación docente. A lo largo del período 2005-2019 las autoridades de este sector desarrollaron una intensa labor de negociación entre distintas posturas respecto a la transformación de la formación docente. “La toma de decisiones ha sido por ‘aproximaciones sucesivas’, no por cambio radical”, al decir de una de las autoridades educativas. En todo momento se buscó imprimir una dinámica participativa al proceso de transformación de la formación inicial.

Conclusiones

Al año 2019 el gobierno de la formación docente en Uruguay presenta tres rasgos distintivos: Centralización, porque la toma de decisiones fundamentales se encuentra en manos del órgano máximo de la ANEP, el CODICEN. Tanto en la Administración Mujica como en la segunda Administración Vázquez la autonomía del CFE se ha estado limitada y este Consejo debió trabajar arduamente para que CODICEN aprobara y homologara las distintas propuestas innovadoras.

Desconcentración, con la creación del CFE como Consejo Desconcentrado de la ANEP a cargo de planificar, coordinar y orientar las políticas de formación docente.

Descentralización territorial de larga data, con 33 institutos de formación docente fuertemente arraigados en sus comunidades locales. Formación docente constituye la institución de educación superior con mayor presencia en el territorio uruguayo e históricamente los centros de formación han gozado de márgenes importantes de autonomía.

La idea de fundar una universidad de la educación apareció en la agenda de gobierno en el primer período frenteamplista (2005-2010) pero no pudo concretarse ni en ese gobierno ni en el segundo (2010-2015) ni en el tercero (2015-2019).²¹

Las políticas públicas del período se orientaron hacia ese objetivo y, de hecho, se dieron pasos importantes en diversos planos: se ganó autonomía con la creación del CFE, se concretó el cogobierno, se instalaron los Departamentos y los Institutos Académicos, se trabajó en nuevas reglas de juego para la carrera de los formadores, se impulsó la investigación y se revisaron los planes de estudio a fin de dotarlos de algunos rasgos que hoy caracterizan a los universitarios, entre otros aspectos.

En este proceso de cambio, en el período 2005-2019 Formación Docente ha instalado una gobernanza particularmente compleja. Lejos están las Ciencias Sociales de haber adoptado un único significado para este término²². Según Pierre,

“[...] gobernanza refiere a mantener la coordinación y coherencia entre una amplia variedad de actores [...] se refiere a cómo mantener el rol de conducción de las instituciones políticas a pesar de los retos internos y externos al Estado”. (2000: 4)²³

Para Brunner, “La gobernanza en la educación superior se refiere a la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente y a sus relaciones con entidades externas con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior”. (2011: 139)

Afirmar que en su proceso de *universitarización* la gobernanza de Formación Docente ha adoptado una gran complejidad es reconocer que son muy numerosos los actores con potencial incidencia en la toma de decisiones, con lo cual las dificultades de conducción pueden llegar a ser importantes. En particular, cabe mencionar las siguientes:

La coexistencia del CFE como Consejo Desconcentrado con el CODICEN como órgano máximo de la ANEP;

El desarrollo que ha tenido el cogobierno, presente en el Consejo del CFE y también en las Comisiones de Carrera que actúan a nivel de cada centro de formación;

La cohabitación de las direcciones de los centros de formación docente con los coordinadores de los Institutos Académicos y los Departamentos; y

La actuación de la ATD de formación docente como órgano de gran relevancia.

¿Significa esto que el cambio institucional no es posible? Según el Institucionalismo Histórico la transformación institucional gana probabilidad en las llamadas *coyunturas críticas*, es decir, puntos de inflexión originados en varios factores causales, que abren cursos de acción alternativos, uno de los cuales termina predominando. En todo caso, para propiciar tal coyuntura crítica será necesario contrarrestar el peso de los cuatro factores identificados como freno y también construir capacidad de conducción en el marco de una compleja gobernanza.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2013). Cómo entender las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos. En Acuña, C. (Comp.) *Cuánto importan las instituciones. Gobierno, Estado y actores en la política argentina*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. En Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 5, N° 20. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

ANEP (2010 a). Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005-2009. Documento de trabajo para la transición. Montevideo: ANEP.

ANEP (2010 b). Memoria 2005-2009 de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Montevideo: ANEP.

ATD-ANEP (2006). "Por una formación docente autónoma y participativa". Asamblea Nacional Ordinaria de docentes de formación y perfeccionamiento docente. Salto, mimeo.

Barboza, O. (2010). Transformaciones en la formación y el perfeccionamiento de los docentes. En ANEP – CODICEN Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009. Montevideo: ANEP.

Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. En *Revista de Educación*, nro. 355. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf

Cerrillo i Martínez, A. (2005). "La Gobernanza Hoy: Introducción" en Cerrillo i Martínez (Coord) *La Gobernanza Hoy: 10 textos de referencia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

CFE-ANEP (2018). Estudio sobre la modalidad semipresencial de formación en educación. Montevideo: CFE-ANEP.

CFE-ANEP (2017 a). Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017. Disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf

CFE-ANEP (2017 b). Informe a medio camino. Disponible en <http://www.cfe.edu.uy/index.php/documentos-del-cfe>

CFE. Acta 38, Resolución nro. 1, 12/10/16. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/a38_res1_creacion_institutosacademicos.pdf

Clavijo, E. (2016). El mosaico de la *universitarización* en el sistema nacional de educación terciaria pública. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/10707>

Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.

Coitinho, V. (2017). Las políticas públicas de profesionalización de "formadores" en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005-2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores. Tesis de Maestría en Ciencia Política, UdelaR. Mimeo.

Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/88734/5/mecweb/comision-coordinadora-del-sistema-nacional-de-educacion-publica?contid=40359>

Constitución de La República Oriental del Uruguay (1996).

Davyt, E. y Rodríguez, G. (2011). La participación en el proceso de transformación de la formación docente pública durante el período 2005-2010. Ponencia presentada al I Foro de investigación, docencia y extensión en Formación en Educación.

Diccionario de la Real Academia Española (Act. 2018). <https://dle.rae.es/?id=2QLqPKd>

Diker, G. y Terigi, F. (1997). El anclaje institucional de la formación docente. *Novedades Educativas* Nro. 82. Bs. As.: Ed. Novedades Educativas.

Frente Amplio, Partido Nacional, Partido Colorado y Partido Independiente (2010). Documento de Acuerdo sobre Educación. Disponible en <http://educacion.observatoriofundapro.com/wp-content/uploads/2012/12/Acuerdo-Multipartidario-de-Educaci%C3%B3n.pdf>

Hanson, M. (1997). La descentralización educacional: problemas y desafíos. *Documento* N°. 9. Santiago: PREAL.

GRE (2013). *Para repensar la formación docente*.

Ley General de Educación de 2008 (Nro. 18.437). Disponible en https://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

Lindblom, Ch. (1992). La ciencia de "salir del paso". En Aguilar Villanueva, L. (Comp.) *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.

Lopater, A. (2016). La formación de los educadores en un proceso en transformación. En *InterCambios*, vol. 3, N° 2. Montevideo: UdelaR.

Mancebo, Ma. E. y Lizbona, A. (2016). El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama. En Bentancur, N. y Busquets, J. (Comp.) *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo-ICP.

Mancebo, Ma. E. (2003). Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya. Tesis de Doctorado. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Marianovich, P. (2019). Entre la persistencia y el desaliento. Coordinación intersectorial y protección de trayectorias educativas a nivel territorial. Maestría en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas, UdelaR. 2019 (mimeo).

Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el *sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver*. En *Revista Argentina de Educación Superior*, año 2, N° 2.

PASEM (2013). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Disponible en [https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/01/Los-Sistemas-de-Formaci%
c3%b3n-Docente-en-el-MERCOSUR.pdf](https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/01/Los-Sistemas-de-Formaci%c3%b3n-Docente-en-el-MERCOSUR.pdf)

Pierre, J. (2000). *Understanding governance*. En Pierre, J. (Eds). *Debating governance*. Oxford University Press.

Romano, A. (2009). Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos. En Barboza, L. (Comp.) *Educación en clave para el desarrollo*. Montevideo: FHUCE-CSE.

Semanario Búsqueda, 30/8/18. Disponible en <https://www.busqueda.com.uy/nota/autoridades-estan-dispuestas-pagar-el-precio-de-renunciar-al-cogobierno-en-la-universidad-de-la-educación>

Suárez Ceretti, V. (2013). "*Universitarización*" de la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: UdelaR, mimeo.

Terigi, F. (2008). Políticas de formación docente. Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación. N° 1 (2014): *Prácticas y Residencias en Formación Docente: Memorias, Experiencias y Horizontes*. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6671/9144-24541-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UdelaR. Ley Orgánica de 1958 (Nro. 2.549). Disponible en <https://www.rau.edu.uy/universidad/leyorg.htm>

Unesco/Orealc (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco.

Universidad de la República (2015). Logros de la UdelaR en el interior del país (2005-2015). Montevideo: UdelaR-Comisión Coordinadora Interior.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, N° 1. Granada: Universidad de Granada.

Notas

¹ Una primera versión de este texto fue elaborada con la asistencia de Belén Villegas y presentada en el Primer Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación en Montevideo en 2016.

² La formación inicial a nivel privado es minoritaria y se desarrolla en el Instituto Universitario Elbio Fernández, la Universidad de Montevideo (UM) y la Universidad Católica del Uruguay (UCU).

³ Ley N° 18.437.

⁴ Artículos 84, 85 y 86 de la LGE.

⁵ El término era progresista hace referencia al acceso al gobierno nacional, en las primeras dos décadas del siglo XXI, de fuerzas políticas posicionadas más a la izquierda que quienes tuvieron a su cargo los Ejecutivos en la década anterior. Se corresponden con esta tendencia, las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) en Argentina, las de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016) en Brasil, las de Michelle Bachelet (2006-2010 y 2014-2018) en Chile, y las presidencias de Tabaré Vázquez (2005-2010 y 2015-2020) y José Mujica (2010-2015) en Uruguay.

⁶ En un estudio sobre varios procesos de transformación de la educación terciaria pública en Uruguay en la “era progresista”, Clavijo (2016) afirma que el concepto de *universitarización* está aún en construcción.

⁷ Como en todas las políticas públicas, la intersectorialidad otorga gran potencialidad a la construcción de las políticas educativas y, simultáneamente, las dota de gran complejidad (Véase Marianovich, 2019).

⁸ CODICEN-ANEP, Acta Extraordinaria nro. 5, Resolución nro. 1 del 24/6/10.

⁹ “Yo no sé si hubiera creado una Universidad, sí creo que a la formación docente actual le falta contacto con centros de especialización”. Véase <http://pro-universitarios.com/dramaria-julia-munoz-lo-que-se-viene-en-educacion>.

¹⁰ Según la investigación de Coitinho, “los acuerdos ANEP-UdelaR, que fueron una fuerte apuesta al iniciarse la gestión en 2005 quedaron trancos, se negociaron maestrías para las que luego de impartidas la UdelaR reconoció como diplomas, lo que llevó a que ANEP debiera firmar un convenio con FLACSO para que los formadores que habían iniciado el proceso puedan culminarlo. El vínculo entre ambas instituciones configuró una historia de desencuentros donde los actores se “culpan” entre sí, pero lo cierto es que como manifestaron algunos entrevistados: se perdió mucho tiempo y no se logró nada.” (2016: 86)

¹¹ Expresiones del 26/8/16 en ocasión de la inauguración de la sede de la UTEC en Fray Bentos. Véase <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-utec-inauguracion-primer-instituto-tecnologico-regional-estudiantes-fray-bentos>

¹² CODICEN-ANEP, Acta Extraordinaria nro. 5, Resolución nro. 2 del 24/6/10.

¹³ Los gremios de estudiantes del IPA (CEIPA) y Magisterio (CEM) no compartían la propuesta de “cohabitación” entre tres integrantes del CFE nombrados por el poder político y dos representantes de los órdenes; consideraban que faltaba paridad en tal cuotificación e incluso algunos de ellos defendían la idea de autonomía a nivel de cada centro de formación.

¹⁴ El primer Consejo del CFE estuvo integrado por Edith Moraes, Laura Motta y Selva Artigas (nombradas por CODICEN) y por Edison Torres (representante docente) y Rocío Martínez (representante estudiantil). El segundo Consejo se compuso por Ana María Lopater, Luis Garibaldi y María Dibarbure (nombrados por CODICEN) y Rosana Cortazzo (orden docente) y Noelia Figueroa (orden estudiantil). En la primera etapa del período “progresista” (2005-2010) Oruam Barboza, Margarita Arlas y Cristina Hernández actuaron en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del CODICEN.

¹⁵ En el momento de realización de este artículo, se encontraban en curso los llamados para la coordinación del Área Pedagógico-Histórico-Filosófica del Departamento de Ciencias de la Educación, y los Departamentos de Educación Artística y Derecho.

¹⁶ Según Terigi, “sostengo, como función propia del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación. Se trata de un rasgo de identidad cuyas potencialidades son enormes pero que ha sido poco considerado”. (2008: 4)

¹⁷ “La meta de ese proceso es acercarnos al nivel universitario en la formación, independientemente de cuándo se concrete su estatuto legal.” (Lopater, 2016: 37)

¹⁸ Brunner (2011) plantea una interesante tipología con cuatro tipos ideales de gobernanza universitaria: el burocrático, el colegial, el de partes interesadas y el emprendedor. Los cuatro tipos quedan definidos por la intersección de dos ejes: el eje del gobierno (regido por el principio de legitimidad) y el de la gestión (regido por el principio de efectividad).

¹⁹ Universidad Católica, Universidad ORT, Universidad de la Empresa, Universidad de Montevideo y Universidad CLAEH.

²⁰ Instituto Universitario Elbio Fernández; Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes; Instituto Universitario Crandon; Instituto Universitario Francisco de Asís; Instituto Universitario Centro de docencia, investigación e información en aprendizaje (CEDIIAP); Instituto Universitario Centro de Estudio y Diagnóstico de Disgnacias del Uruguay (IUCEDDU); Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis; Instituto Universitario Monseñor Mariano Soler; Instituto Universitario de Postgrados (AUDEPP); Instituto Universitario Politécnico de Punta del Este. Disponible en: <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/68186/1/inst.-universitarios-y-carreras-julio-2017.pdf>

²¹ Este texto ha sido elaborado en 2019. Habrá elecciones nacionales a fines de este año y el período de gobierno terminará en el año 2020.

²² Véase Cerrillo i Martinez, A., 2005.

²³ Traducción libre.



Instituto de
Educación