

# Cuadernos de Investigación Educativa

**Denise Vaillant**

Presentación

**Leonel Rivero - Fiorella Ferrando**

El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay:  
nuevos enfoques y evidencias

**Rosa Eliana Romero Alonso - Juan José Anzola Vera**

Modelo para la progresión académica de estudiantes  
online en Educación Superior

**Romina Cecilia Elisondo - María Laura de la Barrera**

Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas  
secundarias de Río Cuarto (Argentina)

**Sebastián Cid Gutiérrez - Mabel Urrutia**

Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios  
del área económica

**Natalia Noemí Fernández**

Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas,  
prácticas y saberes en juego

**Sofía Rubinstein - Vanessa Franco**

Formación de postgrado en actividad física adaptada  
en Uruguay: insumos para una revisión

## Cuadernos de Investigación Educativa

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay  
Cuareim 1451 - C.P. 11100 - Montevideo, Uruguay  
Teléfono: +598 2902 1505  
cuadernosie@ort.edu.uy  
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

### Directora

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

### Editoras

Verónica Zorrilla de San Martín, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Yael Ferreira, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

### Comité Editorial

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Lourdes Cardozo Gaibisso, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Gabriel Díaz Maggioli, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Liliana Jabif, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Mariela Questa Torterolo, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Martín Rebour, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Cristina Rodríguez Cartagena, 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  
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 de la República, Uruguay  
Jesús Manso, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España  
Pablo Rivera Vargas, Universidad de Barcelona, España  
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay  
María Inés Vázquez, Instituto Universitario ACJ, Uruguay

### Diseño editorial

Andrea Castro Marcucci

### Corrección de estilo

Matilde Martí

### Corrección en inglés

Natalia Milán

### Maquetación

Sandra Leal

*Cuadernos de Investigación Educativa* se encuentra indizada en SciELO, Latindex, y ERIH PLUS; en el directorio DOAJ; en los portales Dialnet y REDIB; en las bases de datos PKP Index, LatinREV y EBSCO; en el índice de citación MIAR; y en el catálogo del Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.

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



Instituto de  
Educación

*Cuadernos de Investigación Educativa* es la revista académica, arbitrada y semestral de investigación científica que el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay edita desde 1997.

La publicación tiene como principal propósito la difusión de investigaciones en diferentes áreas, tales como la organización y la gestión del sistema educativo, la profesión docente, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, las tecnologías y las políticas educativas.

Recoge los aportes de trabajos realizados en el marco de diversos postgrados, que dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. También de reconocidos académicos nacionales e internacionales, cuyo objetivo es dar a conocer los resultados de sus estudios y acrecentar los conocimientos en el campo de la educación.

El contenido está dirigido a académicos, investigadores, docentes, estudiantes de grado y postgrado, interesados en el estudio de la realidad educativa.



# Índice

<b>Denise Vaillant</b> Presentación	<b>Leonel Rivero Fiorella Ferrando</b> El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias	<b>Rosa Eliana Romero Alonso Juan José Anzola Vera</b> Modelo para la progresión académica de estudiantes online en Educación Superior	<b>Romina Cecilia Elisondo María Laura de la Barrera</b> Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina)	<b>Sebastián Cid Gutiérrez Mabel Urrutia</b> Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica	<b>Natalia Noemí Fernández</b> Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego	<b>Sofía Rubinstein Vanessa Franco</b> Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión
--	--	---	--	---	---	---

<b>Denise Vaillant</b> Presentation	<b>Leonel Rivero Fiorella Ferrando</b> Teachers' work recognition in Uruguay: new approaches and evidence	<b>Rosa Eliana Romero Alonso Juan José Anzola Vera</b> Model to support academic progression in higher education online students	<b>Romina Cecilia Elisondo María Laura de la Barrera</b> Pandemic and learning experiences in secondary schools from Río Cuarto (Argentina)	<b>Sebastián Cid Gutiérrez Mabel Urrutia</b> Empathy development in university students in Economy fields	<b>Natalia Noemí Fernández</b> Technical school and work in Argentina: policies, practices and knowledge at stake	<b>Sofía Rubinstein Vanessa Franco</b> Postgraduate training in adapted physical activity in Uruguay: inputs for a review
--	--	---	--	--	--	--

# Contents

<b>Denise Vaillant</b> Apresentação	<b>Leonel Rivero Fiorella Ferrando</b> O reconhecimento do trabalho docente no Uruguai: novas perspectivas e evidencias	<b>Rosa Eliana Romero Alonso Juan José Anzola Vera</b> Modelo de progressão acadêmica de alunos online no Ensino Superior	<b>Romina Cecilia Elisondo María Laura de la Barrera</b> Pandemia e experiências de aprendizagem em escolas secundárias de Río Cuarto (Argentina)	<b>Sebastián Cid Gutiérrez Mabel Urrutia</b> Desenvolvimento da empatia em universitários da área econômica	<b>Natalia Noemí Fernández</b> Escola técnica e trabalho na Argentina: políticas, práticas e conhecimentos em jogo	<b>Sofía Rubinstein Vanessa Franco</b> Formação de pós-graduação em atividade física adaptada no Uruguai: insumos para uma revisão
--	--	--	--	--	---	---

# Sumário

Presentation

Apresentação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3211>

**Denise Vaillant**

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay  
Uruguay  
vaillant@ort.edu.uy  
ORCID: 0000-0001-8110-4634

En esta nueva edición de la revista *Cuadernos de Investigación Educativa* presentamos destacados aportes de académicos de Uruguay, Argentina y Chile, con resultados de estudios que inspiran la mejora y la innovación en el campo educativo.

¿De qué forma es valorado el trabajo docente? ¿Qué actores lo reconocen? ¿Qué relación tiene este reconocimiento con el esfuerzo que realizan? ¿Y con el significado que tiene su profesión? Esas son algunas de las interrogantes que Leonel Rivero y Fiorella Ferrando plantearon en "El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias". En este primer artículo de la revista, los autores brindaron respuestas a dichas preguntas, a partir de los datos publicados en el Estudio de salud ocupacional docente, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en 2020.

Rosa Eliana Romero Alonso y Juan José Anzola Vera observaron que, a pesar de que la oferta formativa de programas online ha aumentado en el último tiempo, las tasas de retención de los estudiantes suelen ser bajas. Por tanto, en "Modelo para la progresión académica de estudiantes online en Educación Superior" se propusieron estudiar un instituto chileno, de carácter técnico profesional, que brinda todos sus programas en modalidad 100 % online. Más precisamente, se enfocaron en entender cómo lograron un aumento de las tasas de retención de los estudiantes y cuáles fueron los principales elementos que potenciaron la continuidad en los estudios.

Analizar los significados construidos por estudiantes argentinos de nivel secundario, respecto de las experiencias educativas en tiempos de pandemia, fue el objetivo del artículo "Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina)". Romina Cecilia Elisondo y María Laura de la Barrera tomaron en consideración las emociones, los vínculos emergentes, así como los procesos de construcción de los aprendizajes, sin olvidar que la pandemia por el COVID-19 generó que muchas brechas y dificultades educativas se profundizaran. Asimismo, las autoras, a partir del análisis, formularon orientaciones y sugerencias para repensar las *nuevas normalidades educativas*, con la intención de aportar conocimiento relevante para la planificación educativa, así como para el diseño de programas y proyectos a nivel institucional.

"Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica" fue el aporte de Sebastián Cid Gutiérrez y Mabel Urrutia. Los autores partieron de la base de que, para ciertas profesiones, resulta fundamental contar con niveles de empatía adecuados. Su trabajo se trató de una investigación-acción que buscó evaluar el efecto de una intervención pedagógica innovadora, mediante un modelo de base neurocientífica, en estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial de una universidad de Chile. Los resultados resultaron de relevancia, debido a que muestran un aumento estadísticamente significativo de la empatía en los estudiantes después de la intervención.

Natalia Noemí Fernández, por su parte, en "Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego" puso en diálogo la dimensión de la normativa educativa con la práctica pedagógica que se llevaba a cabo en las escuelas técnicas argentinas. El artículo profundizó en el papel que tuvieron los diferentes actores institucionales en los procesos de implementación de las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en las escuelas secundarias técnicas. Al mismo tiempo, se propuso desnaturalizar las encrucijadas que existen entre la educación y el trabajo, para replantear el papel de la formación para el trabajo en la escuela y sus lazos con el mundo del trabajo actual.

Por último, el número se cierra con el trabajo de Sofía Rubinstein y Vanessa Franco, titulado "Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión". La investigación parte de la idea de que la escasez de formación docente y de experiencia en el trabajo son dos de los obstáculos que afectan la completa participación de las personas en situación de discapacidad en las clases de Educación Física. Por tanto, el artículo –en base a los avances en el campo de la actividad física adaptada y del paradigma de la inclusión– analiza aspectos de la malla curricular de la especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes de Uruguay, a partir de la perspectiva de los estudiantes de la primera cohorte.

Esperamos que los aportes de los autores presentados sean de utilidad para comprender las distintas problemáticas, para entender los desafíos de la agenda educativa contemporánea y para impulsar nuevas preguntas para futuros trabajos de investigación.

Agradecemos a nuestros lectores por acompañarnos en una nueva edición de la revista.

# El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias

Teachers' work recognition in Uruguay: new approaches and evidence

O reconhecimento do trabalho docente no Uruguai: novas perspectivas e evidencias

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

**Leonel Rivero**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
Uruguay  
lriverocancela@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3199-3901

**Fiorella Ferrando**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
Uruguay  
fiore.ferrando@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-9494-9564

Recibido: 08/04/21

Aprobado: 12/07/21

**Cómo citar:** Ferrando, F. & Rivero, L. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

## Resumen

La perspectiva del reconocimiento permite ampliar los diagnósticos centrados en el malestar docente para destacar formas de autoafirmación en la labor. A partir de los conceptos de Axel Honneth, se discuten aspectos relevantes para pensar el reconocimiento de los docentes: qué actores de la comunidad educativa y a través de qué mecanismos institucionales se reconoce su trabajo, y cómo estos elementos constituyen la significatividad de su tarea. Se analizan datos sobre reconocimiento, equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa recibida y la significatividad del trabajo de los docentes de educación inicial, primaria y media del sector público y privado de Uruguay, con base en el Estudio de salud ocupacional docente realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Uruguay (INEEd). Se encuentra que la mayor fuente de reconocimiento en todos los niveles es la de los estudiantes, seguido por el superior inmediato, las familias, las autoridades y por último la opinión pública. Existen diferencias en el reconocimiento expresado por los docentes de los distintos sectores y subsistemas de la educación. Asimismo, quienes se desempeñan en el sector privado y en la educación primaria expresan sentir un mayor reconocimiento por parte de su comunidad educativa, intersubjetiva e institucionalmente. Las estructuras de ascensos y la modalidad de elección de horas son percibidas como un factor de poco reconocimiento en la educación media pública, así como lo es el salario en la primaria pública. Sin embargo, la casi totalidad de los docentes expresan sentirse implicados y otorgarle un sentido relevante a su función en la sociedad. Así, el bajo reconocimiento percibido no parece afectar el núcleo del sentido que aducen a su trabajo, que se muestra alto e independiente del subsistema en el cual se encuentran insertos.

**Palabras clave:** profesión docente, identidad docente, reconocimiento, significatividad del trabajo, Axel Honneth.

## Abstract

The perspective of recognition expands diagnostics around teacher discomfort to highlight forms of self-affirmation at work. Based on the concepts by Axel Honneth on the sphere of love and law, central aspects around teacher recognition are discussed: which actors in the educational community and through which institutional mechanisms their work is recognized, and how these elements form the meaningfulness of their work. Data is analyzed on recognition, effort and reward balance, and meaningfulness in teachers of early childhood, primary and secondary education in both private and public sectors. This data is based on an occupational health survey carried out by the National Institute of Educational Evaluation in Uruguay (INEEd). Results show that the greatest source of recognition at all levels comes from the students, followed by the immediate superior, families, authorities, and lastly, public opinion. There are differences in the recognition expressed by teachers working on the different education sectors and subsystems. Likewise, those who work in the private sector and in elementary schools express feeling greater recognition by their educational community, intersubjectively and institutionally. The promotion structure and eligible working hours are perceived as a factor of little recognition in public secondary education, as well as salary in public primary education. However, almost all teachers express feeling involved and giving a transcendental meaning to their role in society. In this sense, perceived low recognition does not seem to affect the core of meaning that they adduce to their work, which is high and independent of the subsystem in which they are inserted.

**Keywords:** teaching profession, teaching identity, recognition, meaningfulness in work, Axel Honneth.

## Resumo

A perspectiva do reconhecimento permite expandir diagnósticos voltados para o desconforto do professor para evidenciar formas de autoafirmação de sua tarefa. A partir das concepções de Axel Honneth sobre a esfera do amor e do direito, são discutidos aspectos centrais para o reconhecimento dos professores: quais são os atores da comunidade educativa e por quais mecanismos institucionais seu trabalho é reconhecido, e como esses elementos fazem parte da significância do seu trabalho. São analisados dados sobre reconhecimento, equilíbrio entre o esforço e a gratificação recebida e a importância do trabalho dos professores dos ensinos básico, fundamental e médio dos setores público e privado do Uruguai, com base na Pesquisa de Saúde Ocupacional realizada pelo Instituto Nacional de Avaliação Educacional no Uruguai. Verifica-se que a maior fonte de reconhecimento a todos os níveis são os alunos, seguido do superior imediato, das famílias, das autoridades e, por último, da opinião pública. Existem diferenças no reconhecimento expresso pelos professores dos diferentes setores e subsistemas de ensino. Da mesma forma, aqueles que atuam no setor privado e no ensino fundamental expressam sentir um maior reconhecimento por parte de sua comunidade educativa, intersubjetiva e institucionalmente. As estruturas de promoção e a modalidade de escolha de horários são percebidas como fator de pouco reconhecimento no ensino médio público e de remuneração no ensino fundamental público. Porém, quase todos os professores expressam sentimento de envolvimento e conferem um sentido transcendental ao seu papel na sociedade. Nesse sentido, o baixo reconhecimento percebido não parece afetar o cerne do sentido que atribuem ao seu trabalho, que é elevado e independente do subsistema em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** profissão docente, identidade de ensino, reconhecimento, significância no trabalho, Axel Honneth.

## Introducción

La educación es crecientemente importante en las sociedades contemporáneas. Con la consagración de la educación como derecho, aumentan la cantidad y diversidad del estudiantado, se transforman las relaciones entre docentes y estudiantes, y cambian las demandas hacia el sistema educativo (Cristóforo et al., 2017; Tenti Fanfani, 2010).

Dubet (2006) analiza este proceso como el declive del programa institucional, que marca la ruptura de los consensos sobre la función de la educación en la sociedad y la tarea de educar. Ello supone una transformación de las características del trabajo docente, pautado por la diversificación de sus objetivos, responsabilidades y la prescripción de un rol complejo, en ocasiones contradictorio (Vaillant, 2007). Estos procesos tienen una profundidad mayor en, al menos, dos sentidos. En primer lugar, en las identidades docentes. La distancia entre las prescripciones y realidades actuales del trabajo generarían una crisis que tendría por efecto un estallido identitario de los profesores, quienes se replegarían en los principios tradicionales del trabajo (Brito, 2010). En segundo lugar, una creciente pérdida del reconocimiento de la docencia como profesión y de su valor en la sociedad.

Estos postulados parecen verse confirmados por datos recientes que señalan que los docentes se sienten más frustrados y menos reconocidos en su labor. Según el último estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Teaching and Learning International Survey (TALIS), en promedio, solo una cuarta parte de los docentes pertenecientes a los países de la OCDE piensa que su profesión es valorada por la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2020). En Uruguay, el último Censo Nacional Docente realizado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) evidencia que solo tres de cada diez docentes se sienten satisfechos con el reconocimiento social que reciben por su labor (Administración Nacional de Educación Pública, 2019).

El trabajo es un ámbito central para la vida de los sujetos, a partir del cual se elaboran formas de autoestima personal y de sensación de aportación a la sociedad (Honneth, 1997; Taylor, 1993). Trabajando se elaboran demandas de reconocimiento que colaboran en la construcción de identidades y que, también, permiten conocer cómo los sujetos se vinculan con su trabajo (Quiñones et al., 2020; Supervielle, 2015). Ello es particularmente relevante para los docentes, en tanto que son trabajadores intelectuales (Donaire, 2007) implicados en su labor y que demandan participar activamente en la definición de su trabajo (Boltanski & Chiappello, 2002; Rivero, 2018), es decir, que reflexionan sobre qué y cómo educar.

El reconocimiento puede pensarse, entonces, como un concepto estructurador de la vida escolar de y para todas las personas que habitan las aulas. En el caso de los docentes tiene no solamente un fundamento ético, sino que también resulta fundamental para su motivación y el fortalecimiento de su identidad profesional (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017a; Elacqua et al., 2018). Así, la perspectiva del reconocimiento permite analizar el trabajo docente desde un enfoque distinto a los diagnósticos realizados por Esteve (1987, 2005) sobre el malestar, para poner el foco en las formas en que los docentes participan activamente de procesos de autoafirmación subjetiva y profesional a partir de su labor.

En este marco cabe ahondar en algunas preguntas sobre el reconocimiento docente que se vuelven acuciantes si se quiere contar con docentes hábiles, comprometidos, innovadores y satisfechos con su tarea: ¿de qué formas es reconocido el trabajo docente?, ¿qué actores lo reconocen?, ¿qué relación tiene este reconocimiento con el esfuerzo que realizan?, ¿y con el significado que tiene su profesión?



En este artículo busca aproximarnos a dar respuesta a estas preguntas, a partir de los datos que brinda el Estudio de salud ocupacional docente realizado por el INEEEd (2020a), discutiendo los resultados en función de la teoría del reconocimiento. Se pretenden generar dos aportes principales: profundizar teóricamente el concepto de reconocimiento, vinculándolo con evidencias empíricas recientes sobre el trabajo docente, y aportar datos acerca de la significatividad del trabajo como parte de la discusión sobre identidad docente.

## Marco teórico

### Orígenes del concepto de reconocimiento

El concepto de reconocimiento tiene sus orígenes en la filosofía griega y ha transformado y complejizado su significado hasta la actualidad, conformando tres caminos epistemológicos. El primero tiene como tronco conceptual la idea de *aprehender*, basado en el sentido kantiano de *Rekognition*: las formas en que el ser humano conoce el mundo. El segundo, bajo un sentido bergsoniano, tiene como idea troncal la *aceptación* de una verdad. El tercero, fundado en la idea de *Anerkennung* de Hegel, enfatiza la voz pasiva y expresa una confesión mediante la gratitud (Ricœur, 2006).

En la filosofía y la sociología alemana, el concepto de reconocimiento es utilizado como pilar central para comprender tanto la organización de las sociedades como la construcción de los sujetos. Es a partir del reconocimiento del otro que se toma conciencia de sí, de los atributos y roles de cada uno. La teoría del reconocimiento adquiere densidad en términos de explicar las formas en que un orden social puede fundarse, con base en una teoría de lo moral (Ricœur, 2006). Ello es posible en tanto:

- la teoría del reconocimiento garantiza un vínculo entre la mirada de las personas sobre sí mismas (autorreflexión), tomando en cuenta la mirada de los otros;
- genera una dinámica afirmativa que procede de un polo negativo (el menosprecio) hacia un polo positivo (el reconocimiento);
- articula planos jerárquicos que corresponden a instituciones específicas.

Así, por ejemplo, las personas pueden ser reconocidas por sus afectos (amor), en sus derechos (ciudadanía), o en sus talentos, por ejemplo, en el trabajo (profesión).

Desde una perspectiva histórica, el reconocimiento no es estático, sino que puede ser entendido como un proceso por "ser reconocido", una lucha inacabada, pautada por exigencias por ser "visible". En tal sentido, Honneth expresa:

Mientras que con el conocimiento de una persona nos referimos a su identificación, que se puede incrementar gradualmente, como individuo, con el "reconocimiento" podemos designar el acto expresivo mediante el cual es conferido a aquel conocimiento el significado positivo de una apreciación. (Honneth, 2011, p. 170)

## Reconocer el trabajo

Las relaciones entre reconocimiento y trabajo comienzan a ser teorizadas desde la tercera generación de la Escuela de Frankfurt en Alemania (Angella, 2016) a finales del siglo XX. Estos enfoques expresan la relevancia del trabajo como un componente esencial de la vida social, tanto por generar fenómenos de alienación de las personas, como también de ser vehículo de creatividad, expresión y emancipación. En esta formulación, se reflexiona sobre el trabajo como proceso de construcción de subjetividad o "trabajo vivo" (Dejours, 2012; Guerra, 2016).

Honneth jerarquiza la centralidad del mundo del trabajo en la vida de los sujetos, no solo en términos materiales, sino también simbólicos (Honneth, 1995, 2010; Smith, 2009). Es decir que en el trabajo las personas se desarrollan y, en muchos casos, desean ser reconocidos por ello (Sennet, 2003). Así, sea para mejorar el resultado del trabajo, para modificar sus condiciones o formas en que se realiza, el mundo del trabajo es un espacio de críticas y reflexión immanente: "If, on the basis of the structure of their work, employees have the desire to possess control over their work, then this is a moral demand immanently contained in the historically given relations of work" (Honneth, 2010, p. 227).

Tal como estableciera Durkheim (2001) al estudiar las profesiones, las relaciones de trabajo fijan los canales que vinculan al sujeto con otros, consigo mismo y con la sociedad en un sentido amplio. Además, se sustentan sobre un componente moral (Smith, 2009): el trabajo contribuye al bienestar social y por esa contribución el trabajador es respetado socialmente, generando honor y autoestima. En este sentido, el vínculo moral que representa el reconocimiento entre los sujetos y la sociedad puede pensarse en dos extremos: en su extremo individual devuelve a los sujetos una imagen con la cual se construyen identidades, mientras que en su extremo colectivo es el sustrato de la integración social (Angella, 2016).

## Sentido del trabajo e identidad docente

La teoría del reconocimiento enfatiza aquellos elementos que afirman la identidad de los sujetos, no solo individualmente sino también de forma colectiva. Desde esta perspectiva, cuando se experimentan situaciones que contradicen las expectativas del reconocimiento que consideran merecido (sentimiento de menosprecio) se generan luchas por el reconocimiento. De modo que "entre los objetivos impersonales de un movimiento social y las experiencias privadas de lesión de sus miembros debe existir un puente semántico capaz de permitir la elaboración de una identidad colectiva" (Honneth, 1997, p. 197).

Así, reconocimiento e identidad se encuentran asociados (Taylor, 1993), constituyéndose en torno a atributos como el género, la etnia-raza, la localidad o una profesión, tal como la docencia. Entendiendo la identidad como categoría de pertenencia (Grimson, 2011), la profesión docente puede concebirse como una actividad que permite a los sujetos reconocerse a sí mismos y también ser reconocidos socialmente en tanto que "profesores/as" o "maestros/as" (De Tezanos, 2012). Como expresa Vaillant (2007):

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. (p. 3)



Desde un enfoque del reconocimiento podemos aproximarnos a comprender cómo en el mundo del trabajo se configuran identidades laborales o profesionales (Svampa, 2000). Esto permite realizar una relectura afirmativa de una corriente importante de los estudios sobre docencia. Especialmente aquellos centrados en la idea del malestar (Esteve, 1987, 2005), que refieren a ella como una profesión exigente, físicamente agotadora, criticada por la opinión pública y generadora de estrés u otras formas de menosprecio (Martínez, 2001).

Centrarse en la noción de reconocimiento permite apreciar las importantes formas de implicación (Boltanski & Chiapello, 2002) de los docentes con su hacer. La profesión docente es caracterizada por el peso de la vocación (Tenti Fanfani, 2007), por ser parte de una elección que implica una formación específica, que se vincula con las historias de vida de los propios docentes (Cabrio, 2017) y que supone que el rol docente es significativo para quienes lo ejercen.

El concepto de identidades docentes tiene gran amplitud en los estudios de la educación. Por ejemplo, algunas corrientes analizan las transformaciones de las profesiones (Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2010; Vaillant, 2007); otras discuten las relaciones entre identidades docentes e identidades de clase (Donaire, 2007; Martínez, 2001; Perrenoud, 1996); al tiempo que otros enfatizan en los valores docentes y sus conexiones con el hacer cotidiano (Bolívar et al., 2004; Brito, 2010).

De los antecedentes sobre identidades docentes, enfatizamos y discutimos un aspecto específico, referente a la idea de que el trabajo docente es significativo para quienes lo ejercen. Es decir que, en algún aspecto, consideran que el trabajo que realizan es valioso, les genera bienestar y les habilita a generar vínculos relevantes en su vida.

## **Dos fuentes centrales de reconocimiento: la comunidad educativa y la institución escolar**

Para analizar las formas de reconocimiento en el trabajo docente resultan de gran utilidad las interpretaciones que Supervielle (2016) hace de Honneth (1997) sobre la gestión de los recursos humanos y que aplica al trabajo docente (Rivero, 2018). De este análisis se desprenden tres esferas de reconocimiento: la esfera del amor, caracterizada por el aprecio y el cariño que expresan las personas; la esfera del derecho, compuesta por aquellos derechos que se ejercen en y a partir del trabajo (salario, seguridad social, títulos, pertenencia a organizaciones profesionales y sindicales); y la esfera de la solidaridad, donde se valoran atributos o talentos personales (por ejemplo, el dominio profundo de una disciplina o área, el manejo de determinadas herramientas o competencias).

Analizado desde la esfera del amor, o doméstica, la docencia es una actividad que implica la construcción de sujetos. Pero más aún, es un trabajo eminentemente social (Dubet, 2006), ya que a la labor directa con estudiantes se agrega el diálogo con las familias, la coordinación con colegas y equipos profesionales, la colaboración con un proyecto de centro liderado por la dirección, entre otros vínculos que se generan en una comunidad educativa (Viscardi & Alonso, 2013).

La esfera del derecho comprende una serie de elementos que tradicionalmente resultan medulares para analizar el trabajo y que también son relevantes para los docentes. Temáticas como el salario, el empleo o el reconocimiento de la formación se encuentran dentro de las principales demandas de reconocimiento en el trabajo (Quiñones et al., 2020). En sintonía con ello, el salario, la estructura de ascensos o la organización del trabajo han sido destacadas como objeto de mejora del desarrollo profesional docente (Santiago et al., 2016) y de la satisfacción de los docentes con su trabajo (Administración Nacional de Educación Pública, 2019). Estos aspectos revisten importancia, en tanto suponen una forma de

reconocimiento en relación con otros trabajos y como criterio de valoración que los docentes realizan sobre el equilibrio existente entre el esfuerzo realizado por la tarea y la recompensa recibida (Schaufeli, 2005).

## Método

Para analizar el reconocimiento de los docentes en Uruguay, este trabajo tomó en cuenta la base de datos producida por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020a). La muestra de 4.734 participantes es representativa de los profesores y maestros de docencia directa e indirecta, tiene alcance nacional y abarca todos los subsistemas del ciclo obligatorio, desde educación inicial hasta la educación media superior, del sector público y privado<sup>1</sup>.

Si bien esta encuesta se concentró en las condiciones de trabajo y la salud ocupacional de los docentes, también reportó información sobre distintos factores que hacen a su reconocimiento y a su identidad profesional. Con base en el marco teórico propuesto, aquí se toman tres constructos de variables para su medición.

En primer lugar, el constructo "reconocimiento social" como referente del reconocimiento correspondiente a la esfera del amor. Al respecto, se estudia qué grado de reconocimiento creen tener los docentes de parte los diferentes integrantes de la comunidad educativa: a) estudiantes, b) superiores inmediatos, c) familias, d) autoridades, e) opinión pública.

En segundo lugar, el reconocimiento organizacional (o esfera del derecho) es medido a través del constructo "equilibrio esfuerzo-recompensa" y permite considerar las valoraciones docentes en relación con: a) la estructura de ascensos, b) la modalidad de elección de horas, c) la retribución salarial.

En tercer lugar, como parte de la identidad profesional, se observa el constructo "significatividad del trabajo", medido a partir de las respuestas docentes sobre: a) el valor que adjudican a su trabajo, b) la mirada que consideran que los estudiantes tienen sobre ellos, c) el deseo de continuar desempeñando la función docente.

Se analiza la distribución porcentual de los ítems que componen cada dimensión para cada uno de los subsistemas y sectores (inicial y primaria pública, inicial y primaria privada, secundaria pública, secundaria privada y educación técnica). (En el anexo se detallan algunas notas metodológicas sobre las características de los ítems y el procesamiento).

## Resultados

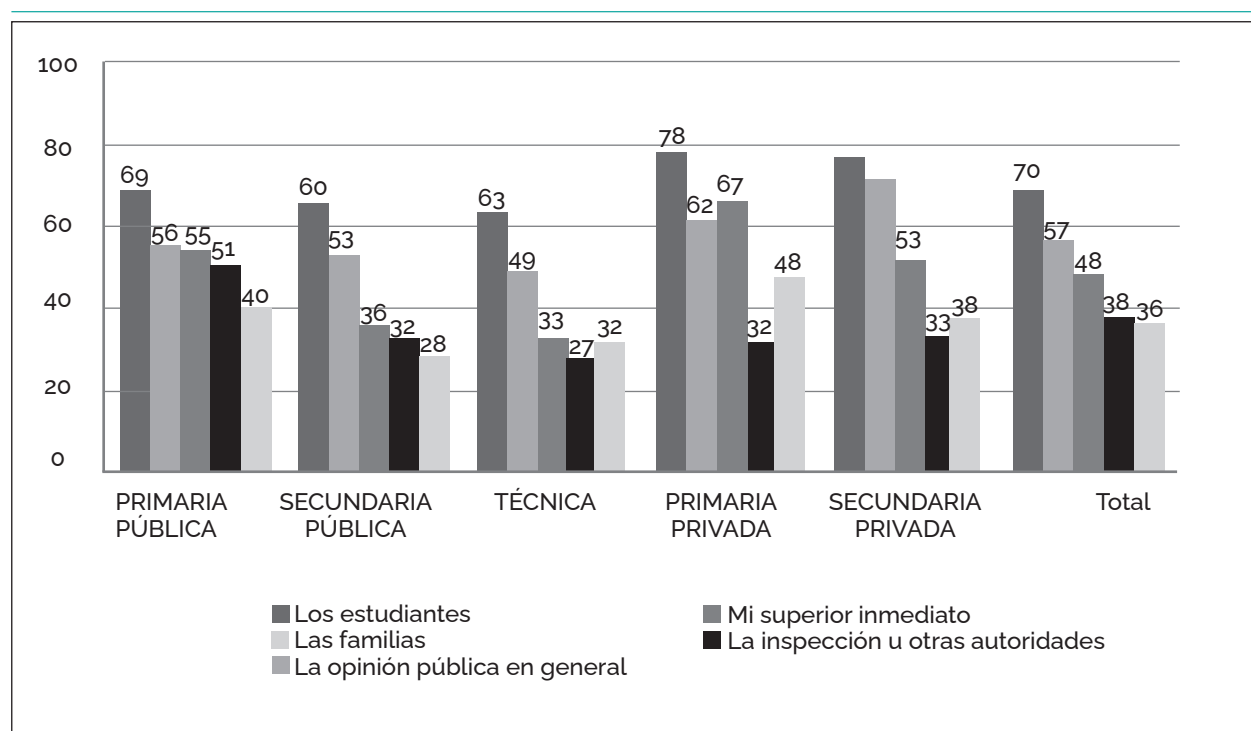
### El reconocimiento de la comunidad educativa (esfera del amor)

La encuesta permite conocer el grado de reconocimiento que expresan los docentes por parte de quienes conforman su comunidad educativa, desde quienes participan en la dinámica diaria del centro (estudiantes, directores y familias), hasta actores que se encuentran por fuera, pero que son de referencia para su trabajo, tales como la inspección y la opinión pública en general.

Si consideramos en conjunto todos los ítems analizados, el mejor nivel de reconocimiento lo expresan los docentes de la enseñanza primaria privada, seguido por la enseñanza primaria pública, la secundaria privada, la secundaria pública y la enseñanza técnica (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020a). En tal sentido, se propone avanzar en analizar las opiniones docentes de cada ciclo y nivel sobre el reconocimiento de su trabajo por parte de los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

En términos generales, los docentes expresan sentirse reconocidos, en primer lugar, por los estudiantes (70 %), luego por su superior inmediato (57 %), por las familias (48 %), por las autoridades (38 %) y, por último, por la opinión pública (36 %). Estos resultados presentan diferencias al interior de cada subsistema (primaria pública, primaria privada, secundaria pública, secundaria privada y técnica). Su análisis resulta útil para aproximarnos a las realidades docentes en cada espacio de trabajo, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Porcentaje de docentes con valoración positiva sobre el reconocimiento de la comunidad educativa y la opinión pública, según subsistema.



Fuente: Elaboración propia con base en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

Nota: se incluyen las respuestas alto y muy alto a la pregunta "Me siento reconocido por..".

## El reconocimiento de los estudiantes

Un primer elemento a destacar refiere a los valores relativamente altos que otorgan los docentes al reconocimiento por parte de sus estudiantes. Esto es de gran importancia en tanto, en la relación pedagógica, el vínculo cognitivo y afectivo con los estudiantes es una fuente de reconocimiento que resulta relevante, dado que es fuente de bienestar en su presencia y puede generar desgaste emocional en su ausencia (Schaufeli, 2005).

La percepción sobre el reconocimiento por parte de los estudiantes es alta y positiva en todos los subsistemas, aunque presenta algunos matices entre ellos.

Mientras que casi ocho de cada diez docentes del sector privado se sienten reconocidos, esta proporción desciende a siete de cada diez en las escuelas públicas y a poco más de seis de cada diez en educación media pública (Figura 1).

## El reconocimiento del superior inmediato

El reconocimiento por parte de quienes dirigen los centros educativos es un asunto de gran relevancia. El rol de los directores incluye el liderazgo pedagógico, funciones de gestión y administración del centro educativo, así como el relacionamiento con la comunidad (Santiago et al., 2016).

Al analizar las respuestas a este ítem por subsistema, encontramos respuestas muy similares al ítem anterior. El nivel más alto de reconocimiento lo expresan los docentes de la secundaria privada (71 %), seguido por las escuelas privadas (62 %), la primaria pública (56 %), la secundaria pública (53 %) y la escuela técnica (49 %), tal como se aprecia en la Figura 1. En tal sentido, resulta interesante, como fenómeno a profundizar, el alto nivel de reconocimiento expresado por parte de los docentes de la secundaria privada.

## El reconocimiento de las familias

Las familias tienen un rol central en la educación como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la Figura 1 se observa que en primaria las respuestas son algo mayores que en educación media. En primaria privada y pública los docentes perciben reconocimiento por parte de las familias en un 67 % y 55 % respectivamente, mientras que en la educación media el reconocimiento percibido disminuye al 53 % en secundaria privada, al 36 % en secundaria pública y al 33 % en educación técnica.

Estos valores parecen dar cuenta de un vínculo entre institución y familia que es más íntimo en el primer ciclo que en la educación media. Mientras que en la primaria las familias suelen tener un contacto fluido con las maestras, en la educación media esta situación es variada. Al respecto, algunos antecedentes indican que el trabajo en ese ciclo educativo se caracteriza por una gran rotación y baja pertenencia al centro (Filgueira et al., 2014; Mancebo, 2007), lo que podría obstaculizar la relación entre docentes y familias. Por otro lado, en los liceos privados, más allá de los proyectos educativos particulares, es posible pensar que el rol de la familia, en tanto cliente en una relación de servicio, fomente su incorporación activa a los espacios cotidianos del centro.

## El reconocimiento por parte de las autoridades

En cuarto lugar se encuentra el reconocimiento por parte de las autoridades y cuerpos inspectivos. La posición que tienen en las instituciones educativas es de gran relevancia como parte de un sistema de educación nacional que encarga, en dichas figuras, la supervisión pedagógica y didáctica.

Aquí se observan resultados que difieren de los ordenamientos vistos hasta el momento. Solo en la primaria pública la mitad de los maestros expresa sentirse reconocidos por sus inspectores (51 %). En los demás subsistemas, las respuestas descienden aproximadamente a uno de cada tres docentes encuestados (33 % en secundaria privada, 32 % en primaria privada y secundaria pública y 27 % en técnica). Sin dudas esto amerita una mayor investigación, pero en términos generales parecería indicar que, o bien los docentes entienden que los cuerpos inspectivos no reconocen positivamente su trabajo, o bien no los visualizan como actores de reconocimiento en su trabajo cotidiano (Figura 1).

## El reconocimiento de la opinión pública

En último lugar, se encuentra la opinión pública, un elemento de gran relevancia para los colectivos profesionales. La opinión pública, en sentido estricto, no forma parte de la comunidad educativa, sino que expresa la forma en que los profesionales son valorados o no en la sociedad. Sin embargo, conocer el grado de reconocimiento que expresan los docentes por parte de la opinión pública es relevante como elemento de comparación con los actores analizados en los ítems anteriores.

En términos generales, los docentes no perciben que esta sea una fuente de reconocimiento. Esta situación varía desde el 48 % en primaria privada, 40 % en primaria pública, 38 % en secundaria privada, 32 % en enseñanza técnica y 28 % en secundaria pública (Figura 1).

Estos resultados se encuentran en consonancia con la valoración que la opinión pública tiene sobre la calidad de la educación (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017b), la cual evalúa de forma más positiva en el sistema privado que en el público. Por otro lado, en Uruguay, tanto la educación como la justicia son los aspectos peor evaluados por la opinión pública (en comparación con la salud, la policía o la vivienda).

Las evidencias presentadas en la Figura 1 parecen indicar que las principales fuentes de reconocimiento que expresan los docentes provienen de aquellas personas con las que conviven cotidianamente (de los estudiantes en mayor medida), en contraste con la baja percepción del reconocimiento social a su profesión por parte de autoridades y la opinión pública en general.

## El reconocimiento institucional (esfera del derecho)

Dentro de esta esfera es posible analizar las formas en que la institución reconoce derechos generales, válidos para todos los docentes en tanto trabajadores (Supervielle, 2016). Ello se plasma en leyes, convenios colectivos y en las relaciones que se establecen dentro de la organización, que marcan las reglas del juego. En su marco teórico, INEEd (2020b) también concibe esta serie de ítems como parte de un constructo "equilibrio esfuerzo-recompensa" que establece la relación entre el reconocimiento que brinda a la institución y el esfuerzo de cada trabajador.

A partir de los datos analizados es posible aportar evidencia sobre tres aspectos de la gestión educativa que se vinculan con el reconocimiento institucional: el salario, la estructura de ascensos y los criterios para elegir horas en los centros educativos.

En Uruguay aún persisten brechas entre las remuneraciones de los profesionales de la educación y las de otras profesiones comparables. Esto da cuenta del lugar que ocupa el reconocimiento material y simbólico hacia la docencia (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019). Para profundizar en cómo este factor puede constituirse en una fuente de reconocimiento (o no reconocimiento) hacia la tarea, es necesario recurrir a los elementos valorativos que hacen los docentes al respecto. Es decir, su valoración en cuanto a qué tan justo o equilibrado se encuentra el esfuerzo realizado por su labor, respecto a la recompensa que reciben por parte de la institución escolar.

Los aspectos que articulan el contrato de los docentes, como son la estructura de ascensos (escalafón, grado, etc.) y la modalidad de elección de horas, cargos o contratación, son mejor percibidos que el salario en todos los subsistemas: 60 % y 57 % declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con ello, con relación al 30 %, respectivamente (Figura 2).

Dentro de este panorama general se hallan diferencias entre subsistemas. Como puede observarse en la Figura 2, con relación a la estructura de ascensos, los docentes de la primaria privada declaran estar en mayor medida de acuerdo o muy de acuerdo con dicha estructura (75 %), seguido de la secundaria privada (72 %), la primaria pública (60 %), la educación técnica (55 %) y, por último, la secundaria pública (49 %). Estas diferencias se agregan a las brechas de reconocimiento entre sectores privados y públicos analizados anteriormente. Al mismo tiempo, parecen indicar una conformidad moderada con la estructura de ascensos que va desde cinco de cada diez docentes en la secundaria pública, a más de siete de cada diez en la primaria privada. Al respecto, parecería interesante profundizar en los sentidos detrás de dichas valoraciones: ¿refiere a la cantidad de grados de ascenso?, ¿a la relación entre roles docentes y directivos?, ¿a los elementos reconocidos para el ascenso?

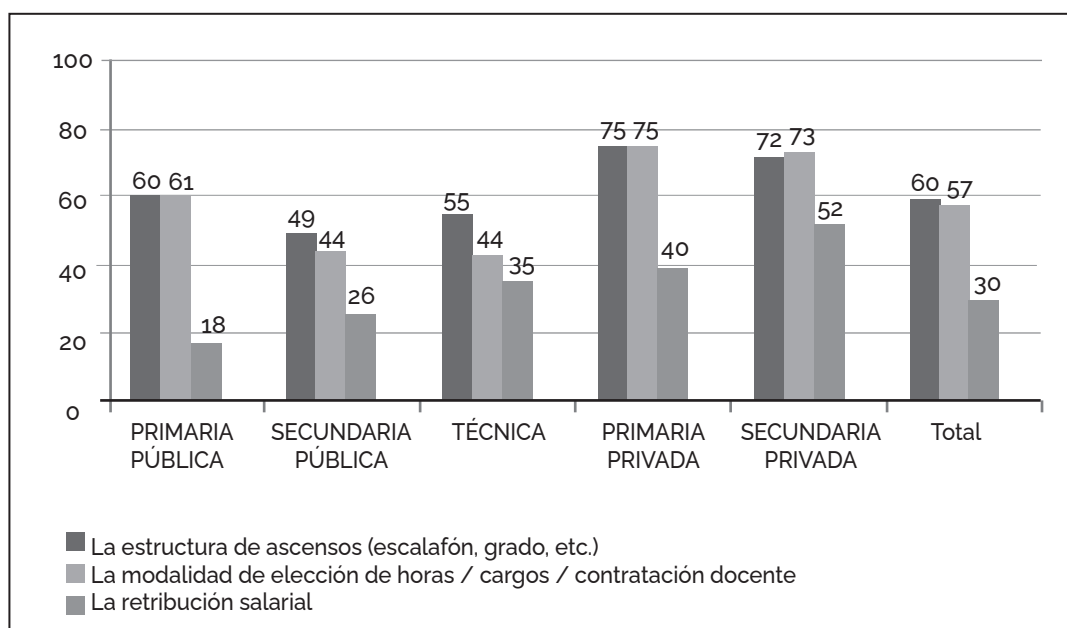
En relación con la modalidad de elección de horas, cargos y contratación docente puede observarse la misma situación, aunque con valores aún menores entre los docentes de secundaria pública y educación técnica. En este caso, el aspecto crítico parece concentrarse en la enseñanza media pública (secundaria y técnica).

El orden observado se modifica al estudiar las valoraciones docentes sobre el salario. Aquí, las respuestas más altas las brindan los profesores de educación secundaria privada, donde la mitad (52 %) se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo su salario, mientras que este porcentaje disminuye en el resto de los subsistemas: 40 % en primaria privada, 35 % en técnica, 26 % en secundaria pública y solo el 18 % de las maestras de primaria pública. En promedio, los datos del sector público se aproximan a lo presentado por el Censo Nacional Docente de ANEP (2019), donde se afirma que solo tres de cada diez docentes se encuentran satisfechos con su salario (Figura 2). Como muestran Quiñones et al., (2020) el salario es un aspecto clave de reconocimiento del trabajo, en tanto afecta de manera general la calidad de vida de las personas. En tal sentido, la baja conformidad en todos los subsistemas puede ser un indicador fuerte de una sensación generalizada de escaso reconocimiento, al menos en relación al valor que los docentes adjudican a su trabajo y los desafíos que enfrentan.

Estos hallazgos en materia de la carrera docente, la modalidad de elección de horas y el salario (elementos que refieren a la esfera del derecho), abonan la idea de que, en términos generales, en el sector público existe una menor percepción de reconocimiento que en el sector privado. O bien, dicho de otro modo, los docentes del sector público perciben un mayor desequilibrio entre el esfuerzo que realizan en su trabajo cotidiano y el reconocimiento institucional recibido.



Figura 2. Porcentaje de docentes con valoración positiva sobre el equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa que reciben por su trabajo, según subsistema.



Fuente: Elaboración propia con base en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

Nota: se incluyen las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo a la pregunta "Si pienso en todo el trabajo y esfuerzo que he realizado...".

## Significatividad del trabajo docente

La identidad docente es un concepto amplio que remite a múltiples aspectos, tales como las identidades profesionales (Tardiff & Moscoso, 2018; Vaillant, 2007), identidades de clase (Donaire, 2007), la identificación con el hacer específico (Sennet, 2012; Tenti Fanfani, 2007), entre otros aspectos.

En este marco, partiendo de la base de que los docentes se encuentran implicados con su labor (Boltanski & Chiappello, 2002), que la docencia resulta significativa para quienes la ejercen y que el trabajo docente no es una ocupación meramente instrumental, sino que tiene un carácter trascendental intrínseco (Cornejo Chávez, 2012), resulta interesante analizar algunas evidencias a partir del constructo significatividad del trabajo. La fuente de datos analizada aporta información sobre tres ejes:

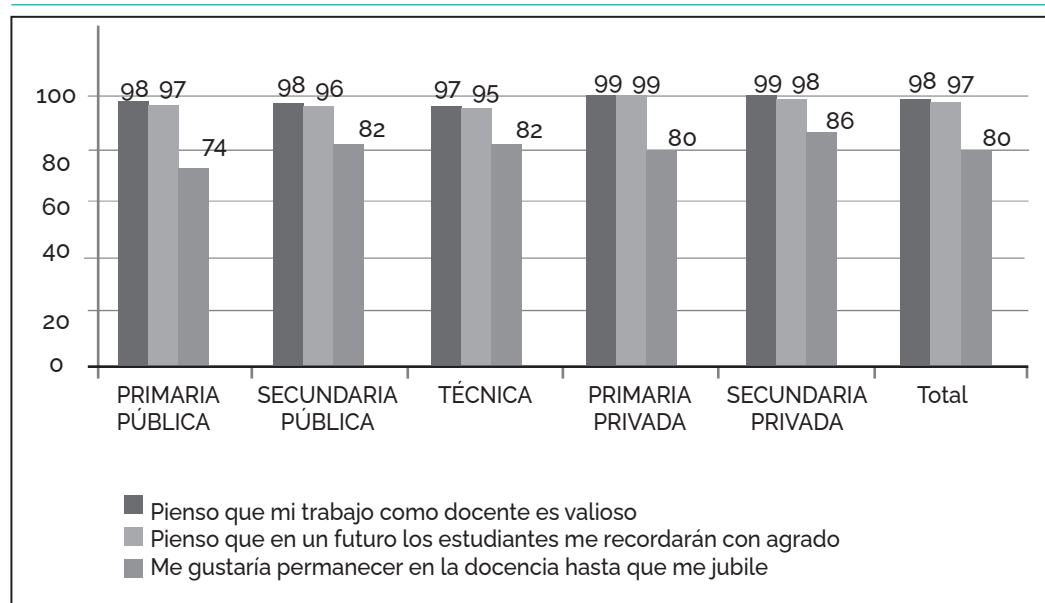
1. cómo los docentes perciben el respeto y el sentido de su trabajo por parte de la sociedad;
2. cómo perciben el aporte de su trabajo frente a sus destinatarios directos (los estudiantes);
3. si desean permanecer en la carrera docente hasta la jubilación.

Como se observa en la Figura 3, consultados sobre si el trabajo que realizan como docentes es valioso, prácticamente la totalidad de los maestros y profesores de todos los subsistemas (educación inicial y primaria, secundaria y técnica) confirman estar de acuerdo o muy de acuerdo. Esto da cuenta de que los docentes entienden que cumplen un rol importante en la sociedad a partir de su trabajo, valoración que trasciende los niveles y subsistemas de la enseñanza.

En concordancia con lo analizado anteriormente, casi la totalidad de los docentes señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes los recordarán con agrado (Figura 3). Este alto nivel de respuesta da cuenta de una percepción positiva de los docentes sobre los vínculos con los estudiantes y que es mayor a los niveles de reconocimiento expresados en la Figura 1. Estos dos últimos ítems pueden expresar la noción de que los docentes creen estar desarrollando un trabajo valioso, tanto para la sociedad en general como para los estudiantes en particular, más allá de que sea reconocido o no por los diferentes actores.

Por último, la proyección de la permanencia en la profesión se coloca en tercer lugar de estos indicadores, teniendo un 80 % de acuerdo en términos generales (Figura 3). Del análisis por subsistema, emerge un dato novedoso: los docentes de secundaria privada son los que expresan con mayor frecuencia estar de acuerdo o muy de acuerdo en permanecer en la docencia hasta que se jubilen (86 %). Luego se encuentran los docentes de la educación secundaria pública y la educación técnica (82 %), así como la educación inicial y primaria privada (80 %). Algo más rezagada se encuentra la educación inicial y primaria pública (74 %). Estos patrones pueden encontrarse relacionados al desgaste que presentan las maestras (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020a). Al respecto, surge la paradoja de que, mientras los docentes de enseñanza media pública (secundaria y técnica) expresan los menores niveles de reconocimiento institucional (Figura 2), aquí expresan las mejores respuestas en relación a la continuidad en el trabajo. Este aspecto puede configurar un espacio de interés para continuar investigando.

Figura 3. Porcentaje de docentes que valoran positivamente la significatividad de su trabajo, según subsistema.



Fuente: Elaboración propia con base en el Estudio de salud ocupacional docente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

Nota: se incluyen las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo a la pregunta "¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones...?".

## Discusión y conclusiones

Los resultados presentados dan cuenta de algunas tendencias claras y abren espacio a nuevos debates. Un primer elemento que llama la atención son las brechas en la percepción del reconocimiento docente entre el sector público y privado, particularmente del reconocimiento intersubjetivo, comprendido aquí dentro de la esfera del amor. En este sentido, a partir de estas evidencias, es posible afirmar que los docentes se sienten más reconocidos por la comunidad educativa en el sector privado.

Múltiples hipótesis pueden generarse en torno a las causas: si se debe al tamaño de los centros, a los proyectos, a diferencias en los planteles docentes, si es parte de la relación de servicio que la regula, si responde a elementos organizacionales o a aspectos de otra índole. Esto parece ser una cuestión a indagar. Sin embargo, es posible pensar que el reconocimiento se vincule con el fortalecimiento de los lazos al interior de la comunidad.

Por otra parte, a la interna de los sectores público y privado también existen diferencias destacables entre la educación primaria y la educación media. En esta última, el formato de contrato docente por asignatura y no por centro educativo podría colocar obstáculos en el relacionamiento de proximidad con la comunidad, especialmente en la educación media pública. Al respecto, parece interesante repensar la radicación docente en los centros y sus posibles vínculos con el reconocimiento.

Otro de los hallazgos destacables refiere a quiénes, según los docentes, reconocen su trabajo dentro de la comunidad educativa. La principal fuente de reconocimiento que consideran es, con claridad, la de los estudiantes. Esto da cuenta de un fuerte vínculo directo con el objetivo del proceso educativo: el de construir sujetos. Este dato se refuerza con uno de los hallazgos sobre la percepción de significatividad del trabajo, donde la amplia mayoría declara que serán recordados con agrado por sus estudiantes, constituyéndose como un aspecto de relevancia para su trabajo.

Sin embargo, otros actores de esta comunidad, como las familias o las autoridades no son percibidos como una fuente de reconocimiento para los docentes. Aquí es posible encontrar dos de los grandes desafíos para el reconocimiento docente: lograr implicar a las familias como parte de la comunidad educativa, y generar los mecanismos institucionales necesarios para estrechar los lazos entre autoridades y docentes.

Se destaca que los docentes se sienten escasamente reconocidos por la opinión pública. Esto se encuentra en sintonía con las percepciones negativas que tiene la opinión pública acerca de los docentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017b). En tal sentido, parece consolidarse un diagnóstico sobre el bajo reconocimiento público de la profesión docente.

El análisis sobre las formas del reconocimiento docente por parte de la institución educativa arrojó resultados destacables, que abonan la discusión acerca de los instrumentos de gestión de los recursos humanos. Aquí también existen diferencias entre sectores y niveles. En comparación con los docentes de la enseñanza media (tanto en secundaria como en técnica), las maestras expresan sentirse más conformes con la estructura de ascensos y la modalidad de elección de horas. Ello podría denotar la existencia de instrumentos mejor regulados en la educación primaria, que hacen a la estabilidad del trabajo y que se constituyen como formas de reconocimiento. Pese a esto, las maestras de primaria pública son quienes tienen una peor valoración acerca de su remuneración.

Por su parte, en relación con la percepción de equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa en el trabajo, los docentes de los subsistemas privados presentan mejores valoraciones que quienes se desempeñan en los subsistemas públicos. Aquí se visibiliza una diferencia en la percepción de los docentes sobre las formas de gestión entre estos sectores, aspecto que ameritaría profundizar.

Casi la totalidad de los docentes expresan sentirse implicados y otorgarle un sentido trascendental a su función en la sociedad. Este es un factor contrapuesto a todo el análisis. Si bien declaran tener menor reconocimiento en la institucionalidad pública, este hecho no parece afectar el núcleo del sentido que aducen a su trabajo, mostrándose alto e independiente del subsistema en donde se encuentran insertos.

Para concluir, a partir de estos resultados surgen algunas interrogantes. En primer lugar, hasta aquí se pudo responder a la pregunta: ¿quiénes reconocen a los docentes? Sin embargo, resulta relevante profundizar el conocimiento en torno a las formas a través de las cuales la comunidad educativa reconoce su trabajo (Rivero, 2021).

En segundo lugar, la literatura señala otra esfera de reconocimiento en el trabajo entendida como esfera de la solidaridad, asociada a las competencias y talentos personales (Supervielle, 2016). Desarrollar información al respecto podría ser un asunto de interés para conocer más sobre la docencia desde el punto de vista profesional.

En tercer lugar, los datos señalan que el trabajo es muy significativo para los docentes, por lo que es posible pensar que sea una fuente de identificación. Sin embargo, la dimensión significatividad del trabajo no agota un fenómeno amplio como el de las identidades docentes. Por esto, sería de interés contar con datos que midan otras aristas de dichas identidades.

Por último, a partir de la teoría surge que las identidades docentes y las formas de reconocimiento de su trabajo podrían estar relacionadas. Así, parece pertinente avanzar en el estudio de esta relación a partir de diseños explicativos. Ello podría generar información valiosa para comprender nuevos vínculos entre los docentes con su trabajo y nuevas fuentes de bienestar que pueden ser útiles tanto para contribuir al debate académico, como también para la gestión educativa.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> La educación obligatoria en Uruguay comprende 14 años de escolarización, desde educación inicial hasta educación media superior. El sistema educativo se compone básicamente por dos sectores: el sistema público (gratuito) y el sistema privado. El primero, de mayor magnitud, abarca aproximadamente alrededor del 80 % del estudiantado en educación inicial y primaria y cerca del 85 % en educación media básica (según datos de 2018 obtenidos del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa: <https://mirador.ineed.edu.uy>). A su vez, la educación media se imparte en secundaria general y en educación técnica.

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

## Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento MCRN agosto 2017.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. [https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO\\_Nacional\\_Docente\\_LIBRO.pdf](https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf)
- ANGELLA, M. (2016). Work, recognition and subjectivity. Relocating the connection between work and social pathologies. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 340 – 354. <https://doi.org/10.1177%2F1368431015594443>
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M., & MOLINA RUIZ, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- BRITO, A. (2010) *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros libres.
- CABRIO, S. (2017) *Estudiante de magisterio hijo de maestro: Relatos de vida sobre su identidad y herencia docente*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/4226>
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- CRISTÓFORO, A., MARTINIS, P., MÍGUEZ, M., & VISCARDI, N. (coord.) (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. Udelar. FCS; CISC.
- DE TEZANOS, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva educacional*, 51(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.71>
- DEJOURS, C. (2012). *Trabajo vivo. Tomo 1: Sexualidad y trabajo*. Topia.
- DONAIRE, R. (2007). ¿Desaparición o difusión de la "identidad de clase trabajadora"? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes. *Conflicto Social*, 2(1), 135-167. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p543>
- DUBET, F. (1989). Injustice et reconnaissance. En A. Caillé (Dir.), *La Quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 15-43). Ed. La Découverte.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- DURKHEIM, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Coyoacán.
- ELACQUA, G., HINCAPIE, D., VEGAS, E., & ALFONSO, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- ESTEVE, J. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista Prelac*, 1, 116-133.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia.

- FILGUEIRA, F., PASTURINO, M., OPERTTI, R., & VILARÓ, P. (2014). *La educación prioridad país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. [https://issuu.com/fundacionceibal/docs/educacion\\_\\_final\\_vilaro](https://issuu.com/fundacionceibal/docs/educacion__final_vilaro)
- GRIMSON, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI.
- GUERRA, R. (2016). *Formas positivas y negativas de reconocimiento. Un estudio crítico-interpretativo de los discursos de cajeras de grandes cadenas de supermercados en Santiago de Chile*. [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. Red de Repositorios Latinoamericanos. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8249>
- HONNETH, A. (1995). *The Fragmented World of the Social*. State University of New York Press.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Ed. Crítica.
- HONNETH, A. (2010). Work and recognition. A Redefinition. En Schmidt, H. & Zurn, C. (Eds.), *The Philosophy of recognition*. Lexington books.
- HONNETH, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017b). *Educación en Uruguay. ¿Qué opinan los ciudadanos?* [https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Educacion-en-Uruguay\\_Que-opinan-los-ciudadanos.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Educacion-en-Uruguay_Que-opinan-los-ciudadanos.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2019). *Reporte del Mirador Educativo 4, ¿Existe una brecha salarial entre los docentes y otras ocupaciones?* [https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/MiradorEducativo\\_Reporte\\_4.pdf](https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/MiradorEducativo_Reporte_4.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020a). *Estudio de salud ocupacional docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Resumen-ejecutivo.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020b). *Marco metodológico del Estudio de salud ocupacional docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf>
- MANCEBO, M. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En N. Bentancur (Org.), *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos* (pp. 8-42). Ministerio de Educación y Cultura.
- MARTÍNEZ, D. (6-8 de setiembre de 2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudios del trabajo docente*. [Ponencia] Latin American Studies Association XXIII International Congress, Washington, Estados Unidos.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and Schools Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>
- PERRENOUD, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement. *Perspectives*, vol XXVI(3), 543-562.



- QUIÑONES, M., SUPERVIELLE, M., ACOSTA, M. J., RIVERO, L., & COSSE, L. (2020). *El sindicalismo en el proceso de construcción de una cultura del trabajo para el desarrollo*. CSIC-UR.
- RICCEUR, P. (2006). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica de España.
- RIVERO, L. (23-27 de febrero de 2021). *Working as a teacher: Demands for recognition of secondary school teachers in Montevideo*. [Ponencia] IV Congreso de la Asociación Internacional de Sociología, (ISA) San Pablo, Brasil.
- RIVERO, L. (4-7 de setiembre de 2018). *Abordajes a la cultura del trabajo docente en el Uruguay*. [Ponencia] XVII Jornadas de Investigación Científica, FCS – UdelaR, Montevideo, Uruguay.
- SANTIAGO, P., ÁVALOS, B., BURNS, T., MORDUCHOWICZ, A., & RADINGER, T. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016, OECD Reviews of School Resources*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>
- SCHAUFELI, W. B. (2005). Burnout entre profesores: Una perspectiva de intercambio social. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039002>
- SENNET, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- SENNET, R. (2012) *El artesano*. Anagrama.
- SMITH N. (2009). Work and the Struggle for Recognition. *European Journal of Political Theory*, 8(1), 46-60. <https://doi.org/10.1177%2F1474885108096959>
- SUPERVIELLE, M. (2016). Una aproximación sociológica a la gestión de los recursos humanos: Mirada a partir de la lucha por el reconocimiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 13-36. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382016000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382016000100002&lng=es&tlng=es)
- SVAMPA, M (Ed.) (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos.
- TARDIF, M. & NÚÑEZ MOSCOSO, J. (2018). The notion of the "reflective professional" in education: relevance, uses and limits. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168). <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>
- TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, 1. <https://www.scielo.br/j/er/a/HtFM9px8DqYjvngkTbsnZcf/?format=pdf&lang=es>
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(1). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., & DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. *Biografías de profesores. Revista Iberoamericana De Educación*, 40(3). <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- VISCARDI, N. & ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia\\_alonso%20-%20viscardi.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf)

## Anexo

Para realizar los procesamientos, se utilizó el ponderador que expande los casos de la encuesta al total de la población docente y se incluyeron todos los casos disponibles en la base de datos.

Las variables utilizadas son Reco1, que da cuenta de la percepción del reconocimiento por parte del superior inmediato; Reco2, reconocimiento de la Inspección y otras autoridades; Reco3, de las familias de los estudiantes; Reco4, de los estudiantes; Reco5, de la opinión pública. Los valores que asumen se presentan en una escala de Likert de cinco puntos, donde el valor uno es "muy bajo" y el cinco es "muy alto"; un sexto punto representa la opción "no he recibido reconocimiento".

El equilibrio esfuerzo-recompensa fue medido a través de tres ítems que buscan la evaluación del docente sobre tres aspectos estructurales del trabajo y la relación con el esfuerzo que les implica. En este sentido, se pregunta su grado de acuerdo con: la estructura de ascensos (EqEsRe1), la retribución salarial (EqEsRe2) y la modalidad de elección de horas/cargos/contratación docente (EqEsRe3). Los valores que asume son cuatro, donde uno es "muy inadecuada" y cuatro "muy adecuada".

Las variables sobre significatividad del trabajo utilizadas son Sign1 ("Me gustaría permanecer en la docencia hasta que me jubile"), Sign2 ("Pienso que en un futuro los estudiantes me recordarán con agrado") y Sign3 ("Pienso que mi trabajo como docente es valioso"), las cuales asumen valores del uno al cuatro, siendo el uno "muy en desacuerdo" y el cuatro "muy de acuerdo".

# Modelo para la progresión académica de estudiantes online en Educación Superior

Model to support academic progression in higher education online students

Modelo de progressão acadêmica de alunos online no Ensino Superior

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3181>

Rosa Eliana Romero Alonso  
Instituto Profesional IACC  
Chile  
rosa.romero@iacc.cl  
ORCID: 0000-0003-2800-5092

Juan José Anzola Vera  
Instituto Profesional IACC  
Chile  
juan.anzola@iacc.cl  
ORCID: 0000-0002-1343-679X

Recibido: 08/09/21

Aprobado: 18/10/21

**Cómo citar:** Romero Alonso, R. E., & Anzola Vera, J. J. (2022). Modelo para la progresión académica de estudiantes online en Educación Superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3181>

## Resumen

La oferta formativa de programas online ha aumentado, siendo una oportunidad para quienes requieren compatibilizar el estudio con otras actividades. Las tasas de retención en este tipo de formación son bajas. Múltiples factores explican la deserción de estudiantes adultos en programas online. El diseño es mixto, del tipo explicativo secuencial. La fase cuantitativa permitió identificar diferencias significativas entre grupos para las variables en estudio, a partir de una muestra de 9.405 estudiantes. La fase cualitativa contempló la aplicación de entrevistas. Se pudo constatar que el acompañamiento del tutor, la aprobación de los cursos de habilidades básicas, la participación de los estudiantes en actividades de inducción y contar con la atención de la unidad de apoyo socioafectivo, influyen directamente en la deserción de los estudiantes, en su participación en la plataforma online y en el promedio de calificaciones. Los estudiantes valoran la comunicación efectiva con docentes y tutores. Se debe generar una red de contención para apoyar el proceso de continuidad de estudios con diversas acciones, también, la influencia de cada programa es distinta en relación con las necesidades que presenta cada alumno, mostrando la importancia de que las instituciones desplieguen una diversidad de apoyos, los que serán utilizados por los estudiantes en la medida de sus necesidades.

**Palabras clave:** aprendizaje electrónico, programa de grado en línea, educación superior, deserción estudiantil, persistencia académica, ayuda educativa, estudiantes adultos.

## Abstract

During the last few years there has been an increase in online training programs, an opportunity for those who need to reconcile studies with other activities. Retention rates in this type of training are low. There are multiple factors that have been identified as part of the problem of continuity in studies for adult students in online programs. The method design is mixed, of the sequential explanatory type. The quantitative phase is an ex post facto study of the causal comparative type that allowed to identify significant differences between groups for the variables under study, from a sample of 9,405 first-year students. The qualitative phase included the application of interviews. It was found that the tutor's orientation, passing basic skill courses, the participation of the students in induction activities and having the attention of the socio-affective support unit, directly influence academic persistence in students, as well as their participation in online platforms and grade averages. Students value effective communication with teachers and tutors. It is from the diversity of actions undertaken that a containment network is generated to support the process of continuity of studies. It is not possible to attribute success to a single action separately, and we deduce from in-depth interviews that, also, the influence of each program is different in relation to the needs presented by each student, showing the importance of institutions deploying various support actions, which will be used by students to the extent of their needs.

**Keywords:** online learning, distance education, higher education, adult dropout, academic persistence, academic support services, adult learners.

## Resumo

A oferta formativa de programas online tem aumentado, sendo uma oportunidade para quem precisa conciliar o estudo com outras atividades. As taxas de retenção neste tipo de formação são baixas. Vários fatores explicam a evasão de alunos adultos nos programas online. O desenho é misto do tipo explicativo sequencial. A fase quantitativa permitiu a identificação de diferenças significativas entre os grupos para as variáveis em estudo, a partir de uma amostra de 9.405 alunos. A fase qualitativa incluiu a aplicação de entrevistas. Constatou-se que o acompanhamento do tutor, a aprovação dos cursos de habilidades básicas, a participação dos alunos nas atividades de indução e o atendimento da unidade de apoio socioafetivo influenciam diretamente na deserção dos alunos, na sua participação na plataforma online e na média das notas. Os alunos valorizam a comunicação eficaz com professores e tutores. Deve ser gerada uma rede de contensão para apoiar o processo de continuidade dos estudos com diversas ações, também, a influência de cada curso é diferente em relação às necessidades apresentadas por cada aluno, mostrando a importância de que as instituições implementem uma diversidade de apoios que serão utilizados pelos alunos de acordo com as suas necessidades.

**Palavras-chave:** ensino eletrônico, educação a distância, ensino superior, deserção dos alunos, persistência acadêmica, serviços de apoio acadêmico, alunos adultos.

## Introducción

Durante los últimos años se ha asistido a un aumento progresivo de la oferta formativa en programas bajo la modalidad online o *e-learning*. Este aumento se sostiene gracias a las posibilidades de acceso que este tipo de programas ofrece. También es cada vez más amplio el grupo de personas que desea acceder a la educación superior y esta opción formativa se convierte en una posibilidad de compatibilizar estudio, trabajo y vida familiar. También da acceso remoto a trabajadores y personas que se encuentran retiradas de centros urbanos. La ampliación del acceso a internet y a equipos tecnológicos se ha convertido en otro factor que favorece la expansión de esta modalidad formativa.

Los altos ingresos a carreras en esta modalidad no se condicen con las tasas de retención que este tipo de formación muestra en el tiempo. A nivel internacional, las tasas de deserción en los programas en línea se reportan en un margen del 40 % y 56 % (Su & Waugh, 2018).

Las causas que están detrás de la deserción bajo la modalidad *e-learning* son diversas, entre ellas se puede mencionar: la falta de aptitudes académica de los estudiantes que ingresan (Choi & Kim, 2018), dificultades para gestionar el tiempo (Lim, 2016), dificultades para mantener la motivación bajo una modalidad que implica un fuerte componente de autogestión (Law et al., 2010), la carga profesional de trabajo y familiar (Choi & Kim, 2018) y la sensación de soledad o de carencia de apoyo que se puede experimentar ante la falta de interacción con otros miembros de la comunidad educativa (Cacciamani et al., 2019). La generación de estrategias que mitiguen estas dificultades y que permitan orientar y acompañar a los estudiantes pasa a ser un reto importante para las instituciones formadoras.

La institución estudiada en esta investigación corresponde al Instituto Profesional IACC, única institución en Chile de carácter técnico profesional que oferta todos sus programas en modalidad 100 % online. Se observa que ha mostrado un aumento sostenido en sus tasas de retención al primer año, de un 40,7 % en 2015 a 52,5 % en 2019 (Instituto Profesional IACC, 2021). Es por ello que se quiso analizar en profundidad cuáles fueron los principales programas y elementos formativos que potenciaron la continuidad de estudios. Se optó por un enfoque mixto que permitiera, por un lado, observar el comportamiento de variables en estudio y, por otro, la expresión de los estudiantes beneficiados con las acciones emprendidas.

El camino de exploración en este estudio implicó probar una serie de hipótesis en las que se aislan cuatro variables que permiten explicar, en gran parte, este aumento en la retención estudiantil, las que corresponden a programas implementados en apoyo a los estudiantes que ingresan a la formación online. Posteriormente, se desarrollaron pruebas estadísticas para determinar qué factores influyen en variables históricamente conectadas a la deserción, como lo son la participación y las calificaciones. El estudio se refiere exclusivamente a casos y variables que afectan a los alumnos de primer año en programas de formación online en el ámbito de la educación técnico profesional.

## Marco teórico

Son múltiples los factores que se han identificado como parte del problema de la continuidad en estudios para estudiantes en programas online. Especialmente para los alumnos que son trabajadores y cuentan ya con algunas responsabilidades familiares, las condiciones para estudiar se complejizan y comienzan a participar una serie de variables que, interconectadas entre sí, explica parte del fenómeno de la deserción estudiantil en este tipo de programas (Choi & Park, 2018).

### La participación y su efecto en la continuidad de estudios online

La participación de los estudiantes en los programas de formación virtual siempre ha sido el principal predictor de su éxito académico en un programa formativo de estas características; la capacidad del estudiante para mantenerse activo en forma permanente interactuando con los materiales y tutores es parte fundamental del proceso de aprendizaje. Diversos estudios muestran cómo la participación en las tareas iniciales, la mayor interacción con los materiales de cada unidad y el total de entradas al curso permiten predecir la permanencia de los estudiantes (Soffer & Cohen, 2019).

A la vez, está muy claro que mientras más tiempo de conexión o participación en línea presenten los estudiantes será mayor su rendimiento académico (Firat et al., 2019). El factor principal que mayormente explica los niveles de participación se corresponde con la motivación psicológica y, por lo mismo, los niveles de éxito en un programa de carácter online. La motivación se explica por las expectativas del alumno frente al aprendizaje y su aceptación del entorno e-learning ofrecido, lo cual implica aspectos fundamentales del diseño instruccional que seleccione la institución formadora (Lee et al., 2019). Altos niveles de motivación significan baja deserción en programas *e-learning* (Beluce & Oliveira, 2015), por ello es importante comprender y atender al bucle de acciones para la participación y motivación de los estudiantes.

### Habilidades iniciales y autogestión

Uno de los aspectos importantes para mantenerse en estudios de carácter *e-learning* es la competencia previa de los alumnos, con relación a aprendizajes necesarios para los estudios iniciados o habilidades que son propias del aprendizaje virtual, punto que en algunos estudios está identificado como competencia básica académica y competencias generales (Choi & Kim, 2018; Heidrich et al., 2018; Orellana et al., 2020).

El puntaje obtenido por los alumnos al ingreso de la educación superior puede ser un factor predictor de su deserción en sistemas *e-learning*, es por ello que es fundamental que las instituciones busquen formas de nivelar aquellos aprendizajes débiles, así como el desarrollo de habilidades fundamentales para apoyar a los estudiantes que ingresan a estudios en formatos virtuales (Choi & Kim, 2018). Un estudio posterior del mismo autor mostró que el factor de competencia básica al ingreso resulta afectar indirectamente el abandono de los estudios, siendo moderado por el contenido de los cursos y el rendimiento de los estudiantes (Choi & Park, 2018).

Conocer estilos de aprendizaje y habilidades básicas de los estudiantes que ingresan a la formación virtual se identifican como aspectos que potencian o se

convierten en una dificultad al momento de mantener los estudios, es así como Heidrich et al. (2018) identifican que el estilo de aprendizaje secuencial tiende a ser un predictor de éxito en los procesos de aprendizaje virtual, ya que se adecúa específicamente a la estructura propia de esta modalidad.

En el aprendizaje a distancia juega un componente importante la capacidad de autogestión de los estudiantes, dado que se pone a prueba en la medida que es su propia interacción y ritmo la que permite la regularidad del aprendizaje. Por ello, el ritmo regular de aprendizaje o hábito de estudio es considerado un importante factor para predecir la permanencia de los estudiantes en los estudios virtuales (Lim, 2016). Un hábito de aprendizaje constante ha demostrado ser más efectivo para el aprendizaje en entornos virtuales, en la medida que se condice con mejores resultados, los aprendizajes y la permanencia de los estudiantes de los programas (Goda et al., 2015).

Estudios han demostrado la importancia de que los alumnos tengan la capacidad de autogestionar sus tiempos y puedan asignar lo suficiente a la preparación de las actividades; la falta de esta habilidad y hábito ha significado el principal factor para el abandono de estudios en algunos programas (Su & Waugh, 2018). Para mantener un ritmo, la motivación guiada por una buena actitud y expectativa individual respecto al aprendizaje es fundamental (Law et al., 2010). Es importante que las instituciones de educación que forman bajo una modalidad online se comuniquen constantemente con los alumnos para instarlos a participar, así como los formen y les entreguen herramientas que los orienten en la organización de sus tiempos de aprendizaje (Lim, 2016).

## Emociones y el aprendizaje virtual

Algunos estudios muestran que para el caso de la educación *e-learning* se requiere trabajar en la autoorganización y, en ese sentido, el trabajo con las emociones y la posibilidad de que los alumnos puedan manejarlas es una alternativa que ayuda a la autogestión, permitiendo mantener el compromiso cognitivo (Arguedas et al., 2016, 2018). En este sentido, el rol que puedan tener los tutores, que hagan parte en la contención emocional de los estudiantes en una formación *e-learning*, pasa a ser fundamental convirtiéndose en un apoyo emocional efectivo (Arguedas Lafuente, 2016).

En la educación virtual la importancia de una comunicación constante ha demostrado ser un factor que apoya la permanencia de los estudiantes, es así como el uso de herramientas y/o actividades que fomentan la interacción entre los estudiantes, así como entre estudiantes y tutores, aportan en su retención. En este sentido, la generación de un sentimiento de comunidad o pertenencia con la institución pasa a ser un factor determinante en la permanencia en estudios virtuales (Armstrong et al., 2018)

No deja de ser importante constatar que, para mantener estudios en una modalidad virtual, es fundamental contar con un escenario personal o contexto familiar que permita dichos estudios y los apoye. Es así como varios estudios muestran que para los estudiantes adultos las limitaciones derivadas de problemas familiares, laborales y personales tienden a ser muy importantes al momento de tomar la decisión de abandonar sus estudios. En la medida que los programas formativos online son más cercanos a personas con espacios de tiempo reducido para estudiar, a estos acceden estudiantes que se mantienen trabajando y/o deben lidiar con responsabilidades familiares, lo que también se convierte en un motivo para abandonar la formación (Choi & Kim, 2018). En la medida que las instituciones educativas enfrenten estas dificultades a partir de apoyos tales como tutorías u orientación, que permitan una mayor vinculación del estudiante con el programa, se podrá mitigar la influencia del factor personal (Kara et al., 2019).



## Combatir el aislamiento y apoyar a los estudiantes con estrategias diversas

La falta de sentido de pertenencia a la formación en línea puede hacer que los estudiantes presenten una sensación de aislamiento, lo que es factible de observar a partir de sus niveles de participación. Es importante contar con experiencias y apoyos que puedan mantener esta participación y acrecentar los sentimientos de pertenencia de los estudiantes a partir de la mediación de tutores u otras instancias para evitar la sensación de aislamiento (Cacciamani et al., 2019; Rovai & Wighting, 2005).

La clave para mantener a los estudiantes conectados con su formación parece ser que las instituciones puedan mantener un compromiso continuo y apoyo permanente en distintos ámbitos. Tanto los apoyos al ingreso de los estudiantes como la orientación permanente parecen ser elementos clave para la retención en los programas en línea (Muljana & Luo, 2019). Propiciar la interacción de los alumnos con el material, así como complementar su formación con ayudas a partir de tutores mentores o asesores técnicos que aborden las necesidades detectadas en los grupos de estudiantes, puede ser un apoyo importante para su continuidad en los estudios (Wladis et al., 2015).

Los desafíos que enfrentan los estudiantes adultos al estudiar bajo la modalidad online son variados y requieren enfoques distintos, en función de las necesidades que los contextos de cada uno de estos estudiantes presente, tanto en sus debilidades formativas iniciales como los apoyos familiares y en el trabajo. Existe una serie de necesidades dentro del proceso formativo que debe ser atendida por diversos formatos; las instituciones deben buscar apoyos diversos para realidades diversas, es por ello que las políticas de acompañamiento en la educación virtual deben ser de carácter flexible (Kara et al., 2019).

## Metodología

Consideramos que el problema de la retención estudiantil en la educación online no responde a una concepción lineal ni se explica únicamente por un cambio numérico. La naturaleza contextual del aprendizaje, así como la singularidad de los sujetos y situaciones involucradas, requieren de una comprensión profunda (Escudero Muñoz, 2014). Bajo esta mirada, para abordar la complejidad, nos enfocamos desde el pluralismo dialéctico (Johnson, 2017) dado que permite caracterizar y comprender el fenómeno en profundidad. Se opta por una perspectiva de complementariedad epistemológica (Schoonenboom & Johnson, 2017) de manera que se pueda aplicar métodos mixtos (Guetterman et al., 2019), respondiendo a las distintas necesidades de indagación en etapas diferenciadas del proceso investigativo.

Se ha elegido un diseño de métodos mixtos del tipo explicativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2011; Pluye & Hong, 2014). Se clasifica como mixto porque considera la aplicación de métodos tanto cualitativos como cuantitativos (Scheirer 2017) y explicativo secuencial porque la aplicación cuantitativa es seguida por los métodos cualitativos; de esta forma los hallazgos cualitativos permiten interpretar en mayor profundidad los resultados cuantitativos (Pluye & Hong, 2014).

Con relación a la etapa cuantitativa, se centró en un estudio ex post facto del tipo comparativo causal (Mateo Andrés, 2004), que permitió identificar diferencias significativas entre grupos para las variables en estudio. Estas diferencias se establecieron a partir de la aplicación de prueba Z de dos proporciones, prueba T de Student de dos medias, prueba Anova de dos factores y prueba de Chi cuadrado, utilizadas según las características de los datos y muestra utilizadas (ver Tabla 1). Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software Minitab 18.

Tabla 1. Resumen de pruebas estadísticas aplicadas en la investigación

Variable independiente	Variable dependiente	Prueba estadística	Valor p
Llamadas efectivas acompañamiento	Deserción	Prueba Z de dos proporciones	0,00<0,05
	Participación	Prueba t Student de dos medias	0,00<0,05
	Calificaciones	Prueba t Student de dos medias	0,00<0,05
Aprobación curso habilidades online	Deserción	Prueba ANOVA de dos factores	0,00<0,05
	Participación	Prueba ANOVA de dos factores	0,00<0,05
	Calificaciones	Prueba ANOVA de dos factores	0,00<0,05
Participación en inducción	Deserción	Prueba Z de dos proporciones	0,00<0,05
	Participación	Prueba t Student de dos medias	0,00<0,05
	Calificaciones	Prueba t Student de dos medias	0,00<0,05
Apoyo unidad socioafectiva	Deserción	Prueba de Chi cuadrado	0,00<0,05
	Participación	Prueba t Student de dos medias	0,00<0,05
	Calificaciones	Prueba t Student de dos medias	0,00<0,05

Nota: Elaborada por los autores a partir de datos arrojados por el programa Minitab 18 para los datos obtenidos.

La etapa cualitativa se desarrolló bajo el método de entrevistas semiestructuradas a 11 alumnos que presentaron alertas de posible deserción durante el año 2020. Esta técnica, entendida como una variante dentro de las entrevistas cualitativas (Flick, 2007; Noboa & Robaina, 2014; Sabariego et al., 2004), permitió un acercamiento focalizado para la comprensión de las situaciones complejas que pudieron ser sostenidas a partir de los distintos tipos de apoyo implementados.

Los relatos recabados en las entrevistas fueron trabajados por medio de análisis de contenido cualitativo (Kansteiner & König, 2020; Kuckartz, 2014), desarrollando una codificación inicial abierta que luego se contrastó y ordenó a partir de elementos teóricos (Saldaña, 2013). Este ejercicio inductivo-deductivo permitió identificar categorías a partir de clasificaciones y agrupaciones con los principales hallazgos (Staller, 2015). Para este análisis se utilizó el software Atlas.ti.

# Resultados

A continuación se explican los resultados obtenidos a partir del análisis secuencial mixto aplicado. Para cada uno de los puntos abordados primero se presentan los datos cuantitativos analizados y, seguido a ello, se incorporan textos recogidos en el análisis cualitativo de entrevistas que ejemplifican la visión de los estudiantes respecto a los temas tratados. Como cierre al análisis de datos, se presenta una interpretación global de la información cualitativa recogida para el estudio.

A partir de la mejora en la retención de estudiantes se identifican programas/ acciones que pueden ser estudiados como variables para reconocer aquellos que influyen en la variable retención, pero también se explora cómo afectan la participación en el aula virtual y las calificaciones de los alumnos. Todos los datos que se analizan son tomados de las cohortes de alumnos que ingresan el año 2020.

## Influencia del acompañamiento (llamadas de tutores a los alumnos)

Una de las primeras variables que dio luces de influir en la retención corresponde al acompañamiento de los tutores, la que se lleva a cabo a través de llamados telefónicos para comentar el proceso de avance en las actividades programadas en la plataforma de aprendizaje (LMS). Se realizan tres pruebas para identificar influencia en deserción, participación en LMS y calificaciones. En la Tabla 2 es posible conocer los datos con los que se construyen las pruebas de diferencia de medias, para la variable llamadas de acompañamiento y las variables dependientes de deserción, participación en plataforma y promedio de calificaciones.

Tabla 2. Datos para pruebas de la variable acompañamiento

Variable independiente: llamadas de acompañamiento	Variable dependiente: deserción N° desertores	Variable dependiente: participación en plataforma	Variable dependiente: promedio de calificaciones
Recibe llamadas acompañamiento (n = 7449)	804	84 %	5,07
No recibe llamadas acompañamiento (n = 1956)	299	79 %	4,80

Nota: Elaboración propia.

## Las llamadas de acompañamiento influyen en la retención estudiantil online

La comparación de la variable llamadas de acompañamiento (variable independiente) y deserción (variable dependiente) permitió probar la existencia de diferencias significativas en el porcentaje de deserción entre el grupo que recibió llamadas y el que no. El N total corresponde a 9.405 estudiantes de primer año, del cual 1.956 corresponde al grupo que no recibió llamados de acompañamiento (con 299 desertores) y 7.449 corresponden al grupo que sí recibió llamadas de acompañamiento (con 804 desertores). Luego se procedió a la aplicación de una prueba de intervalo de confianza para la diferencia de las dos proporciones, estimación de diferencia y prueba z.

Tomando el valor  $P$  de la prueba, como es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula. Se concluye que la proporción de desertores es mayor en el grupo de estudiantes que no recibió llamadas que en el grupo que recibió al menos una llamada, a un nivel de significación de 0,05. Por lo tanto, es posible indicar que en el grupo que recibió llamadas se produjo una menor deserción.

## **Las llamadas de acompañamiento influyen en la participación estudiantil online**

La comparación de la variable llamadas de acompañamiento (variable independiente) y la participación estudiantil fue un ejercicio inevitable en vista de las relaciones que sabemos se establecen entre deserción y participación (Soffer & Cohen, 2019). De esta forma se determina el promedio de participación de los estudiantes que ingresaron entre marzo y agosto de 2020 en el primer bimestre académico, junto a su inclusión en los grupos que recibieron llamadas de acompañamiento o que no tuvieron ese acompañamiento. El  $N$  total corresponde a 9.405 estudiantes de primer año, del cual 1.956 conforman el grupo que no recibió llamadas de acompañamiento (con un promedio de participación de 79 %) y 7.449 corresponden al grupo que sí recibe llamadas de acompañamiento (con un promedio de participación de 84 %). Se aplica  $T$  de Student para dos muestras, indicando el valor  $P$  de la prueba menor a 0,05, que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de promedios.

Se concluye que el promedio de participación de los estudiantes en el aula online, en el primer bimestre, tiene diferencias significativas entre el grupo que no recibe llamadas y los que sí reciben, al menos, una llamada efectiva. Se observa que el promedio de participación es mayor en el grupo que recibe al menos una llamada.

## **Las llamadas de acompañamiento influyen en el promedio de calificaciones**

Se entiende claramente que la participación está ligada al rendimiento académico en los programas online (Firat et al., 2019). Para el caso del estudio, se consideró el promedio de calificaciones en el primer bimestre cursado por los estudiantes. El  $N$  total corresponde a 9.405 estudiantes de primer año, del cual 1.956 corresponde al grupo que no recibió llamadas de acompañamiento que obtuvieron un promedio de calificaciones de 4,80; mientras que 7.449 conforman el grupo que sí recibe llamadas de acompañamiento con un promedio de calificaciones de 5,07. Se aplica  $T$  de Student para dos muestras, indicando el valor  $P$  de la prueba menor a 0,05, que se debe rechazar la hipótesis nula de igualdad de promedios.

Se concluye que el promedio de calificaciones en el primer bimestre es diferente entre el grupo que no recibe llamadas y los que sí reciben, al menos, una llamada de acompañamiento. El grupo que recibe el acompañamiento presenta un mayor promedio en sus calificaciones.

## El acompañamiento de los tutores y su valoración por parte de los estudiantes

Los estudiantes entrevistados valoran fuertemente el rol de los consejeros que realizan llamadas de acompañamiento y que también los orientan, en momentos en que ellos tienen dudas respecto del proceso educativo. Varios aluden a la importancia de las orientaciones de estos consejeros en momentos en que pensaron en tener que abandonar sus estudios:

Ella me ayudó a priorizar ramos y ver si alguno era necesario descargarlo. Me llamaba y me indicaba los pasos a seguir. Estaba pendiente de mí, siempre me estaba alentando y me decía que yo podía avanzar. (Estudiante 8, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Y el consejero se mantuvo muy atento en ese minuto a esta problemática. Me sentí muy acompañada, muy bien contenida. (Estudiante 5, comunicación personal, 31 de mayo de 2021)

En un programa de formación online donde el alumno se mantiene gran parte del tiempo solo frente a los desafíos formativos, el rol de los consejeros o tutores como acompañantes en el proceso educativo tiene mucha importancia para la continuidad de estudios.

Creo que los consejeros estudiantiles se han vuelto un pilar fundamental en los sucesos que he vivido como persona en este periodo. (Estudiante 6, comunicación personal, 1.º de junio de 2021)

Yo no me siento un caso o un número, sé que estoy conversando con gente que realmente me entiende y tiene intenciones reales de ayudarme. (Estudiante 11, comunicación personal, 11 de junio de 2021)

## Influencia de los cursos de habilidades básicas

Las habilidades iniciales para el desarrollo de aprendizaje online, que se relacionan tanto con aprendizajes anteriores como también la formación para la autogestión del aprendizaje, tienen influencia importante en el éxito de los estudios online (Choi & Kim, 2018; Goda et al., 2015; Heidrich et al., 2018; Lim, 2016). Para el caso estudiado, ambos contenidos son parte del curso que desarrolla la institución, ya que funciona como un nivelador en habilidades de lenguaje y prepara a los alumnos para conocer estrategias de autogestión y metacognición del aprendizaje.

Para el caso de la participación y aprobación del curso de desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje online, se analizó su influencia con relación a la deserción, participación y promedio de calificaciones. Los datos base del análisis se muestran en la Tabla 3. En este caso, la naturaleza de los datos y la forma en que se desarrolla este curso —que tiene tres versiones y los alumnos son derivados a cada uno según su puntuación en una prueba que mide estas habilidades básicas—, vemos la necesidad de aplicar como prueba de comparación de grupos ANOVA de dos factores.

Tabla 3. Datos de la variable "aprobación de los cursos de habilidades básicas" y variables dependientes

	Variable independiente: aprobación	Variable dependiente: deserción	Variable dependiente: participación	Variable dependiente: promedio de calificaciones
Curso de habilidades (DHA) 1	Aprobado	0,48 %	98,51 %	6,15
	Reprobado	21,36 %	58,74 %	2,65
Curso de habilidades (DHA) 2	Aprobado	0,80 %	98,33 %	5,96
	Reprobado	22,37 %	61,41 %	2,60
Curso de habilidades (DHA) 3	Aprobado	1,38 %	96,19 %	5,98
	Reprobado	17,02 %	54,59 %	2,40

Nota. Elaboración propia.

### La aprobación del curso de habilidades básicas influye en la retención estudiantil online

Debido a que los valores P de la tabla "Análisis de Varianza" son menores a 0,05 se rechaza la hipótesis nula en cada caso de que el promedio del porcentaje de desertores es igual, entre los tipos de cursos (DHA) y entre la aprobación o no de los cursos DHA, lo cual significa que estos factores sí influyen en el porcentaje de deserción.

En las comparaciones de la prueba Tukey se puede ver que el grupo que reprueba los cursos DHA presentan un porcentaje de deserción mayor que el grupo que aprueba estos cursos.

En cuanto a los DHA, las diferencias significativas se presentan entre el grupo DHA2 reprobado y el DHA3 reprobado; se puede ver que, en el grupo que reprueba el DHA2, la proporción de desertores es mayor.

### La aprobación del curso de habilidades básicas influye en la participación estudiantil online

Debido a que los valores P de la tabla "Análisis de Varianza" son menores a 0,05, se concluye que los factores "DHA asignado" y "aprobación Neta DHA" influyen sobre la participación de los estudiantes en el primer ciclo de la carrera.

En las comparaciones de la prueba Tukey se puede ver que el grupo que reprueba los cursos DHA presentan un porcentaje de participación menor que el grupo que aprueba estos cursos.

En cuanto a los DHA, las diferencias significativas se presentan entre los grupos DHA1-DHA2 aprobado y DHA3 aprobado. Lo mismo ocurre con los DHA1-DHA2 reprobado y DHA3 reprobado, donde los DHA1-DHA2 tienen los mayores promedios de participación.

## La aprobación del curso de habilidades básicas influye en el promedio de calificaciones

Debido a que los valores  $p$  de la tabla "Análisis de Varianza" son menores a 0,05, se concluye que los factores "DHA asignado" y la "aprobación Neta DHA" influyen sobre el promedio de calificaciones de los estudiantes en el primer ciclo de la carrera.

En las comparaciones de la prueba Tukey, se puede ver que el grupo que reprueba los cursos DHA presenta, en promedio, calificaciones menores que el grupo que aprueba estos cursos.

En cuanto a los DHA, las diferencias significativas se presentan entre los grupos DHA1 aprobado y DHA2-DHA3 aprobado. No existen diferencias significativas entre los DHA reprobados.

## El curso de habilidades básicas y su valoración por parte de los estudiantes

Como hemos podido comprobar a partir de los números y de la literatura, la importancia de contar con habilidades para autogestionar el tiempo y poder programar el estudio tiene una relevancia fundamental al momento de emprender la formación en modalidad virtual. Los estudiantes valoran la importancia de aprender sobre autorregulación y el trabajo autónomo que les proporcionó el hecho de participar en los cursos de habilidades básicas.

Entendí que tenía otras habilidades que, claro, tuve que desarrollar... y que me costaron un poco, como por ejemplo ordenarme. Tengo mis tiempos muy desordenados, entonces eso a mí me ayudó bastante. (Estudiante 1, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

Administrar el tiempo y ser autónomo, eso en realidad me cuesta. Hacer coincidir todo para estudiar online también. (Estudiante 11, comunicación personal, 11 de junio de 2021)

Destaco del curso que, al final, tuve que realizar un organizador de cómo llevaba mis asignaturas y de ahí en adelante empecé a hacer ese organizador para todo. (Estudiante 8, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

## Influencia de la participación en procesos de inducción

Iniciar estudios online conociendo elementos introductorios puede ayudar a los estudiantes a entender los desafíos a los que se enfrentarán durante su formación, así como a navegar con mayor facilidad en la plataforma virtual de aprendizaje, entender la importancia de la participación y comunicación con sus profesores, así como conocer los distintos procesos de apoyo que tiene la institución para que accedan en los distintos momentos de su proceso formativo (Law et al., 2010; Su & Waugh, 2018).

Para el caso de este estudio, se analizó la influencia de la participación de los estudiantes en procesos de inducción con relación a la deserción, participación y promedio de calificaciones. Los datos base del análisis se muestran en la Tabla 4. En este caso, la prueba estadística para medir las diferencias por grupos fue para el caso de deserción la prueba  $Z$ , mientras que para comparar grupos en participación y promedio de calificaciones se utiliza  $T$  de Student para dos muestras.



Tabla 4. Datos de participación en inducción y variables dependientes

Variable independiente: participa en actividad de inducción	Variable dependiente: deserción	Variable dependiente: participación en plataforma	Variable dependiente: promedio de calificaciones
Participa en inducción (n = 8377)	9,93 %	85 %	5,15
No participa en inducción (n = 942)	26,54 %	63 %	3,84

Nota. Elaboración propia.

### **La participación en actividad de inducción influye en la retención estudiantil online**

Aplicación de prueba z, a un nivel de significación de 0,05, existe evidencia de que hay una diferencia significativa en el porcentaje de deserción entre el grupo que participa y el que no participa en el curso de inducción, siendo mayor este porcentaje en el grupo que no participa.

### **La participación en actividad de inducción influye en la participación estudiantil online**

Aplicación de prueba T de Student para dos muestras, a un nivel de significación de 0,05, se observa que existe diferencia significativa en el promedio de participación entre el grupo que tuvo o no actividades de inducción, siendo mayor la participación en la plataforma de aquellos estudiantes que tuvieron al menos en una actividad de inducción.

### **La participación en actividad de inducción influye en el promedio de calificaciones**

Aplicación de prueba T de Student para dos muestras, a un nivel de significación de 0,05, permite indicar que existe diferencia significativa en el promedio de calificaciones entre el grupo que participó y el que no participó en las actividades de inducción, siendo mayor el promedio de calificaciones en aquellos estudiantes que participaron, al menos una vez, en el curso de inducción.

## Participar en procesos de inducción: su valoración por parte de los estudiantes

Los estudiantes valoran el proceso de inducción que les permitió iniciar su formación estando informados y comprendiendo especialmente los elementos de la plataforma virtual de aprendizaje:

Una persona me llamó y me estuvo explicando cómo debía entrar, eso fue bastante bueno, después me permitió saber dónde tenía que abrir y subir cada cosa. (Estudiante 10, comunicación personal, 11 de junio de 2021)

Me llamaron y me hicieron una inducción telefónica muy buena, me especificó la importancia de hacer, por ejemplo, el curso de habilidades para el aprendizaje. (Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2021)

## Influencia del apoyo psicoafectivo

Durante el período formativo, los estudiantes adultos se enfrentan a una serie de dificultades producto del contexto social y la familia, las que tienden a convertirse, en ocasiones, en un obstáculo de tipo externo y son un factor reconocido en la deserción estudiantil (Choi & Kim, 2018). La importancia de contar con sistemas de apoyo que permitan acompañar estas dificultades personales durante el proceso formativo es uno de los desafíos que tienen las instituciones que forman bajo la modalidad online (Kara et al., 2019).

En el caso de este estudio, se midió la influencia de la variable atención de la Unidad de Apoyo Socioafectiva con relación a la deserción académica, participación en la plataforma virtual de aprendizaje y la mejora de las calificaciones.

Tabla 5. Datos asociados a la variable "recibe atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo" y variables dependientes.

Variable independiente: recibe atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo	Variable dependiente: deserción	Variable dependiente: participación en plataforma	Variable dependiente: promedio de calificaciones
Recibe atención (n = 57)	4 %	93 %	5,472
No recibe atención (n = 5780)	13 %	82 %	4,971

Nota. Elaboración propia.

## Recibir atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo influye en la retención estudiantil online

La aplicación de prueba de CHI cuadrado, a un nivel de significación de 0,05, indica que existe relación entre las variables "recibió apoyo socioafectivo" y la variable deserción. Se observa que el grupo que recibió apoyo presenta un porcentaje de deserción más bajo que el grupo que no lo recibió.

## **Recibir atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo influye en la participación estudiantil online**

La aplicación de prueba T de Student para dos muestras, a un nivel de significación de 0,05, indica que existe diferencia significativa en el promedio de participación entre el grupo que recibió apoyo socioafectivo y el que no lo recibió, siendo mayor la participación en aquellos estudiantes que recibieron atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo.

## **Recibir atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo influye en el promedio de calificaciones**

La aplicación de prueba T de Student para dos muestras, a un nivel de significación de 0,05, indica que existe diferencia significativa en el promedio de calificaciones entre el grupo que recibió apoyo socioafectivo y el que no lo recibió, siendo mayor la calificación promedio en aquellos estudiantes que recibieron atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo.

## **Atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo y su valoración por parte de los estudiantes**

Los alumnos adultos que inician estudios online se ven muchas veces sometidos a situaciones que dificultan su proceso formativo y que responden a problemas del entorno más personal, lo que se ejemplifica en el siguiente grupo de relatos:

Soy la única que está a cargo de la casa, tengo un papá con enfermedades crónicas del que tengo que hacerme responsable ya que mis hermanos están sin trabajo. (Estudiante 1, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

También estuve a punto de botar la carrera, estaba complicado porque he pasado dificultades de trabajo, personales, de enfermedades, tanto mías como enfermedades en mi familia con todo este asunto de la pandemia. (Estudiante 11, comunicación personal, 11 de junio de 2021)

Los estudiantes que recibieron atención por parte de la Unidad de Apoyo Socioafectivo muestran una alta valoración de las acciones que desarrolló esta unidad para acompañarlos en momentos clave que consideraron de mucha dificultad, tanto en el ámbito personal, social o laboral, y que los llevó a la sensación de querer desertar de sus estudios.

Entonces, ellos me han tranquilizado, me han dado mucho apoyo emocional, sobre todo en un momento que había decidido dejar la carrera por los problemas que tenía. (Estudiante 3, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

La unidad me ayudó a no desertar, a no dejar este camino a medias. Me permitió reconocer mis capacidades, potenciar mis propias habilidades, trabajar las competencias emocionales. (Estudiante 4, comunicación personal, 29 mayo de 2021)

## Interpretación global de la información cualitativa

Globalmente en el desarrollo de las entrevistas a estudiantes de primer año fue posible identificar tres elementos base que aparecen como importantes en su discurso y que son elementos que consideran base para la continuidad de sus estudios de formación online (ver el diagrama que se presenta en la Figura 1).

Uno de ellos es la autogestión del tiempo. En gran parte de su discurso valoran fuertemente las estrategias que les ayuden a mejorar su autogestión. También valoran que la formación online se base en procesos de autorregulación, porque eso les permite desarrollar estudios mientras cumplen otras funciones como el cuidado de hijos o compromisos laborales, aunque también reconocen que es uno de los aspectos que se les hace difícil desarrollar.

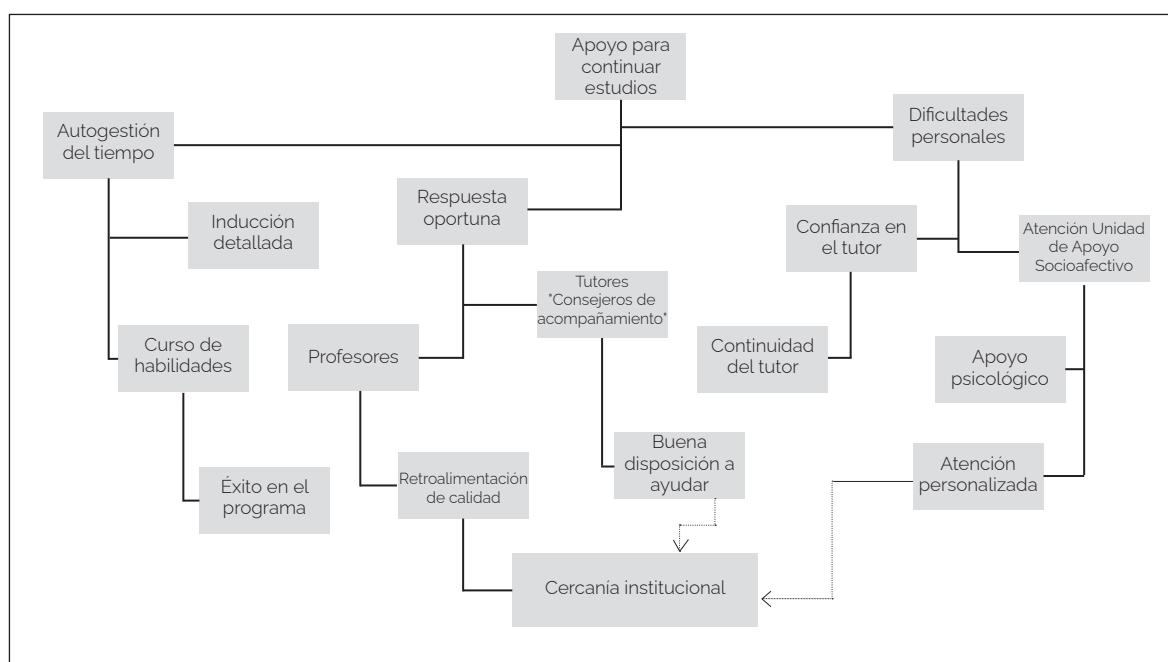
También identifican las dificultades personales como un factor que les dificulta continuar con sus estudios adecuadamente. Reconocen que para superar esas dificultades ha sido importante el rol que han jugado los tutores, identificados institucionalmente como "consejeros acompañamiento", y la Unidad de Apoyo Socioafectivo, que les ha prestado apoyo psicológico y de orientación social, como también la cercanía institucional que se proyecta a partir de estas iniciativas.

Un elemento transversal y clave en los relatos es la comunicación, a partir de lo que ellos identifican como "respuestas oportunas" en el sentido de que corresponden a una comunicación rápida y fluida con profesores y tutores, pero que también considera el recibir retroalimentación de calidad y solución rápida a las dificultades que van presentando. Este elemento en particular no tuvimos oportunidad de medirlo a partir de las pruebas estadísticas por dificultades para aislar la variable, pero en el discurso de los estudiantes aparece como un elemento transversal cada vez que valoran elementos de la formación y las políticas de apoyo institucional.

Los estudiantes valoran la cercanía institucional que se materializa en los distintos programas de acompañamiento al estudiante. También reconocen la importancia de los procesos formativos y de inducción que les proveen de herramientas y desarrollan habilidades que permiten su integración y éxito en el programa formativo. Esta idea es graficada por los estudiantes en una frase clave que describe la importancia de apoyarlos:

Todos quienes entran tienen un sueño detrás, y hay que ser fuerte para mantenerse, pero uno siempre necesita de alguien que te esté diciendo: "no estás solo, puedes continuar, te vamos a apoyar." (Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2021)

Figura 1. Diagrama de interpretación global de la información cualitativa levantada.



Nota. Elaboración de los autores en base a categorías levantadas en el estudio.

## Discusión y conclusiones

Cómo es posible observar en los datos analizados en el punto anterior, las cuatro variables independientes analizadas (el acompañamiento del tutor, la aprobación de los cursos de habilidades básicas, la participación de los estudiantes en actividades de inducción y contar con la atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo) influyen directamente en la deserción de los estudiantes, en su participación en la plataforma online y en el promedio de calificaciones que obtienen en su primer bimestre al integrarse a la formación.

Tanto las pruebas estadísticas como el detalle que los estudiantes refieren en las entrevistas realizadas muestran la importancia de estas acciones en distintos ámbitos y como todas ellas, en alguna medida, van a reforzar elementos que pueden constituirse en una variable de abandono estudiantil. Es así como las acciones relacionadas con el acompañamiento de los tutores y la atención de la Unidad de Apoyo Socioafectivo, notoriamente, se vinculan a la contención necesaria que deben sostener a estudiantes adultos cuyo entorno es complejo y presentan dificultades que requieren ser orientadas y apoyadas desde alguna unidad o programa complementario (Choi & Kim, 2018; Kara et al., 2019). Mientras que la aprobación del curso de habilidades básicas y la participación en actividades de inducción repercuten, en forma directa, en apoyar algunas debilidades que ya se identifican como propias de la deserción en los sistemas formativos online (Heidrich et al., 2018), específicamente apoyan el desarrollo de habilidades para la autogestión y organización del tiempo de estudio, que muestran ser una dificultad permanente para los estudiantes en esta modalidad (Goda et al., 2015; Lim, 2016; Su & Waugh, 2018). A la vez, les proporciona información básica sobre cómo funciona la plataforma de aprendizaje, la comunicación con sus profesores y padres, y una serie de elementos que van a ser importantes dentro de todo el proceso formativo, especialmente para sentirse integrados como parte de la institución (Cacciamani et al., 2019; Rovai & Wighting, 2005).

Asimismo, la estrecha vinculación en los datos obtenidos —que muestran cómo estas variables influyen a la vez tanto en la deserción, la participación y las calificaciones— nos hace inferir cómo el proceso de deserción está totalmente ligado a estos otros dos elementos. Estudios anteriores ya identificaban la relación directa entre participación y deserción (Soffer & Cohen, 2019), también se indicaba cómo la participación se une directamente con el rendimiento (Firat et al., 2019). En este caso, fue posible observar el efecto en las tres variables al mismo tiempo.

Cabe señalar que las instituciones de educación superior, que forman bajo la modalidad online, requieren atender la complejidad de los procesos de abandono que viven sus estudiantes, conocerlos y entender las formas en que pueden apoyar su desarrollo formativo desde distintas perspectivas (Muljana & Luo, 2019). La experiencia que acabamos de analizar y el valor de los programas muestran un ejemplo de diversidad de acciones emprendidas que, en conjunto, van generando una red de contención para apoyar el proceso de continuidad de los estudios. No es posible atribuir el éxito a una sola acción por separado, sino que el efecto probablemente se obtiene a partir de la sinergia de las distintas acciones emprendidas (Wladis et al., 2015). Intuimos que, también, la influencia de cada programa es distinta en relación a las necesidades que presenta cada alumno, siendo importante contar con una diversidad de apoyos que serán utilizados por los estudiantes en la medida de sus necesidades (Kara et al., 2019).

Como limitaciones, el estudio no ingresa a observar el proceso de aprendizaje en forma directa como interacción en la plataforma para observar otras variables, por lo que es una deuda para desarrollar en futuras investigaciones. Tampoco fue posible generar un modelo de regresión que nos mostrara el peso de cada una de estas variables dentro del proceso de selección: se han realizados ejercicios, pero aún no es posible configurar el modelo en completitud. Es un desafío que mantenemos.

Por último, a partir de los relatos obtenidos en las entrevistas, es claro el valor que los estudiantes le atribuyen a la comunicación efectiva con docentes y tutores de acompañamiento, lo que seguramente ayuda a mitigar la sensación de aislamiento que puede presentarse en programas de esta modalidad (Armstrong et al., 2018; Muljana & Luo, 2019), así como el valor de la atención de la Unidad de Apoyo Socioafectiva, que les ayudó a lidiar con sus emociones frente a situaciones de alta complejidad para continuar sus estudios (Arguedas et al., 2016; Choi & Kim, 2018). Se constituye como un valor el contar con distintas áreas que se comunican rápidamente con los alumnos, para apoyarlos frente a las dificultades que se les presenten en los distintos ámbitos. Los estudiantes son claros en reconocer la importancia que ha tenido para ellos sentir que estos apoyos están presentes, justo en los momentos en que valoraban la posibilidad de desertar.

#### Notas:

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** Rosa Eliana Romero Alonso dirigió y participó en las etapas de concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos —específicamente, llevó adelante la fase cualitativa y orientó las pruebas de hipótesis estadísticas—, desarrolló el procesamiento y el análisis de datos, elaboró y corrigió el documento. Su aporte corresponde a un 70 % del trabajo.

Juan José Anzola Vera participó en las etapas de concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos —específicamente, llevó adelante las pruebas estadísticas aplicadas—, desarrolló el procesamiento y el análisis de la información estadística y corrigió el documento. Su aporte corresponde a un 30 % del trabajo.

## Referencias bibliográficas

- ARGUEDAS, M., DARADOUMIS, T., & XHAFA, F. (2016). Analyzing the effects of emotion management on time and self-management in computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, 63(October), 517–529. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.06>
- ARGUEDAS, M., XHAFA, F., CASILLAS, L., DARADOUMIS, T., PEÑA, A., & CABALLÉ, S. (2018). A model for providing emotion awareness and feedback using fuzzy logic in online learning. *Soft Computing*, 22(3), 963–977. <https://doi.org/10.1007/s00500-016-2399-0>
- ARMSTRONG, S. N., EARLY, J. O., BURCIN, M. M., BOLIN, K., HOLLAND, N., & NO, S. (2018). New Media Tools Impact on Online, Health Science Students' Academic Persistence and Support: Lessons Learned from Two Pilot Studies. *TechTrends*, 62(3), 266–275. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0261-1>
- BELUCE, A. C., & OLIVEIRA, K. L. DE. (2015). Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 105–113. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201513>
- CACCIAMANI, S., CESARENI, D., PERRUCCI, V., BALBONI, G., & KHANLARI, A. (2019). Effects of a social tutor on participation, sense of community and learning in Online university courses. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1771–1784. <https://doi.org/10.1111/bjet.12656>
- CHOI, H. J., & KIM, B. U. (2018). Factors Affecting Adult Student Dropout Rates in the Korean Cyber-University Degree Programs. *Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357>
- CHOI, H. J., & PARK, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers and Education*, 116, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.005>
- CRESWELL, J. & PLANO CLARK, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. (2014). Contexto, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y el cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 39(24), 13–36.
- FIRAT, M., ÖZTÜRK, A., GÜNEŞ, İ., ÇOLAK, E., BEYAZ, M., & BÜYÜK, K. (2019). How e-learning engagement time affects academic achievement in e-learning environments. A large-scale study of open and distance learners. *Open Praxis*, 11(2), 129–141. <http://doi.org/10.5944/openpraxis.11.2.920>
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- GODA, Y., YAMADA, M., KATO, H., MATSUDA, T., SAITO, Y., & MIYAGAWA, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*, 37, 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.001>
- GUETTERMAN, T. C., BABCHUK, W. A., HOWELL SMITH, M. C., & STEVENS, J. (2019). Contemporary Approaches to Mixed Methods–Grounded Theory Research: A Field-Based Analysis. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/1558689817710877>
- HEIDRICH, L., VICTÓRIA BARBOSA, J. L., CAMBRUZZI, W., RIGO, S. J., MARTINS, M. G., & DOS SANTOS, R. B. S. (2018). Diagnosis of learner dropout based on learning styles for online distance learning. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1593–1606. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.007>



- INSTITUTO PROFESIONAL IACC (2021). *Retención neta de 1er año cerrada*. <https://www.iacc.cl/cifras-de-iacc/#1624485041500-odf17495-5964>
- JOHNSON, R. B. (2017). Dialectical Pluralism: A Metaparadigm Whose Time Has Come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156–173. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- KANSTEINER, K., & KÖNIG, S. (2020). The Role(s) of Qualitative Content Analysis in Mixed Methods Research Designs. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/FQS-21.1.3412>
- KARA, M., ERDOĞDU, F., KOKOÇ, M., & CAGILTAY, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11(1), 5. <https://www.openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.11.1.929/>
- KUCKARTZ, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: SAGE.
- LAW, K. M. Y., LEE, V. C. S., & YU, Y. T. (2010). Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses. *Computers and Education*, 55(1), 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.007>
- LEE, J., SONG, H. D., & HONG, A. J. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability (Switzerland)*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/su1104098>
- LIM, J. M. (2016). Predicting successful completion using student delay indicators in undergraduate self-paced online courses. *Distance Education*, 37(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1233050>
- MATEO ANDRÉS, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195–230). La Muralla.
- MULJANA, P. S., & LUO, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 19–57. <https://doi.org/10.28945/4182>
- NOBOA, A., & ROBAINA, N. (2014). Entrevista cualitativa. En A. Lucas & A. Noboa (Eds.), *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (p. 347). Fragua.
- ORELLANA, D., SEGOVIA, N., & RODRÍGUEZ CÁNOVAS, B. (2020). El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura TT - Student dropout in online higher education programs: literature review. *Revista de la educación superior*, 49(194), 47–64. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602020000200047](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200047)
- PLUYE, P., & HONG, Q. N. (2014). Combining the power of stories and the power of numbers: Mixed methods research and mixed studies reviews. *Annual Review of Public Health*, 35(October 2013), 29–45. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182440>
- ROVAI, A. P., & WIGHTING, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8(2), 97–110. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>
- SABARIEGO, M., MASSOT, I., & DORIO, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293–328). La Muralla.
- SALDAÑA, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.

- SCHOONENBOOM, J., & JOHNSON, R. B. (2017). Wie man ein Mixed Methods-Forschungs-Design konstruiert. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69, 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- SOFFER, T., & COHEN, A. (2019). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378–389. <https://doi.org/10.1111/jcal.12340>
- STALLER, K. M. (2015). Qualitative analysis: The art of building bridging relationships. *Qualitative Social Work*, 14(2), 145–153. <https://doi.org/10.1177/1473325015571210>
- SU, J., & WAUGH, M. L. (2018). Online Student Persistence or Attrition: Observations Related to Expectations, Preferences, and Outcomes. *Journal of Interactive Online Learning*, 16(1), 63–79.
- WLADIS, C., CONWAY, K., & HACHEY, A. C. (2015). Using course-level factors as predictors of online course outcomes: a multi-level analysis at a US urban community college. *Studies in Higher Education*, 42(1), 184–200. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045478>

# Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina)

Pandemic and learning experiences in secondary schools from Río Cuarto (Argentina)

Pandemia e experiências de aprendizagem em escolas secundárias de Río Cuarto (Argentina)

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174>

**Romina Cecilia Elisondo**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
Argentina  
relisondo@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-7841-9878

**María Laura de la Barrera**

Instituto de Investigaciones Sociales Territoriales y Educativas  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
Argentina  
mbarrera@hum.unrc.edu.ar  
ORCID: 0000-0002-2096-0741

**Recibido:** 26/08/21

**Aprobado:** 27/10/21

**Cómo citar:** Elisondo, R. C., & de la Barrera, M. L. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174>

## Resumen

El objetivo del presente estudio cualitativo y exploratorio es analizar significados construidos por estudiantes de nivel secundario respecto de experiencias educativas en tiempos de pandemia. El interés es estudiar experiencias vividas en el año 2020 recuperando, desde las voces de los participantes, emociones, vínculos y procesos de aprendizajes y de agencia. Participaron 518 estudiantes de instituciones de nivel secundario de Río Cuarto (Argentina), quienes respondieron a un cuestionario abierto sobre experiencias educativas en la virtualidad. Se incluyeron estudiantes de 1.º a 6.º año de instituciones de gestión pública y privada; las edades de los participantes oscilan entre los 12 y los 20 años. Los datos se analizaron de manera cualitativa mediante codificaciones, categorizaciones y comparaciones constantes. Los resultados indican el predominio de las siguientes emociones: agobio, estrés, frustración, ansiedad, angustia, impotencia, confusión, desmotivación y aislamiento. Se identificaron brechas digitales y desigualdades en cuanto a las propuestas institucionales y los apoyos familiares. Se observa una marcada preocupación del estudiantado por los vínculos y los aprendizajes no logrados. No obstante, también se hallaron expresiones que dan cuenta de procesos de agencia, de construcción de acciones y proyectos nuevos para afrontar situaciones educativas adversas. Los estudiantes han generado alternativas para resolver problemas durante la enseñanza remota, entre las que se destacan la búsqueda de ayudas pedagógicas en grupos de pares, en profesores y en familiares, así como la organización del tiempo y las actividades de aprendizaje. Los resultados se interpretan a la luz de estudios actuales sobre procesos educativos en contexto de COVID-19. A partir de los análisis y las interpretaciones, se proponen orientaciones y sugerencias para pensar *nuevas normalidades educativas*.

**Palabras clave:** COVID-19, escuela secundaria, experiencias, emociones, aprendizaje, educación remota, desigualdad, agencia.

## Abstract

The objective of this qualitative and exploratory study is to analyze meanings constructed by high school students around educational experiences in pandemic times. The objective is to study experiences lived during 2020, recovering, from the voices of the participants, emotions, relationships, and learning and agency processes. 518 students from secondary level institutions in Río Cuarto (Argentina) participated and responded to an open questionnaire on virtual learning experiences. Students from 1st to 6th year of public and private institutions between the ages of 12 and 20 participated. The data were analyzed qualitatively using constant coding, categorization, and comparison. The results indicate the predominance of the following emotions: feeling overwhelmed, stress, frustration, anxiety, anguish, helplessness, confusion, demotivation and isolation. Digital gaps and inequalities were identified in terms of institutional proposals and family support. There is a marked concern among students about relationships and unsuccessful learning. However, expressions were also found that account for agency processes, the construction of actions and new projects to face adverse educational situations. Students have generated alternatives to solve problems during remote teaching, among which the search for pedagogical aids in peer groups, teachers and relatives, and the organization of time and learning activities stand out. The results are interpreted in light of current studies on educational processes in the context of COVID-19. Based on the analyses and interpretations, guidelines and suggestions are proposed to think about new educational normalities.

**Keywords:** COVID-19, high school, experiences, emotions, learning, remote education, inequality, agency.

## Resumo

O objetivo deste estudo qualitativo e exploratório é analisar os significados construídos por estudantes do ensino médio sobre as experiências educacionais em tempos de pandemia. O interesse é estudar experiências vividas no ano de 2020, resgatando, a partir das vozes dos participantes, emoções, vínculos e processos de aprendizagem e agência. Participaram 518 alunos de instituições de nível médio de Río Cuarto (Argentina), que responderam a um questionário aberto sobre experiências educacionais em virtualidade. Foram incluídos alunos do 1º ao 6º ano de instituições gestoras públicas e privadas, as idades dos participantes variaram entre 12 e 20 anos. Os dados foram analisados qualitativamente por meio de codificação, categorização e comparação constantes. Os resultados indicam o predomínio das seguintes emoções: opressão, estresse, frustração, ansiedade, angústia, desamparo, confusão, desmotivação e isolamento. Foram identificadas lacunas e desigualdades digitais em termos de propostas institucionais e apoios familiares. Há uma preocupação marcante do corpo discente com as ligações e o aprendizado malsucedido. Porém, também foram encontradas expressões que dão conta dos processos de agenciamento, construção de ações e novos projetos para o enfrentamento de situações educacionais adversas. Os alunos têm gerado alternativas para a resolução de problemas durante o ensino a distância, entre as quais se destacam a busca de ajudas pedagógicas em grupos de pares, professores e familiares e a organização do tempo e das atividades de aprendizagem. Os resultados são interpretados à luz dos estudos atuais sobre processos educativos no contexto do COVID-19. A partir das análises e interpretações, propõem-se diretrizes e sugestões para pensar novas normalidades educacionais.

**Palavras-chave:** COVID-19, escola Secundária, experiências, emoções, Aprendendo, educação à distância, desigualdade, agência.

## Introducción

Entre los múltiples y difíciles cambios sociales que ha provocado la pandemia, la suspensión de actividades educativas presenciales fue una de las medidas que más ha impactado. A nivel mundial, la UNESCO (2020a) informa que esta situación ha afectado a más de 1.500 millones de personas. En Argentina, la mayoría de las actividades educativas se realizaron de manera remota durante el año 2020.

Según el informe Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019 (Ministerio de Educación, 2020a), en este nivel educativo se observan significativas desigualdades en cuanto a ingreso económicos de los estudiantes, disponibilidad de recurso tecnológicos en los hogares y las escuelas, así como conectividad, desempeños académicos y trayectorias educativas (repitencia, abandono, tasa de egreso, etc.). Datos recogidos en el segundo semestre de 2019 indican que el 53 % de la población menor de 18 años vive en hogares donde los ingresos no cubren la canasta básica total. El 14 % de los menores de 18 años se encuentran en situación de indigencia, en tanto, en sus hogares no se logra cubrir la canasta básica de alimentos.

Tiramonti (2019) considera que el sistema de educación media en Argentina se caracteriza por ser inclusivo en cuanto a su acceso, pero con una baja tasa de egreso. La autora define al sistema como heterogéneo, fragmentado y diferenciador según sectores sociales. Respecto de la propuesta académica, sostiene que es enciclopedista, de baja calidad y obsoleta; asimismo señala una primacía de las funciones socioeducativas sobre las pedagógicas. Según Nobile (2016), el principal desafío del nivel medio de educación es revertir los indicadores negativos de repitencia, abandono y sobreedad, notoriamente elevados entre los sectores más desfavorecidos de la sociedad. La autora señala la necesidad de profundos cambios que "hagan del tránsito por la secundaria una experiencia escolar significativa, que brinde herramientas socioculturales adecuadas para participar plenamente y en pie de igualdad en el mundo contemporáneo" (p. 127).

Estudios en tiempos de COVID-19 indican que muchas de estas desigualdades se han exacerbado, observándose brechas y dificultades educativas cada vez más profundas en los diferentes niveles del sistema (Álvarez et al., 2020; Bocchio, 2020; Ruiz, 2020). La encuesta rápida realizada por UNICEF (2021) señala que la falta de conectividad, de disponibilidad de recursos tecnológicos y de competencias informacionales limita las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de amplios sectores de sociedad argentina.

En este contexto complejo y desigual, nos interesa analizar, de manera exploratoria y preliminar, significados construidos por estudiantes de nivel secundario respecto de experiencias educativas en tiempos de pandemia. Específicamente, nos propusimos estudiar estos significados considerando emociones y vínculos emergentes, así como procesos de construcción de aprendizajes y de agencia. También resulta relevante atender las condiciones sociales y familiares en las que dichas experiencias se construyen. Entendemos las experiencias educativas como construcciones, articulaciones de significados y lógicas de acciones, que emergen de las interacciones entre los sujetos y los contextos educativos (Dubet & Martuccelli, 1998). Estas experiencias no se construyen en el vacío, sino en contextos sociales, culturales y económicos más amplios.

Asimismo, en la configuración de las experiencias escolares, las emociones, los vínculos y las propuestas pedagógicas juegan un papel destacado (Nobile, 2014). Acordamos con Martinenco et al. (2020) en la importancia de estudiar y educar las emociones en el nivel secundario. Entendemos las emociones de una perspectiva integral que articula aspectos psicofisiológicos, comportamentales y cognitivos, que se reconfiguran según particularidades de los ambientes y de las personas. Al igual que Martín et al. (2015), subrayamos la necesidad de adoptar una perspectiva integral y situada de las emociones; Kaplan (2019) afirma que portan indudablemente un componente biológico, pero no pueden escindirse de lo simbólico. Ambos componentes son móviles y dinámicos. En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales, no es posible abordarlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. Las emociones son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos, no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas. En el complejo proceso de construcción de experiencias educativas, la agencia también tiene un papel preponderante: "Entendiendo agencia no solo en tanto prácticas de resistencias (...), sino aquellas prácticas que colaboran en los procesos de subjetivación y permiten a estos jóvenes proyectar a futuro en un marco de asimetrías y desigualdades sociales" (Nobile, 2014, p. 69).

En este sentido, el tema de las experiencias educativas y las emociones en estudiantes secundarios adquiere una significatividad especial considerando problemáticas, desigualdades y complejidades sociales, económicas y familiares ocasionadas por la pandemia. Las tareas de la adolescencia, (construcción de la subjetividad, búsqueda de un lugar en el mundo, abandono de los padres de la infancia) parecen dificultarse en contextos de aislamiento (Frison & Longas, 2020). Datos de la encuesta rápida de UNICEF (2021) indican sentimientos de angustia, miedo, depresión e incertidumbre en los adolescentes argentinos durante la pandemia. Ardini et al. (2020) también dan cuenta de emociones de confusión, frustración, aburrimiento, ansiedad, incompreensión, inseguridad, desaliento, tensión y enojo en los estudiantes. Asimismo, aparecen emociones vinculadas a sentimientos de soledad, aislamiento y pérdida de vínculos con amigos y compañeros.

A partir del presente estudio, esperamos aportar conocimientos relevantes, tanto para la planificación educativa en contextos áulicos, convencionales y extendidos, como para el diseño de proyectos y programas a nivel institucional y jurisdiccional. Para construir de manera colaborativa nuevas normalidades es indispensable analizar, desde las voces de la comunidad educativa, experiencias, emociones y aprendizajes emergentes de la pandemia.

## Metodología

### Participantes

La muestra se conformó con 518 estudiantes de la ciudad de Río Cuarto (Argentina), quienes respondieron a un cuestionario abierto sobre emociones en la virtualidad. La muestra se formó de manera intencional, no probabilística y por conveniencia, se procuró incluir estudiantes de diferentes años y modalidades del nivel secundario. El 64 % de las personas que participaron del estudio definieron su género como femenino, el 35 % como masculino y el 1 % como fluido o no binario. Las edades oscilan entre 12 y 20 años ( $M=15.13$   $s=1.84$ ). El 22 % de los participantes asiste a primer año, el 10 % a segundo año, el 14 % a tercer año, el 21 % a cuarto año, el 16 % a quinto y el 17 % a sexto año. El 51 % de las personas participantes del

estudio asiste a una institución de educación secundaria de gestión privada, el 49 % restante a una institución de gestión pública. Todos los estudiantes señalan que es la primera vez que experimentan propuestas de educación remota.

## Instrumento

Las personas participantes respondieron un cuestionario online abierto que incluía ítems referidos a datos socioeducativos y percepciones sobre experiencias educativas en virtualidad. Se invitó a los estudiantes a expresarse libremente respecto de sus emociones, vínculos, aprendizajes y condiciones sociales. Las preguntas se realizaron en el marco de un estudio más amplio sobre emociones académicas en tiempos de COVID-19. El instrumento es una adaptación del cuestionario utilizado por Suárez Lantarón, García-Perales y Elisondo (2021) para la investigación de emociones en estudiantes universitarios durante la pandemia. El cuestionario se administró de manera online a través de Google Forms.

## Procedimientos

A mediados del mes de diciembre de 2020, cuando estaba finalizando el ciclo lectivo, tras el consentimiento de los directivos de las instituciones, se procedió a enviar el enlace a ser completado, de manera anónima, por estudiantes colegios secundarios de Río Cuarto. Las respuestas se analizaron de manera cualitativa: se construyeron cinco categorías a partir de codificaciones, categorizaciones y comparaciones. Si bien las categorías se presentan de manera aisladas a los fines analíticos, cabe aclarar que se articulan permanentemente en la construcción de experiencias educativas diversas. Es decir, se configuran a partir de emociones, vínculos, aprendizajes, condiciones sociales y procesos de agencia. Los análisis son exploratorios y preliminares; pretenden mostrar, de manera general, algunas experiencias relatadas por los estudiantes.

## Discusión de resultados

### Entre la ira, la tristeza y la vergüenza: mix de emociones

Los análisis realizados indican que los estudiantes han vivido una mixtura de emociones durante el año 2020. Estas emociones diversas surgen en el marco de un contexto social incierto, que condiciona de manera significativa la vida de los adolescentes y las posibilidades de construir y reconstruir vínculos. En las expresiones observamos un predominio de emociones vinculadas al estrés, la frustración, el agotamiento, la angustia, la soledad y el aislamiento. En las voces de los participantes, el estrés, la frustración y el agotamiento aparecen vinculados a la excesiva cantidad de actividades educativas obligatorias. La angustia, la soledad y el aislamiento, según los participantes, se asocian a los problemas de comunicación con profesores y compañeros. Perciben dificultades en la construcción de procesos fluidos de comunicación, dificultades que refieren, principalmente, a la carencia de respuestas, devoluciones y explicaciones de los docentes y a la imposibilidad de intercambios genuinos con pares. Algunos estudiantes han reportado problemas físicos y mentales que afectaron de manera significativa su calidad de vida y requirieron de la atención individualizada de profesionales de la salud. Específicamente estos participantes se refieren a migrañas, gastritis, insomnio, trastornos de ansiedad y depresión.



El exceso de trabajos para realizar y que en la aplicación tuvieran una fecha y hora hacían estresarme (más porque nos daban para entregar cinco trabajos o más en una semana). El tener que prender una cámara en la que todos me podían ver no me hacía sentir cómoda. Cuando quería dar una respuesta u opinar, sentía inseguridad o siempre otro compañero se adelantaba. Sentí poco interés por parte de algunos profesores en explicar el material de estudio, por lo que se nos dificultaba realizar los trabajos. También el tener que sacarme dudas por vía online, la respuesta podía llegar horas o días después (a veces ni me sacaba las dudas), cuando en presencial se obtenía al instante y podías realizarlas las veces que quisieras. (María, 18 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

En las expresiones analizadas en el presente estudio también emergen de manera significativa emociones como la vergüenza y la timidez. "No quiero prender la cámara", este dato aparece de manera significativa en los participantes: prender la cámara les genera vergüenza y timidez, consideran que es una obligación que atenta contra la privacidad. Muchos manifiestan no querer mostrar su imagen ni sus espacios personales.

En las clases virtuales yo soy muy tímida y me ponía muy nerviosa prender la cámara o hablar por miedo a verme mal o pasar vergüenza, muchas veces solo usé el chat de la aplicación. Tuvimos unas pocas exposiciones, y aunque durante y luego me sentí mucho más tranquila, las semanas, días y horas antes tenía terror de equivocarme y pasar vergüenza frente a las profesoras y mis compañeros. Creo que esas dos fueron de las peores experiencias del año. (Clara, 15 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

Los resultados hallados se corresponden con los datos de la encuesta rápida de UNICEF (2021) y con el estudio de Ardini et al. (2020). Dichas investigaciones señalan que durante el año 2020 los adolescentes han experimentado emociones negativas vinculadas a las actividades educativas remotas. Entre dichas emociones predominan el agotamiento, la angustia, la tensión, la frustración, el miedo, la depresión, la ansiedad y la incertidumbre. Según Núñez (2020), los resultados preliminares de estudios con adolescentes indican que compartir experiencias con amigos y compañeros es la actividad que más extrañan los estudiantes de nivel secundario. Resultados similares se observaron en la encuesta realizada por UNICEF en Argentina (2021):

Las y los adolescentes se han visto fuertemente afectados por las dificultades para sostener vínculos presenciales: 2 de cada 3 destacan que lo que más le costó de la cuarentena fue no ver a sus amigos y amigas, un 24 % también menciona como problema no poder encontrarse con otros familiares más allá de su grupo de convivencia. (p. 18)

Bazán et al. (2020) señalan que los estudiantes encuestados manifestaron haber tenido diferentes sentimientos en el transcurso de la cuarentena, siendo los más mencionados: angustia y/o tristeza, cansancio y/o desgano, enojo y/o irritabilidad, ansiedad, soledad y desesperación. Entre estudiantes del último año de la escuela secundaria, los autores también observaron sentimientos de angustia y de pérdida de un momento muy esperado. Murat et al. (2020) sostienen que egresar en pandemia provoca incertidumbre, malestar y tristeza en los estudiantes, debido a la pérdida de vínculos y ritos propios de la finalización de cada etapa escolar.

Asimismo, en los estudios de Alegría Gutiérrez et al. (2020) y de Alfonzo (2020) se ha observado que prender la cámara en clases virtuales genera malestar, estrés y vergüenza en algunos grupos de adolescentes. Muchos consideran que esta acción resulta muy invasiva y atenta contra su privacidad. En este sentido, consideramos relevante preguntarnos acerca del papel de la imagen y de las valoraciones de los pares en la adolescencia, especialmente en el contexto actual de aislamiento y de mediaciones tecnológicas "obligatorias". Según Kaplan (2016),



la vergüenza se percibe como una emoción frecuente en contextos educativos y en grupos de jóvenes. Esta emoción se vincula con el miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento y la pertenencia al grupo. La vergüenza surge cuando el sujeto siente que no cumple con las expectativas de otros, por eso tiene un fuerte componente social. Mientras que en contextos presenciales pasar al pizarrón era una acción que frecuentemente generaba vergüenza, en tiempos de pandemia, prender la cámara parece ser un hecho avergonzante para muchos jóvenes. Prender la cámara, además de mostrar el propio cuerpo, supone hacer visible el espacio personal, la casa y sus particularidades.

En suma, el análisis de las emociones de los estudiantes en tiempos de pandemia está atravesado por las condiciones particulares del contexto y por las especificidades de la etapa evolutiva que transitan. Según Tustanoski et al. (2020) la imposibilidad de salir del hogar y de encontrarse con pares y amigos dificulta las formas de ser y hacer propias de la adolescencia: dejar atrás a los padres de la infancia y ganar un lugar en el mundo exterior.

## El valor de los vínculos: “necesitamos ser escuchados”

En esta categoría recuperamos voces de los participantes que señalan la necesidad de espacios de escucha e interacción con profesores y pares. Los análisis realizados muestran la importancia asignada por los estudiantes a los procesos comunicativos. Las expresiones destacan la necesidad de comunicación constante, tanto en cuestiones referidas a temáticas curriculares, como en problemáticas emocionales, vinculares y sociales. Los estudiantes consideran que en la educación remota la comunicación no es fluida, situación que dificulta los aprendizajes y los vínculos en general. Los problemas de comunicación se vinculan con emociones de soledad y aislamiento. Como podemos observar, la presente categoría se articula con los análisis realizados el apartado “Entre la ira, la tristeza y la vergüenza: mix de emociones”. La escasa comunicación y los pocos encuentros sincrónicos parecen generar tristeza, soledad y aislamiento en los estudiantes. Los vínculos construyen y reconstruyen las experiencias educativas (Nobile, 2014). En tiempos de pandemia y de aislamiento obligatorio, los vínculos y los procesos comunicativos adquieren nuevos formatos, configurando, a veces, experiencias que son significadas como desfavorables por los estudiantes.

*Como alumna me sentía sola a la hora de tener una duda, no tenías a los profesores y cuando les preguntabas o insistías porque tardaban varios días en contestarte te pedían que esperaras porque estaban tapados en trabajo y, a lo último, recurrías a tus compañeros porque no los querías seguir cargando. (María, 13 años, comunicación personal, diciembre de 2020)*

Los análisis realizados muestran dos tipologías de procesos comunicativos con profesores durante el 2020. La primera refiere a experiencias donde la comunicación ha sido nula o escasa. Varios estudiantes han señalado que nunca han interactuado con los profesores, solo han enviado tareas y, en muchos casos, no han recibido devoluciones. Un grupo de estudiantes señala que nunca tuvo encuentros sincrónicos virtuales con los docentes. En estos casos, los estudiantes demandan más presencia docente, intercambios frecuentes, organización adecuada y criterios claros. En este sentido, resulta significativo que varios de los estudiantes manifestaron agradecimiento por ser escuchados en el cuestionario administrado para la presente investigación, por encontrar un espacio para expresar sus emociones y deseos. También valoran el cuestionario como oportunidad para exteriorizar sus puntos de vista, realizar críticas y sugerencias. La segunda tipología agrupa experiencias donde los estudiantes se han sentido acompañados, escuchados y ayudados. Quienes se han sentido de esta manera, se muestran agradecidos con los docentes. Los estudiantes subrayan la importancia de la empatía para comprender situaciones personales y familiares complejas.

Pero lo que más bronca me da, es que los profesores en general, se preocupen más por la fecha de entrega y la entrega de las cosas, que por la salud mental de sus alumnos, y vengo queriendo decir eso hace un montón (...) Ninguno fue capaz de preguntarme, por lo menos a mí, y ahí hablo de mi punto de vista, cómo me sentía, todo bien, porque a lo mejor no les interesaba, pero no me exijan porque no tienen idea de cómo me siento yo en mis adentros. Creo que esto que opino y digo yo, lo piensan muchos y capaz no se animan a decirles, porque no somos máquinas, no toda la información que nos dan nos queda guardada en una carpetita (...) Por las redes muchos jóvenes alumnos comentaron hace unos meses lo mal y estresados que se sentían por el colegio, que no querían que les exigieran prender la cámara en clases virtuales porque tenían el autoestima por el subsuelo y no había nada que se lo pudiera subir. (Zoe, 14 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

La demanda de mayor comunicación que realizan los participantes se corresponde con datos presentados por la UNICEF (2021): el 23 % de los adolescentes en hogares sin internet no tuvo contacto con los profesores durante la cuarentena. Además, es significativo que una proporción relevante de quienes se vinculan con sus profesoras/es lo hace solo una vez por semana o incluso con menor frecuencia (43 %). El organismo concluye que durante el ciclo lectivo se observaron avances en la comunicación entre docentes y estudiantes, sin embargo un importante porcentaje de adolescentes mantiene un contacto poco fluido con los profesores. El estudio de Ardini et al. (2020) también señala que los estudiantes perciben dificultades en la comunicación con los docentes, escasas devoluciones y retroalimentaciones. En suma, los participantes demandan mayor comunicación con los profesores respecto de temáticas curriculares y también sobre situaciones familiares y emocionales. La virtualidad parece dificultar la comunicación educativa en sentido amplio, tanto en lo referido a consultas y devoluciones sobre aprendizajes, como en cuestiones vinculadas con el desarrollo emocional de los adolescentes.

## **Reflexiones metacognitivas: “No aprendí nada”, “me cuesta mantener el interés”**

Los análisis realizados indican que muchos de los participantes consideran no haber construido aprendizajes durante la educación remota. Varias de las voces recuperadas revelan de manera contundente: “no aprendí nada”. En general, perciben que no han aprendido y que ha sido un “año perdido”. Las expresiones de los estudiantes también indican dificultades para mantener el interés, la motivación y la atención en la educación remota. Varios comentan que, en algunos momentos, han abandonado las actividades y luego las han retomado.

No obstante, los análisis también muestran algunos casos en los que los adolescentes reconocen algunos aprendizajes logrados, especialmente en referencia a contenidos procedimentales asociados al uso de tecnologías y la reflexión respecto de los propios procesos emocionales y cognitivos. En suma, la presente categoría refleja percepciones diversas sobre los aprendizajes construidos, mientras que un grupo mayoritario percibe escasos aprendizajes, otro grupo reconoce algunos logros durante la educación remota en pandemia.

La escuela se trata de memorizar y aprobar, no de aprender y ese es un grande error. Con el aislamiento preventivo y obligatorio estos defectos sobresalieron de gran manera generando impotencia y malestar en sus alumnos, quitando las ganas de aprender y progresar. Espero que esto sirva de experiencia a los profesores y educadores. Personalmente ha sido un año sin ningún aprendizaje real, lo que he aprendido lo he hecho por mi cuenta. Me he sentido abandonada y sola en este proceso. (Sofía, 17 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

Las expresiones de los participantes se corresponden con los datos recolectados por UNICEF (2021): el 31 % de los estudiantes consideran que aprendió "muy poco" y el 49 % que solo ha logrado "algunos aprendizajes" en 2020. Entre los adolescentes que no tienen acceso a internet, el 46 % perciben que aprendieron "muy poco" o "nada". Los datos de informe de continuidad pedagógica también se orientan en este sentido: el 45 % de los adolescentes está de acuerdo con el siguiente enunciado: "Si no volvemos cuanto antes a clases presenciales, siento que no voy a aprender nada" (Ministerio de Educación, 2020b).

En la educación virtual, la autonomía y la autorregulación de los procesos de aprendizajes son indispensables. Asimismo, la motivación es un factor clave en la construcción de conocimientos en entornos remotos. Varios de los adolescentes participantes han señalado problemas para dar continuidad a los procesos educativos y sostenerlos a lo largo del año. UNESCO (2020b) ha subrayado la importancia de atender a los procesos de autorregulación de los aprendizajes en adolescentes y jóvenes durante la educación remota, en tanto se observan dificultades en la gestión el tiempo y en la realización de actividades diacrónicas.

La mayoría considera que han aprendido muy poco o nada durante 2020, sin embargo, en una lectura más detallada de las expresiones de los estudiantes, observamos variados aprendizajes significativos, no solo vinculados con lo curricular, sino también con las emociones y los vínculos. Algunos reconocen haber aprendido nuevas formas de construir conocimientos y de utilizar las tecnologías, mientras que otros destacan la importancia de estos aprendizajes para su futuro académico y profesional.

*Yo creo que en este año tan particular conocimos más nuestros sentimientos, es un año que nadie sabía qué iba a pasar, conocimos lo que no sabíamos de nosotros, aprendimos muchas cosas, aprendimos cómo utilizar la manera virtual y sobre todo aprendimos a valorarnos. Un año lleno de tristeza y un año lleno de aprendizaje. (Iara, 14 años, comunicación personal, diciembre de 2020)*

Respecto de los aprendizajes logrados, algunos estudiantes reconocen procesos de adquisición de conocimientos que trascienden los contenidos establecidos en los programas de cada curso y abarcan una amplia gama de reflexiones sobre tecnologías, emociones, vínculos, desafíos y proyecciones. Estos datos se vinculan con los hallados por Giardino (2020) y los recogidos por la encuesta de continuidad pedagógica del Ministerio de Educación (2020b): en estos estudios los adolescentes reconocen aprendizajes vinculados al uso de tecnologías y la autorregulación de los procesos educativos.

En suma, valoramos las reflexiones metacognitivas realizadas por los estudiantes tanto respecto de los "no-aprendizajes" como de los aprendizajes logrados. Las voces de los participantes muestran desigualdades respecto de las posibilidades de autorregulación y gestión de los aprendizajes en contextos remotos. No todos han tenido las mismas experiencias educativas, ni los mismos apoyos; la pandemia profundiza múltiples y diversas desigualdades que condicionan los aprendizajes. "Justamente aquellos estudiantes que cuentan con menos condiciones objetivas de posibilidad para autorregularse son quienes más las necesitan porque el orden espaciotemporal de la escuela (...) ahora está interrumpido" (di Napoli, 2020, pp. 53-54).

## Desigualdades varias: “No tengo internet”, “debo cuidar a mis hermanos”

En tanto las experiencias educativas siempre se construyen en el marco de contextos más amplios, analizar las condiciones sociales, económicas y familiares en las que aprenden las personas en tiempo de pandemia es indispensable. Así como observamos un mix de emociones en la primera categoría, también encontramos en las voces de los adolescentes un mix de desigualdades que condicionan las posibilidades de aprendizaje en tiempos de pandemia.

Específicamente, las expresiones de los estudiantes indican condiciones desiguales vinculadas a la disponibilidad de recursos, de conocimientos tecnológicos y de ayudas pedagógicas de familiares y docentes. Asimismo, algunos participantes sostienen que carecen del tiempo y el espacio necesario para el desarrollo de las actividades educativas remotas. Las voces de los estudiantes también visibilizan problemáticas familiares que condicionan los aprendizajes y las posibilidades de desarrollar las tareas.

Respecto de la disponibilidad de recursos y competencias digitales, los datos emergentes del presente estudio se corresponden con resultados hallados en otras investigaciones que también se han referido a brechas digitales durante la pandemia (Álvarez et al., 2020; Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; UNICEF, 2021). En estos estudios se observa que la carencia de recursos materiales y de conectividad ha limitado las posibilidades educativas de los estudiantes. Asimismo, la falta de conocimientos sobre usos tecnológicos parece haber condicionado negativamente los aprendizajes de algunos estudiantes.

*Se me complica demasiado entrar a las aulas virtuales a veces... Mi computadora se rompió y debía hacerlo desde el celular. Además, algunas plataformas eran muy complicadas de manejar. No me siento motivada ni en lo más mínimo, mi entrega de trabajos es por inercia y obligación. (Agustina, 16 años, comunicación personal, diciembre de 2020)*

Otros estudiantes manifestaron que han sido muy pocos los encuentros sincrónicos con profesores, declararon desorientación, poca comprensión de los contenidos, falta de devoluciones y posibilidades de intercambios con los docentes. En el grupo analizado, se observan notorias diferencias entre quienes han tenido posibilidades de encuentros virtuales con los profesores y quienes no: estos últimos expresan mayores sentimientos de aislamiento, soledad y confusiones respecto de las actividades pedagógicas.

Los estudiantes perciben diferencias entre las propuestas pedagógicas ofrecidas por diferentes instituciones. Estos datos se corresponden con los hallados en la encuesta de continuidad pedagógica del Ministerio de Educación, donde se observó que el 71 % de los estudiantes de escuelas secundarias de gestión privada tuvieron encuentros sincrónicos regulares con los profesores; en cambio, en las escuelas públicas el porcentaje se ubica alrededor del 30 % (Ministerio de Educación, 2020b). Según Preti & Fernández (2020) es notoria la brecha entre escuelas públicas y privadas, mientras que en las privadas participan más con videoconferencias y otras plataformas, en las públicas, predomina el uso de WhatsApp.

Me hubiese gustado tener videollamadas todas las semanas como horario de clase normal, vi a muchos que lo hacen así y mi colegio no lo hizo, hubo muy pocas. Profesores que no ponían corrección y decían "si no llega corrección es porque está bien", lo que desde mi punto de vista desmotiva a varios, no estaría mal poner un mensaje de felicitaciones o, al menos, una simple corrección porque dudo que todos los trabajos que entregué en el año estén 100 % bien y así me lo tomó. La verdad, este año me pareció muy estresante y me sentí muy sola en muchas de las materias. Por ahí... esto no pasó en todos los colegios, pero yo en el mío lo sentí así. (Andrés, 16 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

Los análisis también muestran diferencias entre los estudiantes respecto de las condiciones familiares. Mientras que algunos subrayan la ayuda recibida de algunos familiares, otros describen situaciones complejas que les han demandado tiempo y esfuerzo (cuidar hermanos, realizar actividades domésticas, etc.), en algunos casos dificultando las actividades de aprendizaje. El 20 % de los acompañantes de estudiantes de nivel secundario indicó: "No puedo acompañar bien a los chicos en sus tareas escolares por las exigencias de mi trabajo" (Ministerio de Educación, 2020b). En el estudio de Ardini et al. (2020), los estudiantes también señalan dificultades de aprendizaje por falta en el acompañamiento familiar.

La institución educativa a la que asisto no se preocupó nunca por la situación de sus alumnos. Muchos chicos no van a informar de su situación por diferentes cosas, por vergüenza, miedo, etc. Mi situación fue una de esas. Algunos chicos tuvieron la oportunidad de que sus padres no hayan tenido que asistir a su trabajo presencialmente, por mi desgracia y la de mis hermanos mis papás tuvieron que sí o sí asistir a su trabajo, ya que son personal esencial. Tuve que cuidar a mis hermanos en los momentos que ellos cumplieran con su labor, dejándome sin tiempo de hacer/entregar algunos trabajos y de conectarme a algunas clases. Mi rutina se alteró y mi salud mental también. La institución en esos sentidos estuvo MUY ausente, dejando de lado a los chicos y cargándolos cada vez más. Es estresante para un/a chico/a de 15 años ver cómo sus compañeros terminan todo, pero él/ella no, porque tuvo que cuidar a sus hermanos y el tiempo no le alcanzó. (Lourdes, 15 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

En síntesis, múltiples y complejas desigualdades sociales, materiales y simbólicas configuran contextos complejos para aprender en la virtualidad. No solo se trata de disponer de conectividad y recursos tecnológicos, también depende de las propuestas pedagógicas institucionales y de las ayudas pedagógicas posibles en los hogares. La situación laboral de las familias, las prácticas de cuidado y las dificultades económicas conforman un entramado complejo donde las posibilidades de aprender muchas veces se ven limitadas.

## **El papel de la agencia: "Prefiero lo presencial, pero pude salir adelante"**

Los análisis indican que la gran mayoría de los estudiantes valora positivamente la presencialidad y la prefiere ante la virtualidad. Si bien algunos expresan que les gustó la experiencia y que fue un desafío, la mayoría muestra desagrado por la modalidad virtual. De la presencialidad destacan como aspectos positivos la comunicación, las interacciones sociales con docentes y compañeros, la presencia del docente, las explicaciones, la posibilidad de comunicación fluida, la oportunidad de compartir diferentes puntos de vista, etc. De la virtualidad señalan como favorable para el aprendizaje la comodidad que implica la educación remota y las posibilidades de manejo autónomo del tiempo. Algunos participantes expresan que no hubo otra alternativa y que, de esta manera, se pudo dar continuidad a los procesos pedagógicos.

Los resultados de la presente investigación se corresponden con los datos hallados en otros estudios, donde también se observan preferencias por la educación presencial y experiencias adaptativas a la virtualidad (Ministerio de Educación, 2020b; Suárez et al., 2021). En el estudio de Ardini et al. (2020) se observaron las siguientes ventajas de la educación online: un 34,8 % considera que la modalidad digital es acorde al actual desarrollo tecnológico y un 12,8 % señala que esta forma de aprendizaje prepara mejor para el futuro profesional. Los estudiantes también señalan ventajas vinculadas al menor tiempo consumido (22,7 %), la comodidad de no realizar traslados (8,6 %), la ductilidad de los tiempos de cursado (7,3 %) y la agilidad que aportan ciertas herramientas (2,8 %). Entre las principales dificultades, los estudiantes señalan la falta de apoyo del docente (24,9 %), la escasa de información (15,5 %), el espacio inadecuado (13,5 %) y el exiguo equipamiento (13,3 %). La falta de conocimiento en el uso de la herramienta alcanza al 8,8 % y la imposibilidad de trabajos grupales (13 %) también aparecen como dificultades.

Siento que el aula virtual es más cómoda, ya que no tengo que salir de mi casa, prendo la computadora y ya está. Asimismo, nada se compara con la presencialidad, con los miles de momentos y experiencias que se pueden vivir de esa manera, creo que eso es lo que más mal me hizo sentir. La virtualidad reemplaza la presencialidad, pero solo en lo académico, porque lo que se vive presencialmente en un colegio no lo reemplaza nada y nada nos va a devolver todo eso que perdimos, y ese es el mayor dolor. (Agustina, 17 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

Algunos estudiantes han relatado experiencias de adaptación ante la educación remota: perciben aprendizajes y potencialidades de las experiencias vividas. Quizá depende de estilos de aprendizajes o de personalidad: los que trabajan de manera individual y más autónoma, parecen adaptarse con más facilidad a la educación remota.

Al principio del año me sentí muy insegura de todo, no me gustaba esta modalidad online y en muchas ocasiones me desesperaba porque no sabía si iba a poder entregar todo, tampoco sabía si esta modalidad iba a poder afrontarla bien. Así que después me senté, me acomodé y me puse a organizarme y escribir en un cuaderno los horarios de clase y anotar los días para entregar las tareas. Eso me ayudó para poder entregar en tiempo y forma los trabajos y no estresarme tanto como antes. Y gracias a eso pude terminar y finalizar muy bien este año. No me molesta cursar de esta forma (aunque todavía sigo prefiriendo las clases presenciales), pero esta manera me ayuda a poder experimentar en otras áreas y de manera distinta, pero me gusta aceptar y experimentar nuevos desafíos, y estoy dispuesta a disfrutarlos y afrontarlos. (Celeste, 18 años, comunicación personal, diciembre de 2020)

A partir del análisis de las expresiones de algunos estudiantes es posible reconocer procesos de agencia, es decir, de construcción de acciones y proyectos nuevos para afrontar situaciones educativas adversas o complejas. Los estudiantes han generado alternativas para resolver problemas durante la enseñanza remota, entre las que se destacan la búsqueda de ayudas pedagógicas en grupos de pares, en profesores y en familiares, así como la organización del tiempo y las actividades de aprendizaje. La construcción de redes entre estudiantes, el acompañamiento de adultos y las estrategias de autorregulación de los aprendizajes parecen haber contribuido en la adaptación a la virtualidad. En algunos casos, estas acciones generan entusiasmo y motivación para seguir afrontando desafíos, en tanto potencian la sensación de agencia y de control sobre los propios aprendizajes y proyectos.



## Conclusiones

Aprender en tiempos de pandemia no es una tarea sencilla para los adolescentes. Aparece con fuerza una marcada preocupación por los vínculos y las emociones frente a un contexto adverso, incierto, que se ha prolongado en el tiempo. Los análisis han indicado que los adolescentes vivenciaron un mix de emociones durante la educación remota, con predominio de estrés, frustración, agotamiento, angustia, soledad y aislamiento. Desde los ojos de los adultos, prender la cámara y habilitar micrófonos parecen acciones simples, sin embargo, para muchos adolescentes es un gran desafío. No es solamente una cuestión de tener los dispositivos tecnológicos, es un juego mucho más complejo de imágenes, emociones sociales y procesos de construcción de la propia subjetividad. En este sentido aparecen emociones referidas a la vergüenza y la timidez en las voces de los participantes. Respecto de los vínculos y los procesos comunicativos, los participantes señalan problemas en la construcción de interacciones genuinas con docentes y pares, situación que genera ciertas emociones y dificulta los aprendizajes. De manera contraria, o en oposición a estereotipos que indican que los adolescentes no se comprometen con la escuela, observamos una constante preocupación por los aprendizajes no logrados.

Sin embargo, los análisis no solo nos muestran emociones diversas, desigualdades y problemáticas, también hallamos procesos de agencia y algunas experiencias valoradas por los estudiantes como propicias para el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal. Visualizamos procesos de autorregulación de los aprendizajes, búsqueda de alternativas para la gestión del tiempo y solicitudes de ayudas pedagógicas a profesores, compañeros y familiares que, ante la adversidad, parecen haber sido capaces de propiciar aprendizajes significativos. En los análisis parecen aprendizajes relevantes vinculados a la apropiación de tecnologías, al desarrollo de la autonomía y de prácticas de cuidado.

## Reflexiones finales y futuras líneas de investigación

Sabemos que el presente estudio cuenta con la limitación de ser un análisis exploratorio e inicial, pero con la ventaja también de recuperar las voces de participantes claves, en este caso los estudiantes, en situación de un espacio educativo remoto de emergencia. En líneas futuras, nos queda el compromiso de puntualizar en algunas variables que podrían estar contribuyendo en entender ciertas diferencias, por ejemplo: profundizar en cuestiones de género, de modalidad de gestión de las instituciones, la edad y año de cursado de los estudiantes entre otras. Queda pendiente rescatar las voces de docentes en torno a la situación vivida y las propuestas que, seguramente, se estarán gestando en estos nuevos modos de hacer escuela. Se hace impostergable trabajar aspectos emocionales en el proceso educativo, más allá del encuentro sincrónico en la virtualidad o el escaso tiempo de presencialidad en "burbujas". Revisar lo que provoca esta situación, enmarcarla en un contexto mundial pero también particular, favorecer la posibilidad de expresar lo que se siente, lo que provoca, compartir esos estados, puede ser una manera saludable de transitar colectivamente estas épocas difíciles. La construcción conjunta de espacios de diálogo genuino va en el sentido que postulan Martín et al. (2015) y Kaplan (2019) de pensar las emociones situadas, condicionadas por los contextos sociales, y construidas interactivamente en esta particular manera en que a estudiantes, docentes y comunidad toda se les está imponiendo relacionarse. Se hace imperante la generación de tutorías de pares



y de docentes que apunten a la construcción de vínculos sólidos que traspasen quizás lo académico rescatando lo relacional, lo que sucede y provoca cada encuentro educativo, con las particularidades que conlleva. Es urgente garantizar la presencia de otras maneras, un andamiaje permanente, con contención y escucha. Construir acuerdos respecto de las formas de comunicación y exposición que no pongan en juego la privacidad del alumno o del docente, dando lugar a discutir respecto del espacio público y el espacio privado. Se hace necesario redimir lo que ha sumado: visibilizar los procesos metacognitivos respecto de los aprendizajes logrados, destacar de lo que se fue capaz a pesar de la adversidad, poniendo en valor aquellos conocimientos construidos, reflexionando respecto de aprendizajes de procesos y en proceso. Una vez más, los estudiantes hacen evidentes aspectos esenciales: siempre se pueden seguir intentando diversos modos de enseñar y aprender, a pesar de las diferencias y de las grietas, será el entramado lo que pueda tejerse, esa red que sostenga lo que marcará las grandes discrepancias de valor que pueda tener una situación, por más extrema y adversa que sea.

**Notas:**

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

## Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA GUTIÉRREZ, S., GARAY PÉREZ, S., & ORTIZ PARIS, V. (2020). *Clases online y el impacto que han tenido por la actual pandemia Covid-19*. [Tesis de grado, Universidad de Viña del Mar]. <https://hdl.handle.net/20.500.12536/1222>
- ALFONZO, O. A. (2020). *Vivir en línea: estudiantes y tecnologías en tiempos de COVID-19*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111479>
- ÁLVAREZ, M., GARDYN, N., IARDELEVSKY, A., & REBELLO, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- ARDINI, C., BARROSO, M., & CORZO, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 11(2), 98-122. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251>
- BAZÁN, C., BRÜCKNER, F., GIACOMAZZO, D., GUTIÉRREZ, M. A., & MAFFEO, F. (2020). Adolescentes, COVID-19 y aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Revista AMAAdA*, 16(2), 1-22. <http://www.amada.org.ar/index.php/revista/numeros-anteriores/volumen-16-n-2-2020/419-adolescentes-covid-19-y-aislamiento-social-preventivo-y-obligatorio>
- BOCCHIO, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- DI NAPOLI, P. (2020). ¿Qué está pasando con la convivencia espaciotemporal de la escuela y el hogar en tiempos de COVID-19? Notas para una reflexión sociopedagógica. *Redes de Extensión*, (7), 50-55. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9173>
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1998) *Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- FRISON, R. & LONGAS, C. (2020). *Improntas de la tecnología, en contexto de pandemia en la subjetividad y el cuerpo*. Artículo presentado en XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/657>
- GIARDINO, M. B. (2020). Educación secundaria en tiempos de pandemia: La voz de los estudiantes como recurso educativo. *Educación y Vínculos*, 5, 84-101. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2983369](https://redib.org/Record/oai_articulo2983369)
- KAPLAN, C. (2016). El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan & M. Sarat (Eds.), *Educación y procesos de civilización* (pp. 99- 110). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- KAPLAN, C. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate. Universidad Nacional de La Plata. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- MARTÍN, R. B., VAJA, A. B., & PAOLONI, P. V. (2015). Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 185-202. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37371/rev192ART11.pdf>
- MARTINENCO, R., MARTÍN, R., & GARCÍA ROMANO, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 97-108. doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2020a). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2020b). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_hogares.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf)
- MURAT, I., AGUIRRE, S., ASSUM, M., SÁNCHEZ, M., & FRANCIÀ, M. (2020). Egresar en pandemia: ritos y emociones de tres estudiantes de educación primaria, secundaria y superior. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5 (2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31069>
- NOBILE, M. (2014) Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 14, 68-80. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99410/Emociones\\_agencia\\_y\\_experiencia\\_escolar\\_el\\_papel\\_de\\_los\\_v%C3%ADnculos\\_en\\_los\\_procesos\\_de\\_inclusi%C3%B3n\\_escolar\\_en\\_el\\_nivel\\_secundario.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99410/Emociones_agencia_y_experiencia_escolar_el_papel_de_los_v%C3%ADnculos_en_los_procesos_de_inclusi%C3%B3n_escolar_en_el_nivel_secundario.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- NOBILE, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v24n44/art05.pdf>
- NUÑEZ, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En Dussel et al., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). UNIPE. Editorial Universitaria.
- PRETI, M., & FERNÁNDEZ, M. C. (2020). Educación y desigualdad socioeconómica. Políticas públicas en tiempos de pandemia (República Argentina). *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 22-42. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11242/pdf>
- RUIZ, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- SUÁREZ LANTARÓN, B., GARCÍA-PERALES, N., & ELISONDO, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española De Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- SUÁREZ LANTARÓN, B., GARCÍA-PERALES, N., & ELISONDO, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española De Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- TIRAMONTI, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 1(51), 78-92. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-articulo-TIRAMONTI.pdf>
- TUSTANOSKI, G., MAZZIA, V., BARRIONUEVO, C., YMOAVRO, L. (2020). Adolescencia confinada: la demanda de urgencia en Salud Mental de adolescentes durante el aislamiento preventivo obligatorio. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-007/279>

UNESCO (2020a). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2020b). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

UNICEF (2021). *Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-rapida-covid-19-informe-de-resultados>

# Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica<sup>1</sup>

Empathy development in university students in Economy fields

Desenvolvimento da empatia em universitários da área econômica

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112>

Sebastián Cid Gutiérrez  
Universidad de Concepción  
Chile  
secid@udec.cl  
ORCID: 0000-0002-7777-4237

Mabel Urrutia  
Universidad de Concepción  
Chile  
maurrutia@udec.cl  
ORCID: 0000-0002-8475-1383

Recibido: 17/05/21  
Aprobado: 29/07/21

**Cómo citar:** Cid Gutiérrez, S. & Urrutia, M. (2022). Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112>

## Resumen

En educación superior se establece la empatía como competencia genérica para los profesionales, no obstante, no se dispone de una metodología apropiada para su desarrollo. El presente trabajo se enmarca en un modelo de Investigación – Acción y busca evaluar el efecto de una intervención pedagógica innovadora mediante un modelo de base neurocientífica en estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial. El diseño que se empleó fue de carácter mixto, de corte cuantitativo y cualitativo. En el ámbito cuantitativo se aplicaron dos cuestionarios: uno sobre empatía y otro de deseabilidad social pre y post intervención. En el plano cualitativo se trabajó con una bitácora de registro clase a clase con la que se hizo un seguimiento de la intervención aplicada. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes de Ingeniería Comercial de una universidad privada con fines públicos de la región del Bio-Bio. Los resultados revelan un bajo nivel de empatía inicial en los estudiantes de ingeniería comercial. Después de la intervención innovadora, se pudo constatar un aumento estadísticamente significativo de la empatía en los estudiantes, quienes manifestaron satisfacción con el taller realizado, de acuerdo a los registros de observación durante las clases. Los resultados se discuten de acuerdo a los antecedentes experimentales obtenidos de otros estudios, enfatizando en la importancia del desarrollo de la empatía en un área poco explorada como las disciplinas del ámbito comercial.

**Palabras claves:** empatía, educación superior, educación emocional, innovación curricular, investigación-acción, área comercial.

## Abstract

In higher education, empathy is established as a generic competence for professionals; however, there is no appropriate methodology for its development. The present work is part of an action research project and aims to evaluate the effects of an innovative pedagogical intervention through a neuroscientific-based model in first-year Commercial Engineering students. This research was developed under a quantitative and qualitative mixed design. In the quantitative area, two questionnaires were applied: one on empathy and the other on social desirability before and after the intervention. On a qualitative level, a class-by-class record log was used to monitor the applied intervention. The sample consisted of 38 Commercial Engineering students from a private university for public purposes in the Bio-Bio region. The results reveal a low level of initial empathy in Commercial Engineering students. After the intervention, a statistically significant increase in empathy was observed in the students. The students expressed satisfaction with the workshop carried out, according to the observation records during the classes. The results are discussed according to the experimental antecedents obtained from other studies, emphasizing the importance of empathy development in a little explored area such as the commercial field disciplines.

**Keywords:** empathy, higher education, emotional education, curricular innovation, action research, commercial area.

## Resumo

No ensino superior, a empatia se estabelece como uma competência genérica para os profissionais, porém, não existe uma metodologia adequada para o seu desenvolvimento. O presente trabalho faz parte de um modelo de Pesquisa-Ação e busca avaliar o efeito de uma intervenção pedagógica inovadora através de um modelo de base neurocientífica em alunos do primeiro ano de Engenharia Comercial. O desenho utilizado foi misto, quantitativo e qualitativo. Na área quantitativa, foram aplicados dois questionários: um sobre empatia e outro sobre desejabilidade antes e depois da intervenção. Em um nível qualitativo, um diário de bordo aula por aula foi usado para monitorar a intervenção aplicada. A amostra foi composta por 38 estudantes de engenharia comercial de uma universidade privada com fins públicos na região do Bio-Bio. Os resultados revelam um baixo nível de empatia inicial nos alunos de engenharia comercial. Após a intervenção inovadora, observou-se um aumento estatisticamente significativo da empatia nos alunos. Os alunos expressaram satisfação com a oficina realizada, de acordo com os registros de observação durante as aulas. Os resultados são discutidos de acordo com os antecedentes experimentais obtidos em outros estudos, enfatizando a importância do desenvolvimento da empatia em uma área pouco explorada como as disciplinas do campo comercial.

**Palavras-chave:** empatia, ensino superior, educação emocional, inovação curricular, pesquisa-ação, área comercial.

# Introducción

La educación integral requiere tratar temas emocionales y sociales: la empatía es uno de ellos. Se comparte la necesidad de tratar temas referidos a la empatía durante el ciclo escolar, la importancia para las relaciones sociales y una sana convivencia. En especial para ciertas profesiones resulta fundamental contar con niveles de empatía adecuados.

Pese a lo anterior, no se dispone de una metodología adecuada para abordar la empatía en los diferentes niveles, aun cuando se explicita en el currículum nacional que debe ser abordada como objetivo transversal. Si se observa el caso de la educación superior, también se encuentra la empatía como una característica a desarrollar en los futuros profesionales, pero de igual manera no se aborda de forma directa en algún curso formativo.

En vista de lo anterior, mediante Investigación – Acción, este trabajo busca llevar adelante un taller de empatía con un modelo basado en neurociencias. Se realiza un diagnóstico inicial del nivel de empatía de los estudiantes a través del test de coeficiente de empatía de Baron-Cohen.

El diseño de la intervención considera dos principios centrales de la neurociencia aplicada a la educación. En primer lugar, el cerebro humano se desarrolla desde la concepción hasta el comienzo de la vida adulta, lo que valida la aplicación del taller en la etapa universitaria inicial (Lemmers-Jansen et al., 2019).

En segundo lugar, y en sintonía con el punto anterior, al finalizar la adolescencia y comenzar la vida adulta, el cerebro está en término del proceso de maduración de la corteza prefrontal. En esta etapa se completa el desarrollo de los procesos de integración y toma de decisiones (van de Groep et al., 2018).

Considerando estos principios neurocientíficos, se realiza un taller de empatía para los alumnos de primer año de Ingeniería Comercial, el que incluirá actividades de toma de perspectiva, trabajo con dilemas morales, estudio de emociones relacionadas como orgullo y envidia, y el desarrollo de un trabajo final, donde se presentarán situaciones conflictivas y posibles soluciones propuestas por los estudiantes.

Se aplica un test de deseabilidad social para contrastar niveles de empatía y la percepción que tienen los estudiantes respecto de sí mismos en cuanto a su nivel de empatía. Por último, se lleva a cabo una evaluación final, mediante la aplicación del test de coeficiente de empatía, para conocer cómo la intervención contribuye a la mejora en los niveles de empatía en los estudiantes. El análisis y las conclusiones del estudio se enriquecerán sumando los resultados cuantitativos a las observaciones del investigador llevadas a cabo, clase a clase, durante toda la intervención.

La hipótesis del presente trabajo postula un aumento estadísticamente significativo en el nivel de empatía de los alumnos después de la intervención.

# Marco teórico

## Empatía, características y funciones

El concepto de empatía se expone por primera vez bajo el término alemán *einfulung*, acuñado por Theodor Lipps y traducido como "sentirse dentro de". Fue llevado al inglés como *empathy* por Edward Titchener (1909).

Filósofos como Gottfried Leibniz y Jean-Jacques Rousseau ya habían planteado que es necesario ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos. Adam Smith, en *Teoría sobre los sentimientos morales*, habla de la capacidad de los seres humanos para sentir pena ante el dolor de otros y plantea que ponerse en el lugar de los demás ayuda a nuestra imaginación (Wispé, 1986).

Desde el primer acercamiento al concepto, surgen dos corrientes teóricas en torno a la empatía: quienes mantienen la idea de Lipps sobre percepción directa y quienes destacan aspectos cognitivos, haciendo de la empatía un ejemplo de toma de perspectiva (Preston & Waal, 2002).

Las teorías que hacen énfasis en la percepción automática de emociones encuentran su respaldo en investigaciones sobre neuronas espejo. Por otro lado, quienes destacan aspectos cognitivos se apoyan en investigaciones que evidencian la activación temporal y medial de las regiones prefrontales al realizar tareas que impliquen leer la mente (López et al., 2014).

En conclusión, para efectos de esta investigación, se considera la empatía como un concepto global que incluye dos dimensiones: una toma de perspectiva (dimensión cognitiva) y preocupación empática (dimensión emocional).

Las bases neuronales de la empatía tienen su origen en el descubrimiento de las neuronas espejo en las cortezas premotoras y parietal. Mediante experimentos ente primates, se observa que las neuronas espejo se activan al ejecutar una acción y, a su vez, cuando esta acción es observada. El sistema nervioso es capaz de figurar una acción observada en otros individuos en su propio sistema motor (Gallese et al., 1996).

Un estudio realizado en 2005 demostró que las neuronas espejo del lóbulo parietal inferior permiten al observador entender las intenciones de otro sujeto, incluso se activan antes de completar una acción (Ferrari et al., 2005). De acuerdo a la evidencia planteada, las neuronas espejo tienen directa relación con la comprensión del otro, en lo que supone un primer acercamiento a la empatía cognitiva.

Diversas investigaciones localizan las neuronas espejo en la región F5 del córtex premotor de los primates, que corresponde al área de Broca en el cerebro humano. La red de neuronas espejo permite el aprendizaje de gestos por imitación y también la posibilidad de incluir aspectos emocionales como sentir tristeza cuando alguien llora, o compartir alegría (García, 2008).

La red de neuronas espejo no está presente en una zona particular de la corteza premotora, sino que incluye otros circuitos motores. Se ha demostrado que quienes tienen mayor empatía presentan más actividad del sistema motor de las neuronas espejo, con respecto a sus pares con bajos niveles de empatía (Moya-Albiol et al., 2010).

Para prever una conducta prosocial, la empatía tiene una especial función en la autorregulación cognitiva y emocional. Se asocia también un componente inhibitorio esencial para retraer la agresividad y ayudar en la toma de perspectiva (Mestre et al., 2002).



Varios indicios apuntan a una relación entre empatía y competencia social. Es así como en una investigación donde se midió la competencia social en niños, considerando la empatía como una de las subdimensiones de la conducta prosocial en la competencia social, se encontró una correlación significativa entre competencia social y empatía, en el sentido de que los participantes con niveles inferiores de competencia social tienden a mostrar niveles inferiores de empatía, lo que repercute significativamente en el aprendizaje (Moreno- Bataller et al., 2019).

La empatía cobra importancia en la interacción de los individuos, como promotora de relaciones sociales sanas, y debería apuntalarse como un eje transversal de la educación, con miras a que contribuya de manera directa a la formación de una ciudadanía proactiva. En el plano individual, se considera la empatía como promotora de una conducta asertiva y proactiva que favorece una vida mejor. Paralelamente, en el plano social, la empatía se entiende como un mecanismo que ayuda a inhibir la violencia, reducir el egoísmo y los abusos en ámbitos sociales, inclusive hasta en los contextos más vulnerables (Palomares, 2017).

## **Deseabilidad social y emociones involucradas**

La deseabilidad social es la característica que hace que las personas demuestren actitudes aceptadas socialmente, sin corresponder a su propio sentir. Su origen está en sentirse aceptado por el público y se diferencia de la empatía principalmente por el componente emocional implicado en esta última. El nivel de deseabilidad social se incrementa con la edad, al asociarse con una mayor necesidad de aprobación social y/o temor al rechazo de los demás (Pérez et al., 2010).

Las emociones tienen estructuras anatómicas interconectadas en redes neurales tales como la corteza paracingulada anterior, que posibilita la representación mental de situaciones del entorno. Se activa cuando se adjudica finalidad, creencias o características humanas a los objetos o situaciones. El surco temporal superior es responsable de la percepción de conductas planificadas y de las señales sociales. Los polos temporales median la evocación de recuerdos de la memoria: aparecen activos cuando se detectan rostros y objetos, o cuando se reconocen o evocan recuerdos autobiográficos. La amígdala es una estructura subcortical ubicada dentro del lóbulo temporal medio. Su vecino más cercano es el hipocampo (estructura relacionada con la función de la memoria). Esta cercanía permite el recuerdo de las emociones de manera tal que lo que se siente puede ser recordado y lo que es recordado puede ser sentido. Actúa como un "disparador" que se activa en forma rápida ante situaciones sociales. Tiene que ver con las funciones no conscientes: tiene una función central en la relación de la emoción con la conducta social y relaciona las representaciones cognitivas y conductuales según el valor social que tiene el estímulo (Levav, 2005).

El concepto de emoción establece una clara diferenciación entre emociones primarias y secundarias. En el primer grupo se encuentran las más cercanas a otras especies, asociadas a la naturaleza biológica: miedo, alegría, asco, ira, sorpresa y tristeza. Las emociones secundarias son conscientes, deliberadas y más asociadas al ser humano, en comparación a otras especies, allí se encuentran la culpa, la vergüenza, el orgullo, la envidia y los celos (Moreno Salas y Smith-Castro, 2009).

En el siguiente apartado trataremos las emociones secundarias que tienen mayor incidencia sobre la empatía, dado que ambas se basan en la comparación social con otro e inciden en el nivel de empatía en la conducta social.

Desde un punto de vista neurocientífico, la empatía busca estudiar cómo se experimentan las emociones, a nivel cerebral, cuando se observan en un tercero. Estudios conductuales en animales y personas sugieren que se activan los mismos circuitos neuronales al observar una emoción que al sentirla. Si se considera lo anterior en contexto de dolor o premura, es esperable que la empatía fomente la conducta prosocial (Armstrong, 2017).

La envidia tiene un origen sociocultural en una autoconcepción irreal, pues corresponde a una sobrevaloración causada por un autoconocimiento deficiente y estereotipos negativos. Las personas que sienten envidia se caracterizan por ser conflictivas, con baja autoestima y complejo de inferioridad. La interacción social en ambientes competitivos e individualistas incrementan el sentimiento de envidia. La envidia genera una actividad disfuncional de la conciencia, imaginando escenarios que no son reales (Zamora, 2017).

El orgullo surge como consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia. La experiencia fenomenológica de la persona que siente orgullo por algo es de alegría: el sujeto se halla como atrapado, absorto, en la acción que le hace sentirse orgulloso. Al ser un estado positivo, placentero, la persona va a tratar de reproducirlo. El orgullo lleva a repetir la acción debido a cuánto fue bien evaluada. En otro sentido, el orgullo lleva a ser intransigente y genera distancia emocional, al percibirse como indiferente ante el otro (Etxebarria, 2009).

## Cómo enseñar empatía en adolescentes

Hoffman (1991) plantea que la empatía con otros, como proceso motivacional que impulsa a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo. El proceso empático implica un aumento de la capacidad para ponerse gradualmente en el lugar de otra persona, transformando el malestar personal en una reacción de simpatía y compasión más orientada hacia el otro.

Las facultades mentales que dependen del lóbulo frontal son las siguientes: la capacidad para controlar los impulsos instintivos, la toma de decisiones, la planificación y anticipación del futuro, el control atencional, la capacidad para realizar varias tareas a la vez, la organización temporal de la conducta, el sentido de la responsabilidad hacia sí mismo y los demás o la capacidad empática. Se considera la adolescencia como una etapa donde aún no terminó de desarrollarse el lóbulo prefrontal, es decir, carecen de ciertas habilidades descritas anteriormente (Damasio, 1994).

Las bases curriculares establecidas por el Ministerio de Educación plantean de forma explícita el trabajo de la empatía como parte de los Objetivos Fundamentales Transversales de Enseñanza Básica. Específicamente se propone que, en el marco del trabajo en el ámbito personal y social, se busca reconocer y respetar la diversidad e igualdad de derechos junto al desarrollo de la empatía con los otros. En la dimensión socio-cultural de las bases se refuerza el objetivo de valorar el carácter único de cada persona, sus diferencias y empatía para una mejor convivencia (Ministerio de Educación, 2013).

En *Bases Curriculares de Enseñanza Media* se presenta la empatía como parte de la formación en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en tercero y cuarto medio, puntualizando el desarrollo de la empatía histórica y la sensibilidad respecto a temas de acontecer social como la pobreza (Ministerio de Educación, 2009a).

En el subsector de Lenguaje y Comunicación, para tercero y cuarto medio, se presenta la empatía como eje en temas de argumentación y como aprendizaje esperado en presentaciones dramáticas (Ministerio de Educación, 2009b). En el área de la filosofía, en tercero y cuarto medio, se ha trabajado la empatía con la discusión de dilemas.

En el estudio de las neurociencias aplicadas a la educación, Howard-Jones (2011) propone un modelo didáctico de trabajo que incorpora los procesos neuro-pedagógicos necesarios para un correcto aprendizaje.

El autor plantea los siguientes lineamientos relacionados a la didáctica de las sesiones: se recomienda una planificación de 15 clases de 45 minutos cada una, períodos cortos de clases, incluir pausas si es necesario, con el objetivo de mantener la atención de los estudiantes (Howard-Jones, 2014).

Las sesiones deben incluir la exploración auténtica por parte del estudiante, actividades motivantes y desafiantes, desarrollar trabajos grupales preferentemente, fomentando de esta forma la conducta prosocial y reafirmando el carácter social del proceso de aprendizaje. Otorgar un real protagonismo al alumno en el proceso y fuerte énfasis en el contexto facilita la motivación e incorporación de los nuevos conceptos (Howard-Jones, 2014).

La metodología de taller en el contexto universitario se enfoca en aprender mediante la realización de actividades que se llevan a cabo de manera conjunta. En las carreras de pregrado es recomendado su uso por la versatilidad de su didáctica, conectar el aprendizaje de los contenidos con los procedimientos y alcanzarlos paulatinamente de manera más autónoma (Gutiérrez, 2009).

Este es el modelo en el que se basará la intervención de este proyecto. Por tanto, el marco conceptual de la neurociencia contribuirá tanto a la aplicación de los principios neurocientíficos como el modelo basado en las evidencias empíricas de la neurociencia en educación.

## **Antecedentes empíricos**

Investigaciones del área educativa demuestran que los docentes han encontrado en la investigación-acción formas de documentar y repensar sus prácticas y, junto con esto, su contexto socio-cultural y económico (Anderson & Herr, 2007). Los resultados de estudios basados en la metodología investigación-acción permiten identificar problemas o situaciones a resolver y responder con éxito, así como conflictos que tienen como base los desafíos de la vida educativa cotidiana (Colmenares & Piñero, 2008).

Existen investigaciones realizadas a nivel internacional que buscan medir y comparar niveles de empatía en estudiantes universitarios. Un estudio realizado a jóvenes entre 16 y 30 años, mediante la adaptación del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis, registró mayor nivel de empatía afectiva en mujeres. Además, se plantea que existen diferencias respecto al nivel de empatía de acuerdo a la carrera de estudio; sin embargo, no se incluye en el estudio el detalle comparativo por carrera (Molina et al., 2015).

En estudios realizados específicamente en áreas sociales, mediante el test de Empatía Cognitiva y Afectiva, los resultados revelan que la empatía pedagógica puede verse influenciada por el género, donde los hombres presentan mayor nivel de empatía cognitiva que las mujeres. La empatía cognitiva es la capacidad de tomar la perspectiva de otro y difiere de la empatía afectiva, puesto que esta última involucra aspectos emocionales cruciales para ponerse en el lugar del otro. De acuerdo con esta investigación, estudiantes de pedagogía del estilo empático deberían incorporarse al proceso educativo como un objetivo de formación para futuros pedagogos y educadores (Martínez-Otero, 2011).

Segarra & otros (2016) han evaluado las habilidades empáticas de futuros profesores y las implicaciones educativas de los resultados. El estudio se realizó a 40 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Educación de Temuco (UA/Chile) y a 40 estudiantes de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM/España). Los resultados fueron deficitarios en empatía cognitiva en ambas muestras y adecuados en empatía afectiva. El perfil global ideal solo lo consiguieron el 7,5 % en ambos grupos.

En un estudio desarrollado por Esteban-Guitart & otros (2012) con respecto a la empatía y la conducta prosocial en estudiantes indígenas y mestizos en una universidad intercultural, se evidenció que los estudiantes con una alta capacidad empática eran también más tolerantes. Las mujeres puntuaron significativamente superior en tolerancia y empatía que los hombres. Se encontraron diferencias entre indígenas y mestizos, así como entre universidad intercultural y universidad pública en relación a áreas específicas de la tolerancia a la diversidad.

García-López & otros (2012) plantearon una nueva metodología para mejorar la empatía, la asertividad y las relaciones sociales. Basados en el modelo de Educación Deportiva, las clases abordaban la enseñanza del balonmano, juego competitivo entre grupos, la observación de errores técnicos y tácticos cometidos durante el partido anterior, de cara a su mejora en la siguiente jornada. Cada jugador, además del rol de jugador, desempeñaba roles como entrenador, director deportivo, preparador físico, miembro de comité de disciplina, árbitro y anotador. En conjunto, gracias a la conceptualización, el juego y los roles, se lograron mejoras en relaciones sociales y participación.

A nivel nacional existen investigaciones en estudiantes universitarios que no son concluyentes. En un estudio realizado a futuros odontólogos se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas de orientación empática entre los distintos cursos. Además, se puede observar que las mujeres presentan mayores niveles de empatía en relación con los hombres. No obstante, se expone una disminución de la orientación empática de los alumnos a medida que comienza la práctica clínica. Los autores plantean que esta diferencia puede explicarse al considerar que, en los primeros años de carrera, se ejecutan una serie de cursos formativos orientados a dar un sello a los estudiantes, específicamente en el plano personal, y a medida que avanza el plan curricular se acentúan aspectos de competitividad y estrés (Navarro et al., 2016).

Por otra parte, en un estudio realizado en la carrera de odontología de la Universidad de Concepción, mediante la Escala de Empatía de Jefferson, se comprobó un alto nivel de empatía de los alumnos, no encontrándose diferencias significativas por sexo. Los puntajes de empatía y motivación de logro fueron significativamente mayores en los alumnos de 4.º y 6.º año en comparación con los de 5.º año (Morales, 2012).

Finalmente, un estudio enfocado en las diferencias por curso observó, mediante la Escala de Empatía de Jefferson, que el puntaje promedio es menor en alumnos de segundo año que en alumnos de primero, pero a partir de tercer año aumentan los niveles de empatía, manteniéndose constantes en los restantes años académicos. En el factor "género", el femenino tiene valores medios de empatía superiores al masculino (Torres- Martínez et al., 2017).

## Participantes

La intervención consideró un grupo de 38 estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial de una universidad privada con fines públicos de la Región del Bío-Bío. Del total de la muestra, que se conformó por 13 hombres y 25 mujeres, con edad promedio de 18,3 años; siete son estudiantes provenientes de establecimientos educacionales municipales, ocho de colegios particulares pagados y 23 de colegios particulares subvencionados.

## Metodología

Corresponde un diseño mixto con metodología que incluye paradigmas cuanti y cualitativos. En una primera instancia, una semana antes del inicio del taller, se aplicó el test inicial de coeficiente de empatía para establecer el diagnóstico en cuanto a la empatía del grupo. Se incluyó un test de deseabilidad social para complementar el análisis inicial.

Los índices de confiabilidad Alpha de Cronbach del test de coeficiente de empatía de Baron-Cohen (2004) es de 0.92, mientras que en el test de deseabilidad social (Crowne & Marlowe, 1960) es de 0.78. Ambos test están validados para Chile y para el contexto de los estudiantes participantes de la intervención (Castro et al., 1986; Ferrando & Chico, 2000; Lawrence et al., 2004; Pérez et al., 2010).

El test de coeficiente de empatía es una prueba que se contesta individualmente, compuesta por 60 afirmaciones, en las que se responde en una escala de cuatro grados de acuerdo o desacuerdo. El test mide, de acuerdo a un coeficiente, el nivel de empatía de quien responde. La versión original del test está en inglés y ha sido traducida por otros estudios aplicados en Chile. Los puntajes obtenidos se clasifican de acuerdo a como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados del test de coeficiente de empatía.

Puntaje	Interpretación
0-32	Nivel de empatía bajo
33-52	Nivel de empatía media
53-63	Nivel de empatía sobre la media
64-80	Nivel de empatía muy alto

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en <http://espectroautista.googlepages.com/EQ-es.html>.

El test de deseabilidad social consta de 33 ítems, 18 de los cuales (ítems directos) reflejan comportamientos y rasgos socialmente deseables aunque infrecuentes, mientras que los restantes 15 ítems (ítems inversos) reflejan comportamientos y rasgos indeseables, pero muy frecuentes. Sobre estos ítems, la persona evaluada debe indicar si son verdaderos o falsos respecto a sí misma, de manera que se puntúa con un 1 los ítems directos que la persona considera verdaderos o los ítems inversos que considera falsos, mientras que se puntúa con un 0 las respuestas opuestas. La suma de las puntuaciones a los ítems permite obtener una puntuación total entre 0 y 33, en la que una mayor puntuación indica una mayor deseabilidad social, que se interpreta como un sesgo de respuesta o rasgo de personalidad. El test tiene su versión original en inglés: los investigadores recopilaron las versiones española y mexicana y obtuvieron un formato final, adaptado al vocabulario de los estudiantes.

Se desarrolla un taller de 15 sesiones de 45 minutos cada una, agrupadas en bloques de dos horas pedagógicas semanales, de acuerdo a los principios y evidencias neurocientíficas que se aplican en el modelo de clase y las estrategias didácticas correspondientes. El taller de empatía se realiza en una asignatura dictada a estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial, previa autorización (ver esquema de intervención en Anexo 1).

El principal objetivo del taller es desarrollar en los estudiantes un mayor nivel de empatía. Junto con esto, estudiar y comprender emociones vinculadas y su alcance en la empatía. Se busca un entendimiento conceptual de la empatía y sus respectivas aplicaciones a la vida laboral.

La carrera de Ingeniería Comercial corresponde a un plan de pregrado, conducente al grado académico de Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas o Licenciado en Ciencias Económicas. El título profesional para ambas licenciaturas es de Ingeniero Comercial.

Durante los cinco años de estudios regulares de la carrera se abarcan líneas como administración, finanzas, marketing, gestión de personas y economía. En estas dos últimas líneas es donde la empatía juega un rol clave, liderando equipos diversos y tomando decisiones que les afectan. En la economía, específicamente como precursor en el diseño e implementación de política pública.

Durante todo el proceso de intervención, el investigador lleva a cabo un registro diario de sus apreciaciones respecto a actitudes, comentarios, actividades y señales de los estudiantes en relación al tema tratado. Con la información capturada en este instrumento, se busca enriquecer las conclusiones del proyecto, incorporando elementos cualitativos al balance final.

Finalmente, se repite el test de coeficiente de empatía al finalizar el taller, con el objetivo de evaluar si existen cambios estadísticamente significativos. Para el análisis de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados, en las etapas inicial y final de la intervención, se procederá a realizar un tratamiento estadístico descriptivo, utilizando el software estadístico IBM® SPSS Statistics® versión 24. Además, se aplicará la prueba t student para muestras relacionadas con  $p < 0,005$ ; pues se trata de una condición de diseño cuasiexperimental con mediciones antes-después. De acuerdo a los resultados obtenidos con los estadísticos, se va a determinar la efectividad de la intervención.

## Resultados

### Resultados de la etapa diagnóstica

De acuerdo al recuento de puntajes obtenidos por los estudiantes en la etapa inicial, se obtienen los datos presentados en la Tabla 2.

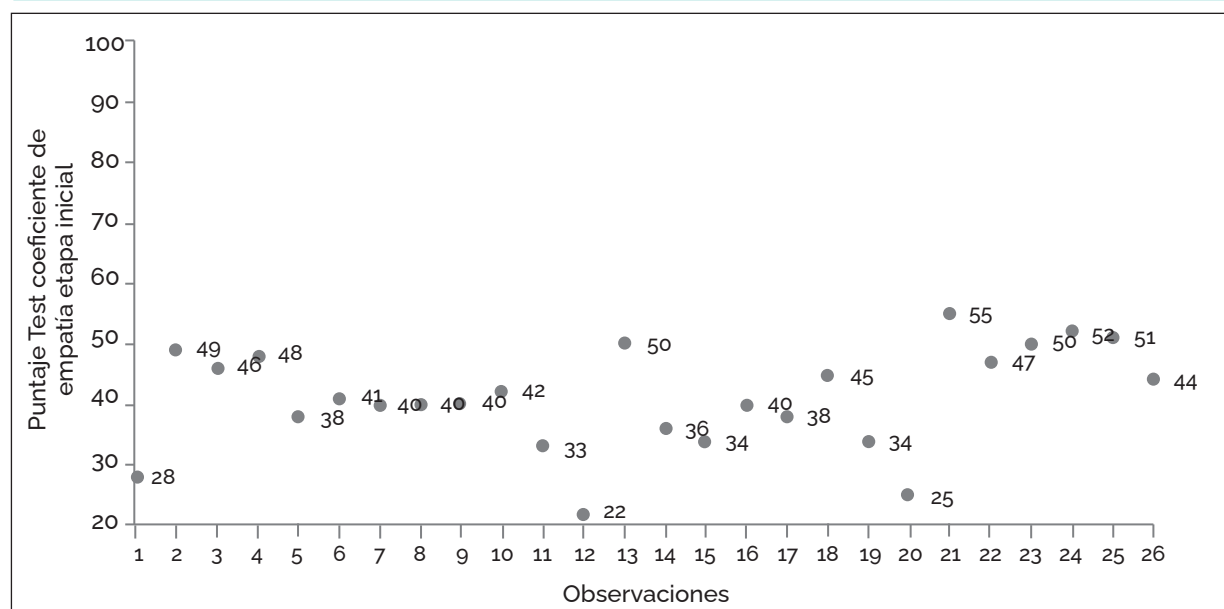
Tabla 2. Recuento de puntajes: coeficiente de empatía en su etapa inicial.

		Nº	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>General</b>		26	41,08	40,50	8,42	70,95
Género del estudiante	Hombre	7	38,00	38,00	9,70	95,00
	Mujer	19	42,20	41,00	7,90	61,80
Dependencia establecimiento de origen	Municipal	4	37,30	40,00	6,20	38,30
	Particular subvencionado	17	42,90	44,00	8,20	66,70
	Particular pagado	5	37,80	40,00	10,30	105,2

Según los resultados obtenidos, los estudiantes intervenidos tienen un evidente bajo nivel de empatía: el puntaje promedio general y su detalle se encuentran apenas por sobre el puntaje considerado medio, mientras que en ninguna categoría se evidencia un nivel de empatía destacado.

En la Figura 1 se observa la distribución de los resultados diagnósticos obtenidos por los estudiantes en la etapa inicial.

Figura 1. Dispersión de puntajes en el test de coeficiente de empatía en la etapa inicial.



De los datos observados, se observa que los resultados obtenidos en la etapa inicial se concentran en los puntajes medios, un pequeño grupo se encuentra sobre el puntaje que se considera promedio y no se aprecian niveles altos de empatía. Otro punto destacable es la presencia de tres puntajes por debajo la media, lo que puede llegar a implicar algún problema relacionado con la empatía.

## Resultados de la etapa seguimiento

Durante el periodo de seguimiento se lleva a cabo una bitácora del investigador, clase a clase, donde se apuntan observaciones respecto al transcurso del taller. En el registro se incluyen aspectos de actitud de los estudiantes, sus inquietudes espontáneas y sus apreciaciones respecto al tema.

Respecto a la bitácora del investigador, es posible relevar las siguientes categorías:

- Disposición a trabajar, observado en cada sesión del taller. Participante 1: "Me interesa la temática, es nueva para mí".
- Apertura a tratar temas relacionados a emociones, observado en sesiones 4, 5 y 8. Participante 2: "El orgullo hace difícil empatizar". Participante 3: "Igual he sentido envidia de alguna manera".
- Aplicación correcta de la empatía para elaboración del proyecto final, observado en sesiones 6, 7 y 8. Participante 4 del grupo 3: "Para hacer nuestro proyecto, nos pusimos en el lugar de quien necesita un lugar para vivir, pensamos y sentimos como ellos". En este caso se destaca el concepto de empatía con sus componentes emocional y cognitivo.



La etapa de seguimiento considera, además, la aplicación del test de deseabilidad social que ayuda a explicar los niveles de empatía obtenidos en el diagnóstico. Tal como se muestra en la table 3, el test comprende puntajes que fluctúan entre 0 y 33, donde un mayor puntaje muestra mayor grado de deseabilidad social.

Tabla 3. Recuento de puntajes del test de Deseabilidad Social.

		Nº	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>General</b>		26	18,54	20,50	4,67	21,78
Género del estudiante	Hombre	7	17,70	19,00	4,10	16,9
	Mujer	19	18,80	21,00	4,90	24,30
Dependencia establecimiento de origen	Municipal	4	21,00	22,00	2,80	8,00
	Particular subvencionado	17	18,90	21,00	4,90	24,00
	Particular pagado	5	15,4	17,0	3,90	15,30

Según los resultados obtenidos, los estudiantes tienen un evidente alto nivel de deseabilidad social, dado que el puntaje promedio general y su detalle se encuentran sobre el puntaje considerado medio.

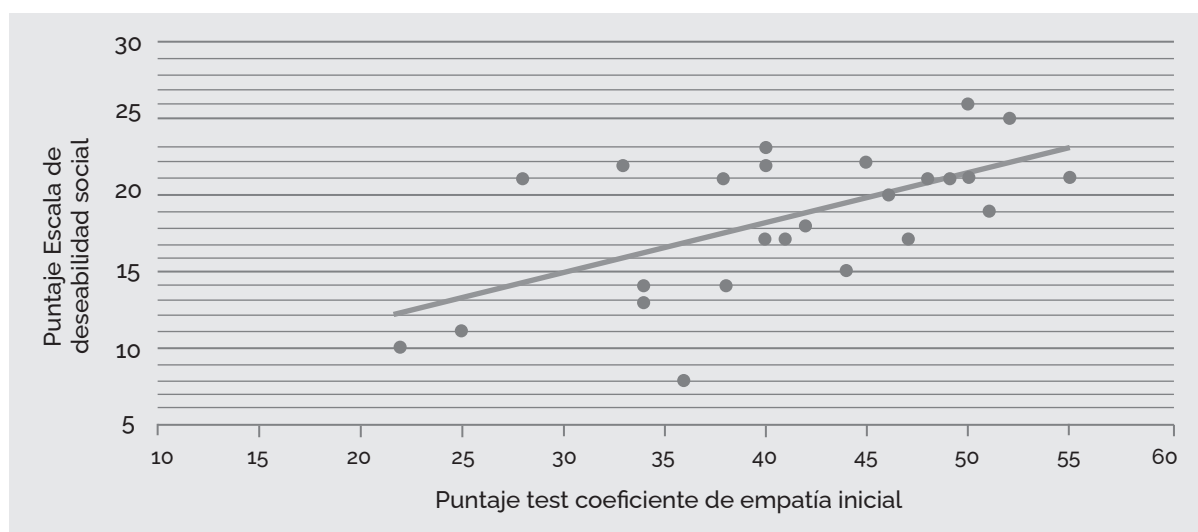
Si se analiza la correlación entre ambos test, se obtienen los resultados que se presentan en la Tabla 4 y en la Figura 2.

Tabla 4. Correlación de puntajes entre el test de coeficiente de empatía y el test de deseabilidad social.

		Puntaje del test de coeficiente de empatía - Etapa Inicial	Puntaje escala de deseabilidad social
Puntaje del test de coeficiente de empatía - Etapa Inicial	Correlación de Pearson	1	0,589**
	Sig. (bilateral)		0,002
	N	26	26
Puntaje escala de deseabilidad social	Correlación de Pearson	0,589**	1
	Sig. (bilateral)	0,002	
	N	26	26

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 2. Dispersión de puntajes entre el test de coeficiente de empatía en su etapa inicial y la escala de deseabilidad social.



Se observa una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el test de empatía y deseabilidad social, por tanto, es coherente afirmar que los estudiantes que obtienen mayores niveles de empatía también obtienen altos niveles de deseabilidad social.

## Resultados de la etapa final

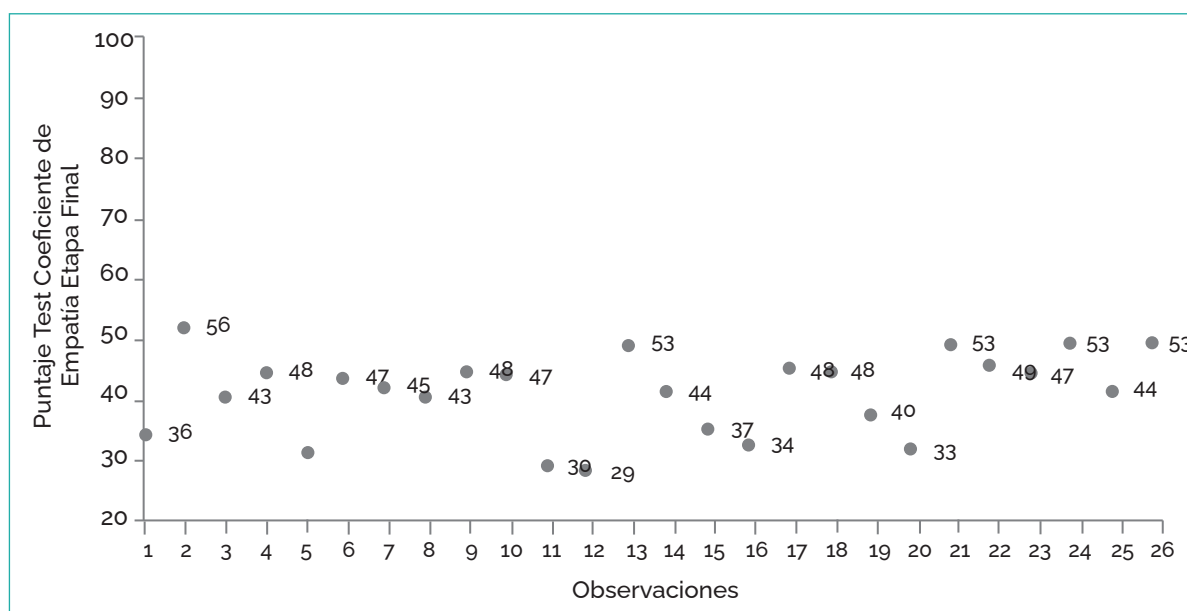
De acuerdo al recuento de puntajes obtenidos por los estudiantes en la etapa final, se obtienen los datos expresados en la Tabla 5.

Tabla 5. Recuento de puntajes del test de coeficiente de empatía en su etapa final.

		Nº	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>General</b>		26	43,89	46,00	7,69	59,15
Género del estudiante	Hombre	7	41,90	44,00	6,40	40,50
	Mujer	19	44,60	47,00	8,20	66,50
Dependencia establecimiento de origen	Municipal	4	42,80	44,00	4,80	22,90
	Particular subvencionado	17	45,80	48,00	7,70	59,40
	Particular pagado	5	38,40	37,00	7,80	60,8

En esta ocasión, se puede observar que hubo estadísticos descriptivos más altos. La distribución de los resultados se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3. Dispersión de puntajes en el test de coeficiente de empatía en su etapa final.



Al comparar las medias obtenidas en el test de coeficiente de empatía en etapas inicial y final, se obtiene los estadísticos descriptivos que se expresan en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos comparativos del test de coeficiente de empatía entre las etapas inicial y final.

	Observaciones	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Test de coeficiente de empatía en etapa inicial	26	41,08	8,42	1,65
Test de coeficiente de empatía en etapa final	26	43,89	7,69	1,51

La Tabla 6 muestra la variación del estadístico media en los resultados del test de empatía en las etapas inicial y final, la cual aumenta de 41,08 a 43,89 puntos para el grupo intervenido de 26 estudiantes y la reducción de la desviación estándar de 8,42 a 7,69.

A continuación, se encuentra la tabla 7 donde se evidencia la diferencia de medias de muestras emparejadas, según criterio del estadístico t de Student.

Tabla 7. Tabla de diferencia de medias para el test de coeficiente de empatía en su etapa inicial y su etapa final.

	N	T estadístico	Sig.
Diferencias entre el test de coeficiente de empatía en su etapa inicial y su etapa final	26	2,84	0,009

Conforme a los datos obtenidos, se puede inferir los siguiente:

- Los estudiantes que participaron en la intervención del Taller de Empatía aumentaron de forma significativa el su coeficiente de empatía. (M después= 43,89, DT después= 7,69; M antes= 41,08, DT antes= 8,42;  $t(25)= 2,84$ ,  $p < .05$ ,  $r = 0.49$ ).
- Pese a que los valores son significativos, no son generalizables a estudiantes de otros contextos educativos.

## Discusión

El trabajo en torno a la empatía debe ser transversal al sistema educativo, como se expone en este trabajo. En varias ocasiones se presenta el tema en el currículum escolar, pero no se cuenta con las herramientas teóricas y prácticas para desarrollarla. Es fundamental hacerse cargo de la necesidad de enseñar qué es la empatía y cómo ponerla en práctica, no solo en el contexto escolar sino también a nivel universitario, puesto que los planteles declaran entre sus objetivos formar profesionales responsables, comprometidos y empáticos, pero tampoco se lleva a cabo de manera formal el estudio de la empatía y, en este contexto, los ingenieros comerciales no son la excepción.

La importancia de la empatía no solo radica en moderar las relaciones con los más cercanos, sino también modelar de forma directa la conducta social. Permite un vínculo sano y armonioso con los demás, es predictora de una conducta prosocial y fundamental para una correcta vida en sociedad.

En particular, la carrera de Ingeniería Comercial requiere de herramientas orientadas a una actitud empática si se tiene en cuenta que los profesionales se desempeñarán en ambientes laborales donde sus decisiones afectarán directa o indirectamente a muchas personas. Además, serán responsables de proponer a la sociedad soluciones a problemas concretos, vinculados a la innovación y al desarrollo de nuevas orientaciones en planos tan diversos como desarrollo económico, salud, educación y pobreza. Trabajar la empatía durante su formación es necesario para contribuir a una preparación global del profesional.

En el presente estudio se observan diferencias en los niveles de empatía promedio obtenido por los estudiantes de acuerdo al género, donde las mujeres obtienen puntajes más elevados que los hombres. En este sentido, la literatura no ha sido categórica: se reportan diferencias a favor de las mujeres en empatía emocional y los hombres obtienen puntajes superiores en empatía cognitiva, pero no se obtiene un consenso general (Martínez-Otero, 2011; Molina et al., 2015; Torres-Martínez et al., 2017; Tur- Porcar et al., 2016).

Ciertas investigaciones plantean que existen diferencias respecto al nivel de empatía de acuerdo al tipo de carrera que se estudia, no obstante, no se explicita quiénes obtienen mayores niveles (Molina et al., 2015). La presente investigación contribuye al debate al constatar que, para los alumnos de Ingeniería Comercial, el nivel promedio de empatía es menor al esperado.

El taller de empatía que fue implementado presenta resultados favorables en mejoras del nivel de empatía, no solo en términos cuantitativos de diferencias estadísticas significativas sino también reflejado en la percepción obtenida por el investigador respecto del desempeño de los estudiantes. Al finalizar la intervención, los alumnos demuestran espontáneamente interés y curiosidad por seguir ahondando en el tema y valoran las estrategias pedagógicas desarrolladas.

En este sentido, la metodología adoptada para llevar a cabo el taller incluyó trabajo desafiante, espacios de colaboración y tareas en grupos, todo con un especial énfasis en su entorno cercano (Howard-Jones, 2011). A modo de ejemplo, los recursos audiovisuales incorporados en las clases responden a piezas conocidas ampliamente por los estudiantes. Teóricamente, el modelo Howard-Jones, basado en neurociencias, entrega un marco apropiado para trabajar temas relacionados a las emociones.

Desde el punto de vista de este investigador, una de las estrategias más exitosas fue el trabajo con dilemas morales. La teoría plantea que los dilemas morales son apropiados para incentivar el diálogo y establecer debate; el taller permitió que los estudiantes expresaran sus propias experiencias, a partir de un dilema dado (Blatt & Kohlberg 1975). Este trabajo facilita la interacción en grupos, remueve conceptos preconcebidos y resalta prejuicios, que son objeto de discusión para finalmente decantar en decisiones empáticas.

Trabajar emociones con estudiantes requiere de formas de trabajo especiales, específicamente en la etapa de la adolescencia o al finalizarla, como en este caso que necesita un modelo adecuado. En este sentido, la neurociencia ha contribuido a conocer el desarrollo y funcionamiento del cerebro; desde la teoría se presentan metodologías de enseñanza que están en sintonía con las características del estudiante. En particular, el modelo Howard-Jones establece criterios claros respecto al formato del curso o taller y, también, sobre la didáctica apropiada para trabajar ciertos contenidos, incluidos evidentemente conceptos vinculados a las emociones.

Ha quedado de manifiesto que es necesario contar con un modelo teórico robusto para trabajar la empatía. En este sentido, las neurociencias y, en especial, el modelo de Howard-Jones demuestran ser altamente adecuados para llevar a cabo el trabajo. Además, es vital conocer correctamente los conceptos, especialmente la empatía que frecuentemente es confundida con solidaridad, ayuda y compasión, cuando es algo mucho más intrínseco y potente: tomar perspectiva y ponerse en el lugar del otro, no desde un plano superior, sino como iguales.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar si una intervención estilo taller, con actividades de toma de perspectiva, uso de dilemas morales y trabajo grupal, mejora el nivel de empatía de un grupo de estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial. El desarrollo de la intervención se abordó desde una perspectiva de la neurociencia cognitiva.

Las conclusiones generales de esta investigación-acción basadas en los resultados obtenidos son las siguientes:

- El conjunto de datos alcanzados en la aplicación del test de diagnóstico del nivel de empatía arrojó un nivel promedio bajo, en comparación a lo esperado de acuerdo a la literatura.
- Los niveles de deseabilidad social analizados se encuentran por encima del promedio esperado. Los estudiantes que obtienen alto nivel de empatía también son quienes consiguen mayor nivel de deseabilidad social.
- Por último, la evaluación final establece una mejora estadísticamente significativa en los estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial. El resultado se complementa con lo registrado clase a clase, donde los alumnos demuestran interés en desarrollar temas vinculados a la empatía, participan activamente y reconocen la efectividad del taller.

Este tipo de trabajo implicó un fortalecimiento personal y social en los estudiantes, puesto que se entregó un fundamento teórico-práctico sobre la empatía y se reconoce la importancia en el quehacer estudiantil y profesional.

Con los resultados obtenidos en esta investigación-acción es posible realizar proyecciones favorables en el ámbito del conocimiento, dado que las metodologías para trabajar empatía son escasas. En este estudio se llevó a cabo un taller con base teórica y se obtuvieron resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

Cabe destacar que, para obtener resultados exitosos, es necesario cautelar la pertinencia de las actividades diseñadas, las que deben ser planificadas por un experto en el área, puesto que se requiere conocimiento conceptual específico para evitar confusiones en torno a la empatía.

Una proyección recomendable puede ser realizar la experiencia más adelante en la etapa formativa y observar cómo se comporta el nivel de empatía a medida que se acerca a la etapa profesional.

Del presente trabajo se desprenden nuevas hipótesis: los estudiantes de las áreas económicas y comerciales serán menos empáticos que otros alumnos de diferentes subáreas de las ciencias sociales.

De acuerdo al modelo educativo de la universidad y su perfil de estudiantes de pregrado, la formación universitaria —en particular, la carrera de Ingeniería Comercial— requiere que los alumnos desarrollen una actitud innovadora, de trabajo colectivo y fuerte componente social (Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, 2011).

En este contexto, la investigación realizada aporta en una nueva metodología didáctica factible de implementar y ampliable a otras carreras de pregrado.

Las lecciones aprendidas del proceso de trabajo se sustentan, principalmente, en encontrar espacios dentro de las asignaturas regulares de pregrado, donde llevar a cabo el taller y la intervención en general. El interés de los estudiantes en el tema estudiado es creciente, sin embargo, es necesario resaltar la importancia en su formación profesional para mantener la adhesión durante todas las etapas. Al respecto, sería muy útil implementar un área de formación integral en estudiantes universitarios de forma sistemática y con un plan curricular más completo que desarrolle diferentes habilidades sociales para un buen desempeño profesional a futuro.

Considerando la revisión bibliográfica, este trabajo contribuye a otorgar una evidencia empírica sobre el desarrollo de la empatía en estudiantes de educación superior en un contexto específico, asociado a un curso académico. Es un desafío profundizar en el estudio de la empatía y las emociones en los sectores de empresa y tecnología.

#### Notas:

<sup>1</sup>Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** Todos los autores participaron de forma equitativa en las etapas de diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento, análisis y elaboración del texto.

## Referencias bibliográficas

- ARMSTRONG, K. (2017). 'I Feel Your Pain': The Neuroscience of Empathy. <https://www.psychologicalscience.org/observer/neuroscience-empathy>
- ANDERSON, G. & HERR, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- BARON-COHEN, S. & WHEELWRIGHT, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- BLATT, M. & KOHLBERG, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, *Journal of Moral Education* (4), pp. 129-161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- CASTRO, M. E., MAYA, MA. DE LOS ÁNGELES, & OROZCO, C. (1986). Normas y Estructura Factorial de dos Escalas: la Escala de Responsabilidad Intelectual Académica y la Escala de Necesidad de Aprobación Social. *Salud Mental*, 9(3), 65-71.
- COLMENARES, A. M. & PIÑERO, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- CROWNE, D. P. & MARLOWE, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354.
- DAMASIO, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. Avon Books.
- DIRECCIÓN DE DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (2011). *Modelo Educativo Universidad de Concepción*. [http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/documentos/Modelo\\_educativo.pdf](http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/documentos/Modelo_educativo.pdf)
- ESTEBAN-GUITART, M., RIVAS DAMIÁN, M. J., & PÉREZ DANIEL, M. R. (2011). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.etdc>
- ETXEBARRIA, I. (2009). Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (pp. 167-180). Pirámide.
- FERRANDO, P. J. & CHICO, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- FERRARI, P. F., ROZZI, S., & FOGASSI, L. (2005). Mirror neurons responding to observation of actions made with tools in monkey ventral premotor cortex. *Journal of cognitive neuroscience*, 17(2), 212-226. <https://doi.org/10.1162/0898929053124910>
- GALLESE, V., FADIGA, L., FOGASSI, L., & RIZZOLATTI, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain: a journal of neurology*, 119(Pt 2), 593-609. <https://doi.org/10.1093/brain/119.2.593>
- GARCÍA E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), pp. 69-89.



- GARCÍA-LÓPEZ, L. M., GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D., GONZÁLEZ-VÍLLORA, S., & VALERO VALENZUELA, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- GUTIÉRREZ, DELIA (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- HOWARD-JONES, P. (2011). A Multiperspective Approach to Neuroeducational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), pp. 24- 30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00703.x>
- HOWARD-JONES, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- LEMMERS-JANSEN I., FETTA., SHERGILL S., VAN KESTEREN, M., & KRABBENDAM, L. (2019). Girls-Boys: An Investigation of Gender Differences in the Behavioral and Neural Mechanisms of Trust and Reciprocity in Adolescence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13: 257. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2019.00257>
- LAWRENCE, E. J., SHAW, P., BAKER, D., BARON-COHEN, S., & DAVID, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*, 34(5), 911-920. <https://doi.org/10.1017/S0033291703001624>
- LEVAV, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.
- LÓPEZ, M. B., FILIPPETTI, V. A., & RICHAUD, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>
- MESTRE ESCRIVÁ, V., SAMPER GARCÍA, P., & FRÍAS NAVARRO, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/251>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/260>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/11/bases-curriculares-educacion-basica-2013-191115.pdf>
- MOLINA AZCUNAGA, D. M., MIRÓN ACEVEDO, V. M., ORTEGA REYES, F. M., MORENO, M., & CRUZ, W. (2015). *La empatía como rasgo presente en estudiantes universitarios entre las edades de 16 y 30 años*. [https://www.researchgate.net/publication/318560370\\_Empatia\\_como\\_rasgo\\_de\\_personalidad\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/318560370_Empatia_como_rasgo_de_personalidad_en_estudiantes_universitarios)
- MORALES, S. (2012). Estudio del nivel de empatía y motivación de logro de los alumnos de la carrera de odontología de la Universidad de Concepción. *Revista Educación Ciencias de la Salud*, 9(2), 121-125.
- MORENO-BATALLER, C. B., SEGATORE-PITTÓN, M. E., & TABULLO-TOMAS, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y "bullying". Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134.

- MORENO SALAS, M. & SMITH-CASTRO, V. (2009). Infra-Humanización: atribución de emociones primarias y secundarias y su relación con prejuicio moderno. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3).
- MOYA-ALBIOL, L., HERRERO, N., & BERNAL, M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista Neurol*, 50, 89-100. <https://doi.org/10.33588/rn.5002.2009111>
- NAVARRO SALDAÑA, G., MALUENDA ALBORNOZ, J., & VARAS CONTRERAS, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63-82. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.004>
- PALOMARES, E. (2017). La empatía, una necesidad social y educativa. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato Universidad Nacional Autónoma de México*, 10(26), 92- 98.
- PÉREZ, M. J., LABIANO, M., & BRUSASCA, C. (2010). Escala de Deseabilidad Social: Análisis psicométrico en muestra argentina. *Revista Evaluar*, 10. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v10.n1.458>
- PRESTON, S.D. & DE WAAL, F.B.M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral & Brain Sciences*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- SEGARRA MUÑOZ, L., MUÑOZ VALLEJO, M.D., & SEGARRA MUÑOZ, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- TORRES-MARTÍNEZ, P. A., BARRIOS-PENNA, C. A., FONSECA-MOLINA, J. F., DÍAZ-NARVÁEZ, V. P., & GONZÁLEZ-CRUZ, S. A. (2017). Levels of empathy in dental students at Universidad San Sebastián in Concepción, Chile. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 219-225. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.61444>
- TUR-PORCAR, A., LLORCA, A., MALONDA, E., SAMPER, P., & MESTRE, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción psicológica*, 13(2), 3-14. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- VAN DE GROEP, S., MEUWESE, R., ZANOLIE, K., GÜROĞLU, B., & CRONE, E. A. (2020). Developmental Changes and Individual Differences in Trust and Reciprocity in Adolescence. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 30 Suppl 1(Suppl 1), 192-208. <https://doi.org/10.1111/jora.12459>
- WISPÉ, L. (1986) The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314>
- ZAMORA, J. M. C. (2017). Psicología de la Envidia: Análisis Sociocultural del Acto de Compararse con el Otro. *Revista Digital Eos Perú*, 9(1), 64-74.

## Anexo I: Planificación Taller de Empatía

Clase	Fecha	Duración	Nombre	Actividades
1	16-3	90 min.	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación individual de cada alumno, añadiendo hobbies, intereses y pasatiempos, a través de Círculo Concéntrico.</li> <li>- Introducción al concepto de empatía, lluvia de ideas.</li> <li>- Se expone de manera teórica el concepto de empatía, incluyendo un mapa conceptual.</li> </ul>
2	23-3	90 min.	Documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver documental El juego.</li> <li>- Redactar un dilema moral personal.</li> <li>- Debate de acuerdo a presentación.</li> </ul>
3	6-4	90 min.	Dilema moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego "Sin escrúpulos": a través de dilemas morales preestablecidos, expresan su postura ante cada situación.</li> <li>- Desarrollo de guía con matriz de preguntas sobre sus opiniones ante cada situación.</li> <li>- 20 dilemas por juego.</li> <li>- Responder test de Imagen Social.</li> </ul>
4	13-4	90 min.	Envidia y egoísmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición y desarrollo de emociones asociados a la empatía: envidia y egoísmo. Lluvia de ideas.</li> <li>- Presentación de tres escenas de película.</li> <li>- Desarrollo de una guía, en grupos de cuatro alumnos, donde identifiquen características de las protagonistas, analicen la envidia presente, establezcan similitudes con la vida cotidiana, evalúen el actuar vengativo de los personajes y busquen puntos de encuentro entre los personajes, con el fin de incentivar la toma de perspectiva y empatía.</li> </ul>
5	20-4	90 min.	Resentimiento y orgullo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición y desarrollo de emociones asociados a la empatía: resentimiento y orgullo. Lluvia de ideas.</li> <li>- Presentación de dos escenas de película.</li> <li>- Desarrollo de una guía, en grupos de cuatro alumnos, donde se analizan las situaciones presentadas en las escenas comparando las emociones involucradas en ambas.</li> </ul>
6	27-4	90 min.	Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De acuerdo a los dilemas morales expresados en la tarea, en grupos de cuatro, desarrollar un proyecto que busque solución o mejora al problema.</li> </ul>
7	4-5	90 min.	Exposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición ante el curso del problema y solución propuesta para retroalimentación general.</li> </ul>
8	11-5	45 min.	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cierre del taller.</li> <li>- Carta compromiso.</li> <li>- Evaluación, rúbrica.</li> </ul>

# Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego

Technical school and work in Argentina: policies, practices and knowledge at stake

Escola técnica e trabalho na Argentina: políticas, práticas e conhecimentos em jogo

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3116>

Natalia Noemí Fernández

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales,  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue  
Argentina  
natinoefernandez@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-2551-058X

Recibido: 29/05/21

Aprobado: 09/08/21

**Cómo citar:** Fernández, N. N. (2022). Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3116>

## Resumen

La escuela secundaria técnica cumple un papel fundamental en la formación de la fuerza de trabajo en Argentina, con lo cual, existe una compleja articulación entre educación secundaria técnica y trabajo. En este trabajo ponemos en diálogo la dimensión de la normativa educativa con la práctica pedagógica que se lleva a cabo en las escuelas técnicas. En tal sentido, el foco está en los espacios de las prácticas como dispositivo de acercamiento al mundo del trabajo. Este artículo se basa en un estudio cualitativo a partir de un estudio de casos en escuelas técnicas, durante los años 2015-2017. Sostenemos, desde las normativas, que las prácticas profesionalizantes constituyen una práctica fundamental en la educación secundaria técnica que se configura como espacio "por excelencia" en el vínculo con la formación para el trabajo. Dicha formación implica la puesta en acto de saberes y capacidades en la configuración del perfil profesional que se forma. En tal sentido, como hipótesis de trabajo, sostenemos que existe una disputa entre los saberes en la formación del técnico. Nuestra intención es poder dar cuenta de cómo las escuelas procesan sus propias demandas y cómo canalizan las propias demandas del mundo del trabajo. Consideramos que las luchas por el sentido que existen al interior de las escuelas, sobre el vínculo educación y trabajo, se materializan en la práctica, en el cotidiano escolar. Las escuelas promueven, enseñan, viven, actúan sus propuestas —complejas, no lineales, contradictorias a veces— sobre el lugar de la escuela y el mundo del trabajo de modo singular.

**Palabras claves:** escuela secundaria técnica, formación para el trabajo, normativas, prácticas, saberes.

## Abstract

Technical high school plays a fundamental role in work training in Argentina. Therefore, a complex articulation between technical high school and work exists. In this article, we show the dimension of education system with pedagogical practice that takes place in technical school. In this sense, the focus is on practice spaces as a device of approach to the working world. This article is based on a qualitative study, starting with a case study in technical schools between 2015-2017. As a working hypothesis we hold, from a normative point of view, that labor practices are fundamental in technical high school, the quintessential space in connection with training work. Training that implies knowledge and capabilities in the configuration of professional form. It is our intention to show how schools process their own demands and the ones that come from the working world. We believe that the struggles for meaning that exist within schools, about the connection between education and work, are materialized in practice, in everyday school life. Schools promote, teach, live, and act their proposals –complex, non-linear, sometimes contradictory– about the places of school and the working world in a unique way.

**Keywords:** technical high school, job training, regulation, practice, knowledge.

## Resumo

A escola secundária técnica desempenha um papel fundamental na formação da mão de obra na Argentina. Assim, há uma articulação complexa entre o ensino médio técnico e o trabalho. Neste artigo, colocamos a dimensão da regulamentação educacional em diálogo com a prática pedagógica realizada nas escolas técnicas. Nesse sentido, o enfoque recai sobre os espaços de prática como dispositivo de aproximação ao mundo do trabalho. Este trabalho é baseado em um estudo qualitativo a partir de um estudo de caso em escolas técnicas durante os anos de 2015-2017. Afirmamos que as colocações laborais constituem uma prática fundamental no ensino secundário técnico que se configura como um espaço 'por excelência' na ligação com a formação para o trabalho. Formação que envolve a aplicação de conhecimentos e competências na configuração do perfil profissional que se forma. Nesse sentido, como hipótese de trabalho sustentamos que há uma disputa entre os saberes na formação do técnico. Nossa intenção é poder dar conta de como as escolas processam suas próprias demandas e as que vêm do mundo do trabalho. Consideramos que as lutas de sentido que existem no interior da escola, sobre a articulação entre educação e trabalho, se materializam na prática, no cotidiano escolar. A escola promove, ensina, vive, realiza suas propostas -complexas, não lineares, às vezes contraditórias- sobre o lugar escolar e o mundo do trabalho de forma singular.

**Palavras-chave:** ensino médio técnico, formação para o trabalho, regulamentações, práticas, conhecimento.

## Introducción

En Argentina, el Estado cumplió un papel fundamental en la formación técnico-profesional de la fuerza de trabajo, cuyas demandas por cubrir calificaciones en el sector productivo tuvieron diferentes etapas y estrategias de intervención. Por lo cual, para comprender las políticas referidas a la articulación educación/trabajo, nos detenemos en las particularidades que asume la escuela técnica, foco de nuestros análisis. Esta institución ha sido objeto de políticas tendientes al fortalecimiento de la modalidad, como una de las instancias del sistema de formación para el trabajo e instrumento relevante de las políticas de desarrollo productivo en nuestro país. Martínez & Sosa (2019) consideran la existencia de un vínculo estrecho entre el desarrollo de la educación técnica y el desarrollo productivo. Dicha relación, si bien no es la única variable que influye en las propuestas educativas, es significativa y muchas veces explica algunas de las transformaciones que se han producido. Por ejemplo, la educación técnico profesional ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de su historia en Argentina. Muchos fueron los formatos y experiencias que la han configurado como un sistema con especificidad propia; es decir, con cierta autonomía del sistema general de enseñanza. Dicha identidad específica fue desnaturalizada por las políticas de los noventa, restauradas a principios del siglo XXI, aunque con algunos matices (Maturó et al., 2018).

La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26.058 (LETP) durante el 2005 significó la necesidad de "reparar" el avasallamiento que había tenido la Educación Técnico Profesional (ETP) en la década anterior, así como establecer diálogos y acciones concretas con actores del sector productivo.

Para el análisis de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas nos detenemos en un dispositivo fundamental de acercamiento al mundo del trabajo: las Prácticas Profesionalizantes (PP), con el fin de analizar los efectos que produce la materialización de las políticas educativas. Desde las normativas, las PP constituyen un campo formativo dentro de la trayectoria del estudiante y se plantean en el marco de un proyecto pedagógico integral en las escuelas.

Para comprender la compleja articulación entre educación secundaria técnica y trabajo, en este artículo presentamos algunos resultados de la tesis doctoral, que se encuentra en el marco de un proyecto de investigación más amplio, denominado "Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles". El objetivo general del proyecto —realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina— es estudiar los dispositivos de formación orientados al trabajo, su relación con las experiencias escolares y las trayectorias de egresados de escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Las escuelas seleccionadas se encuentran ubicadas en la provincia de Neuquén, norpatagonia argentina, cuya población es de alrededor de 600.000 habitantes y su matriz productiva se centra en la extracción de petróleo y gas, con fuerte demanda de trabajadores en el sector público (administración pública, educación, salud, etcétera) y en comercio.

Este artículo está organizado en tres apartados que se vinculan con la presentación de los resultados y su discusión. En el primero, analizamos las normativas de la ETP, donde sostenemos que el sector empresario será un actor clave en la configuración de la política pública. Asimismo, las prácticas laborales se constituyen como práctica fundamental en la educación secundaria técnica que se configura como espacio "por excelencia" en el vínculo con la formación para el trabajo.

En el segundo apartado, para abordar la formación para el trabajo, nos detenemos en los sentidos que los actores institucionales ponen en juego en la formación del técnico, en especial, aquellos que se observan en los espacios de la práctica. La lente está puesta en los saberes que circulan en la configuración de los perfiles profesionales que se están formando. Se sostiene que hay una disputa entre los saberes generales y especializados en la formación del técnico, mirado en el contexto socioproductivo particular donde las escuelas se insertan. Nuestra intención es poder dar cuenta de cómo las escuelas procesan sus propias demandas y cómo canalizan las propias demandas del mundo del trabajo.

De este modo, en el tercer apartado articulamos el campo de la dimensión normativa con la dimensión pedagógica, desde las voces de los actores institucionales. La intención es dar cuenta de la compleja articulación entre escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo.

## Planteo del problema de investigación

El vínculo educación/trabajo es una articulación compleja y conflictiva que ha adquirido diversas conjugaciones en la historia argentina. Con lo cual, comprender cómo se entiende tal articulación, en la política educativa durante el período postconvertibilidad, nos dará pistas necesarias para complejizar la concepción sobre la "formación para el trabajo" en la escuela secundaria técnica. En tal sentido, las preguntas que orientan este trabajo son:

- ¿Cuál es el papel de los diferentes actores institucionales (docentes y estudiantes) en los procesos de implementación de las políticas educativas, referidas a la educación y al trabajo en las escuelas secundarias técnicas?
- ¿Qué vínculos hay entre las normas educativas y la práctica escolar?

La ubicación temporal y espacial del problema de investigación se ubica en la Provincia de Neuquén, durante el período 2015-2017.

La relevancia de esta problemática radica en la importancia del abordaje de las políticas educativas referidas a la formación para el trabajo y los sentidos que expresan/construyen y legitiman, en la provincia de Neuquén, los actores involucrados en la materialización de la política en los quehaceres y prácticas escolares cotidianas. En este sentido, indagar acerca de las significaciones de los diferentes sujetos participantes (en este caso, docentes y estudiantes) nos ofrece herramientas válidas para desnaturalizar las encrucijadas que existen entre la educación y el trabajo, así como las diversas posturas que hay en esta relación desde una visión crítica y de replanteo del lugar que tiene la formación para el trabajo en la escuela y sus lazos con el mundo del trabajo actual.

## Antecedentes y marco conceptual

En este artículo abordamos el análisis de dos dimensiones que se encuentran articuladas: la dimensión político-normativa, a partir del análisis de las normas nacionales como política pública creadas desde el Estado, y la dimensión pedagógica, a partir de los sentidos y saberes que se ponen en acto en los espacios de la práctica de las escuelas.



Las prácticas profesionalizantes (PP) se visualizan como parte fundamental dentro de la trayectoria formativa del estudiante secundario técnico en Argentina. En tal sentido, refiere a cómo las escuelas se vinculan con el mundo de la producción y del trabajo, tal como lo expresa la ley 26.206 (Ley de Educación Nacional) y la ley 26.058 (LETP). En esta última norma hay una mención especial de las PP consideradas como uno de los cuatro campos formativos en su estructura curricular.

Como sostiene Figari (2017), "las prácticas laborales se han convertido en un requisito para la formación de técnicos de nivel medio a partir de la incorporación del régimen de prácticas profesionalizantes en la regulación de la educación técnico profesional" (p. 80). La problematización de los vínculos trabajo-formación (Soul, 2011) nos permite pensar y desarrollar cómo se configuran las prácticas laborales (Figari, 2017) en tanto entramado de actores e instituciones implicados en estas configuraciones. Como tal, constituye un espacio de permanente articulación y conflicto en las rearticulaciones entre sistema educativo y los espacios productivos. De este modo, se evidencian los procesos de disputa que se ponen en juego en el mercado de trabajo y en el vínculo educación/trabajo (Figari y Hernández, 2009).

En relación con la dimensión político-normativa, partimos de considerar que las instituciones y los sujetos imprimen de modo particular los procesos de traducción de las políticas en el marco de prácticas situadas. Así, las luchas de poder están en la base de las políticas públicas y pujan por la definición de pautas de acción (Fernández et al., 2020). En esta dimensión analizamos las normas referidas a la escuela técnica, en especial nos detenemos en el proceso de configuración de las PP a partir de la ley nacional 26.508 (LETP) y de las resoluciones emanadas por el Consejo Federal de Educación (CFE), organismo representado por los titulares de la cartera educativa de todas las provincias del país con el objetivo de acordar, concertar y coordinar las políticas nacionales a través de un trabajo articulado.

En esta dimensión, recuperamos los aportes de Ball y colaboradores: "Al concebir la política como texto y como discurso; es decir, implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que los agentes hacen de ella" (Fernández, 2017, p. 1). En ese marco, nos interesa comprender cómo se traducen las disputas de sentido en la práctica escolar.

La política como texto implica la "materialización de las representaciones que están codificadas de manera compleja, a través de luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas", en diferentes formatos, como ser leyes, decretos, resoluciones, documentos sobre lineamientos de reformas, curriculum, entre otros (Ball, 1993, p. 11).

La política entendida como discurso implica analizar el ejercicio de poder, dado que los discursos definen qué es deseable, aceptable o bien pensable (Ball et al., 2012). De este modo, imprime ciertos alcances, posibilidades y límites para ser pensada en la práctica.

En relación con la dimensión pedagógica, el foco está en el análisis de lo que hace la escuela respecto de los sentidos y saberes que destacan los actores institucionales sobre los espacios de la práctica como son las PP. En tal sentido, entendemos las PP como dispositivos pedagógicos, en tanto práctica educativa. Los dispositivos pedagógicos se caracterizan por su artificialidad al proponer simulaciones y descontextualizaciones para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Herger & Riquelme, 2017). Como tal, presenta una complejidad en particular ya que conjuga racionalidades que exceden lo escolar (Gallart, 2002). Al concebirlas como dispositivos, las PP son promotoras de experiencias a través de diferentes mediaciones de enseñanza que abren modos de existencia particulares, en esta interacción entre sujeto y estructura, en donde la subjetividad y sus sentidos van construyéndose a lo largo de las experiencias de la vida.



Asimismo, nos referimos a la formación para el trabajo como las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela con el mundo del trabajo. En esta relación, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para que el sujeto comprenda e intervenga en su realidad actual.

## Aspectos metodológicos

Como mencionamos anteriormente, este trabajo recupera algunos resultados de una tesis doctoral en el marco de un proyecto de investigación más amplio, asentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

En nuestra investigación en particular, realizamos un estudio cualitativo basado en un estudio de casos en tres escuelas técnicas de Neuquén; escuelas que presentan sus particularidades y especificidades.

El estudio de casos se basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades, concentradas en una o pocas unidades. Se realiza un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad para, luego, poder realizar una comparación entre ellos (Archenti, 2007).

Focalizamos en la articulación con el mundo del trabajo que plantean estas escuelas, a partir de dispositivos de formación para el trabajo, tanto en la vinculación con el afuera de las instituciones como respecto al objetivo educativo que proponen. El trabajo de campo lo realizamos durante el año 2015 y 2017.

Se analizó el relevamiento de fuentes documentales (normas nacionales: LETP y resoluciones del CFE) y el análisis de entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y equipos directivos, como también a grupos focales a estudiantes, para dar cuenta de la complejidad que asumen las prácticas educativas en cada una de las escuelas analizadas. El análisis de los datos estuvo basado en la triangulación metodológica de fuentes y técnicas.

Los criterios de selección de los entrevistados fueron: docentes y estudiantes del ciclo superior (sexto año) próximos a egresar.

La posición que asumen estos entrevistados nos dará pistas interesantes, tanto en las proyecciones con el mundo del trabajo (estudiantes), como también con el perfil profesional al que se forma (docentes).

En función de los objetivos propuestos, tal como se muestra en la Tabla 1, los criterios de selección de las escuelas fueron:

- a) instituciones técnicas que contaban, al momento de realizar el trabajo de campo, con alguna práctica profesionalizante;
- b) instituciones con propuestas innovadoras en la formación para el trabajo.

La selección de los casos se realizó en función de la factibilidad, viabilidad y recursos disponibles para hacer el campo.

Tabla 1.

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Título/s otorgante	Técnico Químico	Técnico Mecánico Técnico Electromecánico Técnico en Construcciones (Maestro mayor de obras)	Técnico en Producción Agropecuaria (orientación animal y vegetal)
Tipo de gestión	Pública	Pública	Pública
Año de creación	1992	1943	1987
Matrícula de estudiantes	700	1200	400
Ubicación geográfica	Zona oeste de la ciudad de Neuquén	Centro de la ciudad de Neuquén	Ciudad de Plottier (Neuquén)
Temporalidad del trabajo de campo	2015	2017	2017

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y resultados

En esta sección se presentan tres apartados vinculados con el análisis de dos dimensiones fundamentales para la comprensión de la educación técnica: la dimensión político-normativa durante la década del 2000 y la dimensión pedagógica, vinculada con los espacios de las prácticas que tienen las escuelas técnicas.

Por último, se presenta el vínculo entre la norma y las prácticas que se ponen en juego en estas escuelas técnicas.

### El marco regulatorio de la Educación Técnico Profesional

En este artículo, nuestro foco se centra en los procesos de configuración de la educación técnico profesional (ETP), que ha experimentado profundas transformaciones a lo largo de su historia en Argentina.

En este trabajo recuperamos la dimensión de la política educativa, desde el plano de las intenciones pedagógicas a gran escala, los intereses puestos en juego y los dispositivos que se han previsto para orientar las acciones educativas y reorganizar esta modalidad de la escuela secundaria en nuestro país. Nos detenemos en sus alcances, posibilidades y límites, como las lógicas que imperan, y los sentidos que adquieren las prácticas laborales como espacio "por excelencia" en el vínculo con la formación para el trabajo. En especial, centramos la mirada en la Ley de Educación Técnico Profesional, donde mencionamos los sentidos que adquieren las prácticas profesionalizantes que se configuran como dispositivo pedagógico de acercamiento con el mundo del trabajo.

En este apartado, sostenemos que el sector empresario será un actor clave, no solo en la configuración de la política pública sino en la formación de la fuerza de trabajo. La lógica de la empleabilidad impera en los procesos de configuración de la ETP, en especial las pasantías, cuyo énfasis asume diferentes particularidades en cada período histórico político (Fernández, 2020). Cobra importancia el individuo como agente y administrador de sus propios recursos, en el caso del sistema educativo vendría a ofrecer ciertas calificaciones necesarias para el mundo del trabajo actual. Dichas calificaciones se traducen en la adquisición y desarrollo de ciertas capacidades necesarias, en un contexto donde el sujeto se debe reeditar permanentemente.

## La legislación educativa en el período postconvertibilidad

Luego de una profunda crisis estructural en Argentina sostenida hasta el 2002, caracterizada por altos índices de desempleo y pobreza, se presentaron cambios significativos en los índices de crecimiento social y económico que se distanciaron con la racionalidad neoliberal que había dominado la década de los noventa, mejorando las condiciones de vida de la población.

En esta época, asistimos a una reactivación económica que fue impulsada por el sector productivo, a diferencia del crecimiento vinculado al sector financiero y de servicios que caracterizó la década de los noventa. No obstante, persisten debates sobre la continuidad del modelo económico impuesto por la última dictadura militar, con algunos retoques (Tenewicki, 2007).

En lo que respecta a las políticas educativas formuladas a mediados de la primera década del siglo XXI, postulan una nueva forma de pensar la articulación educación-trabajo en Argentina, reposicionando la función de la educación técnica. Se inicia así un nuevo período para la ETP y una reconfiguración de la articulación educación-trabajo en base a un nuevo modelo de relación Estado-sociedad-sistema productivo (Gallart, 2006).

Para una mejor comprensión de los procesos legales que se dieron en esta época, vinculada con la articulación entre educación y trabajo, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2.

Período 2000
Proceso de "reordenamiento legal" (Mas Rocha & Vior, 2009)
- El ciclo lectivo anual (2003),
- Ley de Educación Técnico Profesional (2005),
- Ley de Financiamiento Educativo (2005) y
- Ley de Educación Nacional (2006).
2011: Decreto 1374. Régimen de Pasantías en el nivel secundario
PP: Resolución CFE 261/06 y 229/2014

Fuente: Elaboración propia.

Con la gestión de Néstor Kirchner al gobierno nacional, en el 2003, comienza un proceso de "reordenamiento legal" (Mas Rocha & Vior, 2009) donde se impulsan reformas a las estipuladas en la década anterior, que implicó, entre otras, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y una reestructuración curricular y gradual.

Asimismo, otro aspecto nodal que recorre la LETP es el lugar que le quepa al sector empresarial. Existen articulados específicos (artículos 15 y 16) que abordan el sector productivo. A modo de ejemplo:

El sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados. (Ley 26058, artículo 15, Boletín Oficial, Buenos Aires, 8 de septiembre de 2005)

Dicho sector tiene a su cargo fomentar prácticas educativas (pensado como espacio de aprendizaje y no de producción) y de provisión de insumos a las escuelas. Ante esto, plantea programas de actualización continua para aquellos docentes que se involucren con estos proyectos. Sin embargo, no queda claro el lugar de la empresa en la escuela. ¿Qué vínculos se establece entre la empresa *con* y *en* la escuela? ¿Habrà algún nexo con la ley de crédito fiscal?

En 1980, la dictadura eliminó una de las principales fuentes de financiamiento del Consejo Nacional de Educación y Trabajo, proveniente de un impuesto que pagan los industriales (fondo ya recortado por el anterior régimen militar). Ello significó un gran golpe a la enseñanza técnica, sin embargo, se creó el llamado Régimen de Crédito Fiscal (Ley 22317/80), que se mantiene casi sin cambios hasta hoy e implica la desgravación impositiva de las empresas que inviertan en acciones educativas. Todo esto coincide con el inicio de un proceso de fuerte desindustrialización y apertura indiscriminada de las importaciones, que se profundiza en la siguiente década (Judengloben & Gardyn, 2010).

Todo lo anterior implica inversión de las empresas en lo educativo. En este sentido, dicha ley plantea la desgravación impositiva de las empresas que inviertan en acciones educativas.

Indiscutiblemente, los espacios que se ocupan de la educación y del trabajo presentan fronteras cada vez más difusas a partir del papel que han asumido las empresas en el período actual (Hernández, 2018).

Por otra parte, en su artículo 6, la LETP plantea como fin y propósito el desarrollo de las PP como una necesidad en las oportunidades de formación específica, siendo un vehículo necesario para el campo ocupacional elegido por los estudiantes. Por otra parte, en su artículo 22, plantea que es atribución del Consejo Federal de Educación la aprobación de las carreras técnicas y de los perfiles profesionales, del alcance del título y de las certificaciones.

Según la normativa nacional, las PP se entienden como parte de la trayectoria formativa del estudiante. Por ejemplo, la resolución del CFE n.º 261, que tiene como fin la homologación de los títulos, se plantea fundamental su práctica, a saber:

Dado que el objeto es familiarizar a los estudiantes con las prácticas y con el ejercicio técnico profesional vigentes, puede asumir diferentes formatos (como proyectos productivos, microemprendimientos, actividades de apoyo demandadas por la comunidad, pasantías, alternancias, entre otros), llevarse a cabo en distintos entornos (como laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros) y organizarse a través de variados tipos de actividades (identificación y resolución de problemas técnicos, proyecto y diseño, actividades experimentales, práctica técnico profesional supervisada, entre otros). (Resolución CFE n.º261, artículo 14, inciso G. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 22 de mayo de 2006)

De este modo, las pasantías constituyen un formato más dentro de las propuestas de prácticas profesionalizantes. Sin embargo, es el que cobra más relevancia en las propuestas curriculares de las escuelas analizadas.

Se entiende por prácticas profesionalizantes aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo. (Resolución CFE n.º229, artículo 12. Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología, Mendoza, 8 de septiembre de 2014)

De este modo, quedan en evidencia sentidos complejos, no lineales, donde hay un peso importante en la normativa, al espacio de la práctica como campo formativo que vendría a "resolver" viejas tensiones entre la formación general y específica, entre la teoría y la práctica. A su vez, las PP se plantean en situaciones reales de trabajo, si bien también se expresa que se puedan realizar al interior de la escuela, en ambientes simulados. Sin embargo, sostenemos que la formación extramuros es altamente reconocida no solo en la modalidad técnica, sino también en la escuela secundaria común (tal como se expresa en el régimen de pasantías según el Decreto Nacional 1374 del 2011).

Asimismo, las PP plantean sentidos complejos, dinámicos, que se verán materializados en cada una de las instituciones educativas. En este sentido, consideramos importante revisar y analizar cómo las instituciones educativas piensan la formación para el trabajo, en el marco de las demandas actuales del sector productivo: ¿formar para qué trabajo? (Fernández, 2020).

En síntesis, la escuela técnica queda como lugar por "excelencia" en la formación técnica de la fuerza de trabajo, donde la política pública le otorga una intervención directa a la empresa en el espacio escolar. De este modo, urge seguir pensando:

- cómo se manifiestan los movimientos de la regulación normativa de las diversas instancias de la ETP en cada jurisdicción
- cómo la puesta en acto de dispositivos tales como las PP materializan las normas y las plasman en modos de pensamiento acerca del trabajo (Maturó et al., 2018).

## La formación del técnico: ¿para qué trabajo?

En este apartado abordamos la formación del técnico desde el análisis de los saberes que se ponen en juego en los espacios de la práctica (tales como las pasantías, los talleres, el laboratorio, los proyectos didáctico-productivos, etc). En tanto formación, se pone al descubierto aquellos saberes y valoraciones de la escuela técnica, cabe preguntarnos: ¿cuáles son los saberes valorizados para el trabajo en estas escuelas analizadas?, ¿cómo son sus modos de apropiación y circulación? En este caso analizamos, desde las voces de estudiantes y docentes, las dificultades que se presentan en los espacios de la práctica, como los desafíos en la formación del técnico. En tal sentido, se analiza la disputa de saberes generales y específicos en la formación del técnico y cómo se vinculan con el mundo del trabajo y los condicionamientos para la puesta en acto de las prácticas.

### La disputa de saberes en la formación del técnico: ¿generales o especializados?

La formación del técnico como figura profesional, está dado por la aprehensión del "conocimiento técnico" (Spinosa, 2011). Este conocimiento es la "vedette" de la escuela técnica, con lo cual resulta significativo comprender cómo se configura esta producción de conocimiento escolar. Vale aclarar que en la escuela técnica prevalece el dominio de dos racionalidades y lenguajes que, según Spinosa (2011), caracterizan la formación del técnico: el *saber hacer* propio de los operarios y el *saber teórico-conceptual* exclusivo de los ingenieros, que otorga al técnico una variabilidad valorada en las organizaciones productivas.

En este punto centramos aquellas ideas que refieren a la orientación del técnico que se pretende formar, vinculado con el perfil profesional.

Desde las entrevistas realizadas a algunos docentes, se plantea la disputa entre saberes "abarcativos", en contraposición a la especificidad en la formación del técnico. Esta disputa de saberes se encuentra en el caso de la Escuela 1 y, en menor medida, en la Escuela 2.

La mirada "abarcativa" está más próxima a los saberes "generales" articulados con la idea de su "utilidad" para la futura inserción laboral de los jóvenes. Esta mirada también se asocia a obtener herramientas necesarias para desenvolverse en una empresa o industria. Por otro lado, la "especificidad" se podría vincular con las proyecciones que se tiene en la formación vinculada con conocimientos técnicos específicos de la orientación del técnico.

La articulación de los saberes necesarios para la formación del técnico se entrelaza con el perfil que se quiere construir vinculado con el mundo del trabajo. Al respecto, los docentes plantean lo siguiente:

A- Con respecto a eso, ¿cuál te parece que es el perfil de egresado que se quiere formar?

E- Bueno, últimamente se ha dado más fuerza a lo que es la programación, sin caer en lo que es la especialidad de computación, pero sí, por ejemplo, el perfil de automatización; porque hoy por hoy un electromecánico tiene que saber programar porque el mercado laboral así lo demanda. Y no solamente en computación, sino en lo que se le llama controladores industriales y es una parte que me toca cerca por mi especificidad en automatización de dar esos contenidos, ¿no? (Docente taller automatización, Escuela 2, comunicación personal, 8 de noviembre de 2017)

Mirá, digamos la orientación es técnico químico pero la idea es que sea bastante abarcativo, en cuanto a que no tenga una especificidad en la tecnicatura. Nosotros podemos tener una orientación en petróleo, alimentos, industrias o en una cuestión de servicios por ejemplo, nosotros podemos orientar la tecnicatura en lo que queramos pero queremos que sea bastante amplia, donde el chico pueda encontrar en lugares donde vaya, no que sea específico en una tecnicatura (...) Estamos tratando de ver cómo canalizar algunos proyectos del ciclo superior para que los chicos puedan tener una mirada industrial (...) Saber cómo es que se tienen que desempeñar en la parte laboral: el chico sale de acá y puede estar muy armado en cuanto a los contenidos pero cómo es el manejo en una empresa, en una industria es distinto, entonces en la cuestión de seguridad sobre todo, cómo tiene que ser, cómo se tienen que manejar dentro de una empresa, dentro de todo uno trata de armarlo lo más que pueda. (Directora, Escuela 1, comunicación personal, 24 de agosto de 2015)

Diversos sentidos expresan estos docentes vinculados al perfil de egresado y al proyecto escolar: en la Escuela 2 hay una necesidad de mirar lo que demanda el mercado laboral para especializar la formación del técnico, vinculado al saber que se pone en juego: "la automatización", articulado con el perfil profesional. En cambio, en la Escuela 1 se apela a la idea de una orientación "abarcativa", sin caer en alguna especialidad en la orientación, donde existe una necesidad de amplitud. En tal sentido, los contenidos están conectados con lo que acontece en el mundo del trabajo, sus necesidades y demandas en reconocer ciertos saberes necesarios.

Asimismo, dichos saberes abarcativos están planteados en contraposición a una "tecnicatura", vinculados a una orientación o campo específico, quizás en estos conceptos se asocia la idea de "amplitud". En cambio, la directora apela una "mirada industrial" articulada con el manejo de la seguridad, aspecto que constituye un desafío a trabajar y va más allá de los contenidos.

Respecto de estos sentidos nos preguntamos cómo se articula la escuela con el mundo del trabajo. En esta relación entre saberes y trabajo, uno de los problemas que se presentan es que los espacios en los que institucionalmente se realizan (la escuela y la empresa) contienen, en su interior, un orden jerárquico. Al decir de Tanguy (2001), se busca establecer una correlación entre dos espacios que, a su vez, cada uno está internamente jerarquizado. Esto reporta no pocos problemas e ilusiones de correspondencia entre dos formas de racionalidad distintas: la racionalidad educativa y la productiva (Gallart, 1985).

A su vez, la idea de "abarcativo" la vinculamos con aquellos saberes generales. Al respecto, Jacinto (2019) plantea que los saberes generales pueden ser entendidos como transversales y ser tratados a través de distintos espacios disciplinares. Estos saberes conciernen las amplias y complejas relaciones entre desarrollo productivo y trabajo; ciudadanía y trabajo; vida ocupacional o profesional y sus relaciones con las demás esferas de la vida (personal, familiar, comunitaria). Estos sentidos evocan ideas más próximas a una "formación integral", que refiere a la necesidad de tomar decisiones para la vida colectiva que, a su vez, conllevan cada vez mayor complejidad técnica y política. Consideramos que, en el fondo, se apela a una formación técnico-profesional para un aprendizaje durante "toda la vida", discurso que sintetiza la idea de "aprender a aprender". Esta capacidad, afirma Wiñar (2001), supondría una sólida formación general científica y técnica, en un entorno que facilite la interacción entre los procesos productivos y la formación del alumno. Asimismo, nos preguntamos: ¿cómo se vinculan/conectan los saberes generales con los específicos?, ¿son dimensiones pasibles de articularse?, ¿cómo?

Por otra parte, recuperamos la voz de un docente y una estudiante quienes plantean ciertos desacuerdos ante la mirada abarcativa y general que se pretende en la Escuela 1:



Fijate si yo armo el perfil y me decido qué quiero para la escuela, a partir de ahí tengo que ver qué tengo que reformar porque habrá un montón de cosas que probablemente tenga que reformar y otras que voy a tener que reforzar: tendrá más horas para determinada materia, lo que era anual hacerlo bianual, pero lo hago a partir de un proyecto que sé a dónde quiero ir. Hoy es lo que veo, cualquier bondi me lleva a Roma al no tener nada, lo primero que se asocia es un 4x4 y yo quiero un técnico químico que sirva para todo, no existe eso. Si querés excelencia, que tus técnicos sean demandados y que el colegio sea exigente, tenés que tener en claro qué querés y cómo lo vas a hacer, pero en Neuquén es tan politizado el tema educativo... (Docente de laboratorio, Escuela 1, comunicación personal, 26 de agosto de 2015)

C- Una destreza en el laboratorio más específica, más abocada a lo que es el petróleo, por así decirlo; es que el laboratorio está como dividido en muchas áreas, nosotros estamos formando en varias áreas de laboratorio, lo que es análisis... o sea, vemos un poco de cada cosa, pero tendría que ser más específico.

E- ¿En qué?

C- Con respecto al petróleo, porque nos llenaron la cabeza con el petróleo, pero de teoría; de experiencia con petróleo, dos o tres. (Estudiante de 6.º, Escuela 1, comunicación personal, 4 de noviembre de 2015)

El espacio de la práctica en el laboratorio es central ya que está ligada a la orientación, lo que condiciona el perfil profesional del egresado. La especificidad en las prácticas de laboratorio pareciera ser una necesidad a redefinir. Es decir, la orientación tendría que estar ligada al mundo del trabajo actual o, si se quiere, a las demandas que se generan en ese ámbito. Quizás la idea que ronda es que la escuela mire al mundo del trabajo y procese/canalice sus demandas. A su vez, se destaca la diferencia entre la teoría y la práctica, esta última ligada al laboratorio donde requiere tener mayor especificidad en algún campo laboral.

Asimismo, la mirada general se asocia a la formación de un técnico "todo terreno", en el sentido de que "sirva para todo" (en palabras del docente). Con lo cual, existe una necesidad de redefinir qué formación se quiere en la institución. En dicha definición se tendrán que revisar los contenidos y el plan de estudios, lo que implica tomar ciertas decisiones políticas e institucionales.

Con relación a la reorganización del proceso productivo en lo que hace a la especialidad química, Spinosa (2011) afirma que la formación se modifica hacia un perfil menos específico y más polifuncional, donde los conocimientos científicos reducen su profundidad. Sin embargo, la intervención se encuentra mediada por el área en donde se ejerce el perfil profesional, en tal sentido, el laboratorio es el espacio de mayor intervención del técnico y donde es capaz de aplicar la mayor cantidad de conocimientos recibidos en su formación escolar.

Por otra parte, el título de técnico supone el conocimiento de ciertos saberes técnicos que los estudiantes no perciben que se hayan traducido en habilidades para resolver situaciones concretas. Esta percepción es expresada del siguiente modo:

Antes salían bien, parecían una fábrica de técnicos, se las sabían todos. Salían preparados. Hoy salimos con todos los contenidos a medias, con lo básico (...) ¿Si puedo instalar un motor en cualquier lado? No puedo, sinceramente. (Estudiante, 6.º año, Escuela 2, grupo focal, 26 de octubre de 2017)

Vos me preguntás algo de técnica agropecuaria y no te lo sé responder, me gustaría haber aprendido un poco más. (Estudiante, 6.º año, Escuela 3, grupo focal, 9 de noviembre de 2017)

La incompletud o la falta de conocimientos técnicos en su formación es lo que rodea estas expresiones. Hay una idea del pasado asociada a una "fábrica de técnicos", cuyos saberes parecían ser más completos, diferente a la actualidad donde aquellos saberes no se pueden poner en juego en aplicaciones específicas. Esto significa que la relación con el saber es construida en un lugar y momento dado, en relación con otros; por lo que, en los procesos educativos los sujetos se inscriben en cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros (Charlot, 2006).

Por su parte, en la Escuela 3, se vive el perfil de técnico agropecuario como una preocupación:

Estamos trabajando con los estudiantes como técnicos, ¿no es cierto? Pero nosotros debemos trabajar el perfil del egresado porque nuestro lugar ha perdido la parte productiva, se ha perdido, o se ha llenado de loteos y demás, y hemos perdido los lugares. Si bien los chicos están yendo a pasantías, acá, son lugares muy aislados. Entonces eso requiere que nosotros tengamos que ver cuál va a ser el perfil de nuestro egresado. Cuando yo estudiaba, nosotros éramos técnicos agropecuarios, íbamos a asesorar productores, íbamos a estar mano a mano con el productor y, bueno, hoy esa realidad no es la misma, por eso lo pensamos desde el emprendedurismo, que sean emprendedores. O sea, esto que digo de emprendedores es por dar un ejemplo de una de las miradas que por ahí hemos trabajado con los docentes. (Vicedirectora, Escuela 3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017)

Aquí también se pone en tensión el pasado con el presente. Tiempo atrás, existían zonas productivas donde los técnicos asesoraban a los productores; hoy en día, la situación cambió porque cada vez hay menos productores, así, la situación socioeconómica determina los lugares para realizar las pasantías y la orientación que se quiere revisar para los técnicos. En tal sentido, una propuesta que asoma es el emprendimiento, cuyas ideas están en boga en la educación para el trabajo. Son propuestas educativas vinculadas con el mundo del trabajo, en tanto busca una formación de un sujeto proactivo, gestor de su propio destino al no encontrar salidas interesantes en empleos en relación de dependencia. Convertirse en sujetos emprendedores pareciera que invita a la autonomía e independencia, en emprender la "propia vida" (Palermo, 2012).

El objetivo es formar "sujetos emprendedores" que logren autogestionar su propia fuente laboral, lógica anclada en las demandas del mundo del trabajo actual, donde el sujeto pueda agenciar su propia "incertidumbre" en cuanto a la reducida oferta de empleo. Dichos sentidos también están atados a políticas neoliberales en la promoción de sujetos proactivos, desde una lógica empresarial.

En lo que respecta a los técnicos, en las últimas décadas los empresarios manifiestan que las demandas a la escuela están relacionadas con los saberes analíticos: capacidad de aprender y razonar, de tomar decisiones para solucionar problemas, tener pensamiento creativo, saberes asociados íntimamente con las tecnologías de la información. Los saberes específicos tienden a ser desarrollados en los sectores de trabajo, donde los más experimentados tienen el rol de capacitadores. Pero en el fondo, la selección se basa en el potencial de los jóvenes para acatar las reglas de juego y responder en tiempo real a los requerimientos de flexibilidad y la adaptación continuas (Vior & Wiñar, 2005).

## Entre la norma educativa y la práctica escolar

En este trabajo evidenciamos cómo la escuela constituye un campo de disputa de sentidos en torno a los vínculos que se generan sobre la educación y el trabajo. Dicha articulación provoca tensiones, no solo por los cambios que proponen las reformas educativas, sino también por los vaivenes del sector productivo.

Consideramos que las luchas por el sentido que existen al interior de las escuelas, sobre el vínculo educación y trabajo, se materializan en la práctica, en el cotidiano escolar. Las escuelas promueven, enseñan, viven, implementan sus propuestas —complejas, no lineales, contradictorias a veces— sobre el lugar de la escuela y el mundo del trabajo de modo singular.

En el primer punto, analizamos cómo el sector empresarial es un actor clave en la configuración de la política pública. Desde las políticas educativas, observamos que las prácticas laborales se convirtieron en un requisito para la formación de técnicos de nivel medio. Los dispositivos que hoy tienen vigencia, dentro de las PP, son variados; proyectos productivos, microemprendimientos, actividades de apoyo demandadas por la comunidad, pasantías, alternancias, entre otros. Sin embargo, creemos que tiene preeminencia el formato pasantías como "situaciones reales de trabajo", como vehículo necesario para la llegada a las organizaciones empresariales, instituciones privadas, etc.

Supone un conflicto permanente la forma en que la escuela procesa las demandas de formación para el trabajo y la distancia entre ciertas directivas de política pública y lo que efectivamente sucede en la práctica. Por este motivo, existen múltiples modos de resolver la compleja articulación entre la escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo que propone la normativa; modos de resolución que conjugan historias institucionales, recursos, así como concepciones sobre el trabajo y sobre la articulación teoría-práctica que sostienen y construyen por medio de la puesta en acto de las PP (Fernández, et al, 2020).

En el segundo punto, desarrollamos los saberes que se ponen en juego en la formación para el trabajo, articulando los sentidos desde la orientación/especialidad que tienen estas escuelas técnicas, en conjunto con los conocimientos que se evidencian en los espacios de la práctica en particular; destacamos los saberes técnicos que se desarrollan y las disputas que circulan acerca de los saberes del trabajo dentro del sistema educativo. En tal sentido, Spinosa (2006) afirma:

Replantear el sentido de los saberes del trabajo al interior del sistema educativo implica necesariamente analizar la relación entre teoría y práctica; entre actividades de transformación del mundo y de transformación de los sujetos que las realizan; entre experiencia y razón, lo cual nos sitúa en un plano epistemológico que no es posible obviar en el debate. (p. 6)

Discusiones epistemológicas acerca de qué educación tenemos, para qué trabajo y para qué proyecto de país interpelan la mirada en la formación de los sujetos en contextos situados. En tal sentido, algunas disputas de saberes que hemos identificado refieren a la importancia de saberes generales o específicos en la formación del técnico. Donde hay una preeminencia de los saberes generales en la formación, nos preguntamos: ¿cuándo los saberes generales se transforman en demandas específicas, en función de las necesidades/intereses del mundo del trabajo? En tal sentido, al decir de Southwell (2008), ¿en qué modo la relación que establecen con demandas particulares y/o universales permite democratizar la experiencia educativa que producen? En ella, ciertos elementos (particulares) se posicionan como universales, de manera tal que la confrontación y la negociación son la base de esta construcción (Southwell, 2008). En este sentido, son parte de estas negociaciones quiénes son los sujetos destinatarios y qué saberes circulan y se transmiten; la formación para el trabajo, su concepción, el lugar que ocupa en la currícula, las formas de abordarla, entre otros aspectos.

A su vez, un aspecto no menor es la preocupación que se plantea en la Escuela 3 respecto de la formación de sus técnicos para un trabajo escaso en la zona, ya que cada vez hay menos productores y más loteos, entonces hay un replanteo sobre la necesidad de pensar la especialidad hacia nuevos horizontes. En tal caso, la idea de emprendimiento constituye un nuevo desafío a trabajar, ideas que en la actualidad cobran auge en el sistema educativo y que —no es casual— en función de las demandas propias del mundo del trabajo.

Por otra parte, también observamos los saberes vinculados a la experiencia práctica, en el uso de determinados materiales, donde el conocimiento técnico y práctico queda en evidencia. El "estar en situaciones reales de trabajo" permite a los estudiantes reflexionar sobre los saberes impartidos por la escuela. Aquí se subrayan aquellos saberes técnicos propios de la especialidad, donde se evidencia la *capacidad institucionalizadora* que promueve la escuela en la adquisición de ciertos saberes y capacidades profesionales (Fernández, 2020).

## Consideraciones finales

En este artículo dimos cuenta de la complejidad que asume la configuración del técnico y cómo se articula con la formación para el trabajo en un mundo del trabajo en particular.

Quisimos poner en evidencia los movimientos fluctuantes que hay entre la norma escolar y sus diferentes efectos en las prácticas educativas. En el caso de la jurisdicción de Neuquén, es necesario continuar con el análisis de la puesta en acto de las PP en cada una de las escuelas. Solo su recorrido nos dará elementos para analizar los obstáculos, las dificultades como sus aciertos.

Asimismo, en este trabajo destacamos cómo la lógica escolar y las demandas que provienen en el mundo del trabajo se combinan/articulan/distancian en la escuela técnica, a partir de los sentidos que le otorgan los actores institucionales; sentidos en los que subyace cómo se entiende la formación para el trabajo y para qué trabajo, en un contexto particular.

Por tanto, analizar y reflexionar las disputas de sentidos sobre las escuelas técnicas, teniendo presente las demandas propias del mundo del trabajo y las prácticas que se sostienen en la escuela, configuran entramados complejos entre Estado, escuela y sociedad civil, tan necesarios para abrir la discusión.

### Notas:

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** La elaboración del artículo es obra única de la autora.

## Referencias bibliográficas

- ARCHENTI, N. (2007). Estudio de casos. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Eds.) *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- BALL, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- BALL, S., MAGUIRE, M., BRAUM, A., HOSKINS, K., & PERRYMAN, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2006). *Tercer siglo. Educación y trabajo*. <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/109/227>
- FERNÁNDEZ, N. (2017, agosto). *Las Prácticas profesionalizantes: sentidos sobre lo instituido y lo que acontece en la escuela técnica de la Provincia de Neuquén*. Artículo presentado en el 13.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- FERNÁNDEZ, N. (2020). Educational Practices in Technical Schools in Argentina: A Case Study in Neuquen. *Global Journal Of Human-Social Science Research*, 20(7), 45-56. <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/3286>.
- FERNÁNDEZ, N. (2021) *Las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario técnico: el papel de los actores involucrados (Estado, sector empresarial y comunidad educativa) en la provincia de Neuquén*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional del Comahue).
- FERNÁNDEZ, N., GANEM, M., MATURO, Y., & SAEZ, D. (2018, agosto). *Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro*. Artículo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Buenos Aires, Argentina.
- FERNÁNDEZ, N., GARINO, D., & MARTÍNEZ, S. (2020). Escuela secundaria y formación para el trabajo en argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista On line de Gestión e Política Educativa*, 24(1), 841-866. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- FIGARI, C. & HERNÁNDEZ, M. (2009, septiembre). *Prácticas pedagógicas y resistencias en el espacio de trabajo: fronteras y aperturas en el campo de la Pedagogía crítica del trabajo*. Artículo presentado en el Encuentro de Cátedras de Pedagogía, Rosario, Argentina.
- FIGARI, C. (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresarial en la Argentina*. Ed. Biblos.
- GALLART, M. A. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad técnica. Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. *Cuadernos del Centro de Estudios de Población*, 33-34. <http://cenep.org.ar/index.php/publicaciones-del-cenep/cuadernos-del-cenep>
- GALLART, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo. La investigación de la formación y la formación de una investigadora*. OIT/Cinterfor.
- GALLART, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* OIT/Cinterfor.

- HERGER, N. & RIQUELME, G. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017* (pp. 9-46) Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- HERNÁNDEZ, M. (2018, abril). *Las habilidades socioemocionales en el horizonte formativo del capital*. Artículo presentado en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Neuquén, Argentina.
- JACINTO, C. (2019). Formación para el trabajo en escuela secundaria. En *La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas*, clase 4, PREJET, Ides-CIS-Conicet.
- JUDENGLÖBEN, M. & GARDYN, N. (2010). La educación técnica: notas para el debate. *Industrializar Argentina*, 12, 50-53.
- MARTÍNEZ, S. & SOSA, M. (2019). La Escuela Secundaria Técnica: debates sobre su desarrollo, abordajes pedagógico-institucionales y la inserción laboral de lxs egresadxs, en *La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas*, clase 5, PREJET, Ides-CIS-Conicet.
- MAS ROCHA, S. & VIOR, S. (2009). Nueva legislación educacional ¿nueva política? En Mas Rocha, S., Misuraca, M. & Vior, S. (comps.) *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Jorge Baudino ediciones.
- PALERMO, H. (2012). *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Colección Estudios de Antropología del Trabajo-Grupo Antropología del Trabajo, Antropofagia.
- SOUL, J. (2011). Itinerarios y trayectorias de profesionalización: complejizando el vínculo trabajo-formación. En Figari, C., Spinosa, M- & Testa, J. (comp.), *Trabajo y formación en debate* (pp. 203-206). Ciccus Ediciones.
- SOUTHWELL, M. (2008). ¿Universal? ¿Particular?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa* 15(30), 25-35.
- SPINOSA, M. (2011). Transformaciones en el saber técnico. En Figari, C., Spinosa, M. & Testa, J. (comp.), *Trabajo y formación en debate* (pp. 65-87). Ciccus Ediciones.
- SPINOSA, M. (2006) Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común* 2(5), 164-173.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comp.), *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro* (pp. 111-128). CLACSO.
- TENEWICKI, M. (2007). Brillos y penumbras de la gestión económica y de la distribución del ingreso durante el gobierno de Néstor Kirchner. *Revista Ciencias Sociales* 69, 21-23.
- VIOR, S. & WIÑAR, D. (2005). Atrapados en la ley federal. *Edición Cono Sur*, 78, 26-27.
- WIÑAR, D. (2001). *Políticas públicas de formación laboral: el caso del sector educación de la ciudad de Buenos Aires*. OIT/Cinterfor.



# Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión

Postgraduate training in adapted physical activity in Uruguay: inputs for a review

Formação de pós-graduação em atividade física adaptada no Uruguai: insumos para uma revisão

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3096>

**Sofía Rubinstein**

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes  
Uruguay  
srubinstein@iuacj.edu.uy  
ORCID: 0000-0003-0931-3022

**Vanessa Franco**

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes  
Uruguay  
vfranco@iuacj.edu.uy  
ORCID: 0000-0001-5569-1003

**Recibido:** 17/04/21

**Aprobado:** 29/06/21

**Cómo citar:** Rubinstein, S. & Franco, V. (2022). Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3096>

## Resumen

En sintonía con los avances en el campo de la actividad física adaptada y de la labor docente bajo el paradigma de la inclusión, este estudio se centró en analizar aspectos de la malla curricular de la especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes de Uruguay, a partir de la perspectiva de los estudiantes de la primera cohorte. Para la metodología se optó por un diseño mixto de triangulación realizado en dos etapas. En la primera de corte cuantitativo, se aplicó un cuestionario en formato digital a los 12 alumnos inscriptos y en la segunda, de carácter cualitativo, se llevó adelante una entrevista grupal con cuatro estudiantes que aceptaron voluntariamente participar. Los resultados alcanzados en 17 asignaturas muestran que los sujetos participantes están conformes con la calidad de los contenidos, la profundidad en cómo son presentados y la bibliografía sugerida por los docentes con promedios entre 3,6 y 4,8. Las dos asignaturas restantes obtuvieron promedios de 2,5 y 3,1, lo que plantea el desafío de realizar cambios en sus propuestas. Se concluye que la especialización es un importante espacio de formación, que colabora en la mejora de la práctica profesional de los profesores de Educación Física que desarrollan su trabajo, tanto en el área de la actividad física adaptada como en contextos inclusivos.

**Palabras clave:** actividad física adaptada, discapacidad, especialización, malla curricular, profesor de Educación Física.

## Abstract

In line with the advances in the field of adapted physical activity and teaching under the paradigm of inclusion, this study is focused on analyzing aspects of the curriculum of the specialization in Adapted Physical Activity and Disability in Uruguay's Christian Youth Association University Institute, from the perspective of the first cohort students. In terms of methodology, a mixed triangulation design carried out in two stages was chosen. In the first quantitative stage, an online questionnaire was completed by 12 registered students and in the second qualitative stage, a group interview was carried out with 4 students who voluntarily accepted to participate. The results achieved in 17 curriculum subjects show that the participants with grade averages between 3,6 and 4,8 are satisfied with the quality of the contents, the depth of how these contents are presented and the bibliography suggested by the teachers. The two remaining subjects obtained averages of 2,5 and 3,1, which poses the challenge of making changes to the curricula. It is concluded that specialization is an important training space, which contributes to improvements in the professional practice of Physical Education teachers who develop their work, both in adapted physical activity and in inclusive contexts.

**Keywords:** adapted physical activity, disability, specialization, curriculum, Physical Education teacher.

## Resumo

Em sintonia com os avanços no campo da atividade física adaptada e do trabalho docente sob o paradigma da inclusão, este estudo teve como objetivo analisar aspectos da malha curricular da especialização em Atividade Física Adaptada e Deficiência do Instituto Universitário Associação Cristã de Jovens do Uruguai, desde a perspectiva dos estudantes da primeira geração. Para a metodologia, optou-se por um desenho de triangulação mista realizado em duas etapas. Na primeira de natureza quantitativa, foi aplicado um questionário em formato digital aos 12 estudantes matriculados e na segunda de natureza qualitativa, foi realizada uma entrevista grupal com 4 alunos que aceitaram participar voluntariamente. Os resultados obtidos em 17 disciplinas mostram que os sujeitos participantes estão satisfeitos com a qualidade dos conteúdos, a profundidade com que são apresentados e a bibliografia sugerida pelos professores com médias entre 3,6 e 4,8. As duas restantes obtiveram médias de 2,5 e 3,1 o que coloca o desafio de fazer alterações nas suas propostas. Conclui-se que a especialização é um importante espaço de formação, que colabora para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores de Educação Física que desenvolvem o seu trabalho na área da atividade física adaptada, assim como em contextos inclusivos.

**Palavras-chave:** atividade física adaptada, deficiência, especialização, malha curricular, professor de Educação Física.



## Introducción

La actividad física adaptada (AFA) es un cuerpo de conocimientos que engloba los ámbitos de la educación física y del deporte, de la recreación, de la rehabilitación y la salud. El objetivo de la AFA es integrar y aplicar fundamentos teórico-prácticos de varias disciplinas de la motricidad humana y áreas vecinas de la salud y la educación, en diferentes programas educativos y de rehabilitación para personas de todas las franjas etarias que presentan discapacidad (Castro, 2005; Sherrill, 2004; Souza, 2006).

En relación a la práctica de la actividad física, las personas en situación de discapacidad tienen derecho a elegir y participar, así como usufructuar de las propuestas disponibles que deseen. Sin embargo, muchas barreras se interponen entre la elección y las reales posibilidades de participación, cercenándose la autonomía de poder involucrarse en actividades que sean significativas para ellos.

La escasez de formación docente y experiencia en el trabajo con esta población se constituyen como obstáculos que afectan la completa participación de las personas en situación de discapacidad en las clases de Educación Física, desarrolladas en el sistema educativo y en clubes deportivos, plazas de deportes, actividades físicas en centros comunales, espacios al aire libre destinados a la práctica de actividad física, lugares donde se desarrollan actividades recreativas, ya sea en entornos inclusivos o exclusivamente con personas en situación de discapacidad (Alves & Duarte, 2013; Durán & Giné, 2011; González & Macías, 2018; Mendoza, 2009; Pacheco et al., 2017, Santos et al., 2015).

En este sentido, la formación permanente a la que pueden acceder los docentes es un elemento clave para el desarrollo de su práctica profesional. Es considerada por Imbernón (1997) como un subsistema específico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, lo que le permitiría adecuarse a los cambios educativos y sociales. En la perspectiva de Mancovsky (2015), para que exista formación tienen que coexistir dos aspectos: por un lado, el sujeto en formación y, por el otro, la situación de formación. La autora agrega lo siguiente:

*Generalmente, son los problemas que surgen en un contexto específico que originan una o más situaciones de formación. Además, esta última tiende a una articulación de los saberes con los problemas que le dan sentido y que fundamentan la relación teoría-práctica. Es decir, los contextos sociales de referencia son fuente de lectura de los problemas que otorgan significado a una formación comprometida social y políticamente. (Mancovsky, 2015, p. 16)*

Es por ello que los programas, los cursos, los objetivos y las actividades que se proponen en los itinerarios de formación deben estar ajustados a las demandas específicas.

Con la preocupación y el interés de aportar una mejora en la formación, que contribuya en el quehacer educativo de los profesores de Educación Física que trabajan con personas en situación de discapacidad, y que se encuentre en consonancia con las políticas de Estado y la reivindicación que tiene este colectivo y sus familias de ejercer sus derechos, surge la idea de elaborar un postgrado en Actividad Física Adaptada y Discapacidad. La intención es que pueda cumplir, además, con el interés de un importante grupo de graduados interesados no solo en esta área, sino en pensar la educación física desde una perspectiva inclusiva. La actividad física adaptada, en sus múltiples y diversas manifestaciones, constituye un campo al que se le reconoce cada vez más importancia, tanto en sí mismo como en las posibilidades que ofrece para comprender e intervenir en las dinámicas sociales actuales (Rubinstein & Franco, 2019).

El estado uruguayo tiene normativas vigentes y actualizadas vinculadas a la población en situación de discapacidad. En el año 2010 promulgó la Ley N° 18.651 (Protección Integral de Personas con Discapacidad). Su artículo 5 plantea la no discriminación y establece que las personas con discapacidad tendrán todos los derechos, sin excepciones. Dos años antes, en 2008, ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que en su artículo 1 establece:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Organización de Naciones Unidas, 2006, p. 4)

Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre la persona con déficit y las barreras debidas a la actitud y al entorno (barreras físicas, actitudinales, de la comunicación y de acceso a la información). En el terreno educativo, el artículo 8 de la Ley 18.437 (Ley General de Educación, 2009) plantea que "el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social". Un ejemplo de ello es la red de jardines, escuelas y liceos Mandela, cuyo propósito es favorecer el desarrollo de las instituciones que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país, mejorando los apoyos disponibles que permitan implementar, sostener y evaluar las prácticas de educación inclusiva. Los componentes básicos son:

- a) pedagógico-didáctico;
- b) inclusión y participación;
- c) monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias;
- d) accesibilidad (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2019; Consejo de Educación Secundaria, 2019).

La relevancia y la presencia de la actividad física en la vida de la población es actualmente uno de los fenómenos culturales más destacables. En Uruguay, no existen datos estadísticos que indiquen la cantidad de población en situación de discapacidad que participa en propuestas de educación física, deportivas o recreativas, pero la experiencia de varios años en el campo permite afirmar que el número aún es bajo; aunque esta realidad poco a poco va cambiando producto de una oferta escasa pero mantenida de propuestas de deportes adaptados, juegos y actividades en todo el territorio (Rubinstein & Franco, 2019). Si se pone el foco en la inclusión educativa, las políticas nacionales fomentan la inclusión de niños y adolescentes en las escuelas y liceos (Viera & Zeballos, 2014; Viera & Zeballos, 2018), con la correspondiente obligatoriedad y participación activa en las clases de Educación Física en concordancia con las leyes vigentes. Por ello, es deseable que el crecimiento se acompañe de una formación acorde por parte de los docentes que se desempeñan específicamente en el área y de aquellos que trabajan en el sistema educativo formal y no formal con una perspectiva inclusiva.

Con el objetivo de asumir una mirada amplia de la realidad de las personas en situación de discapacidad y el campo de la educación física, atendiendo a la agenda de derechos que no siempre se cumple en la práctica, la especialización se propone articular el conocimiento y la realidad de la actividad física adaptada en contextos diversos, a través de miradas desde diferentes áreas del conocimiento. Habiendo transcurrido dos años desde el inicio de la primera cohorte, este estudio se focaliza en analizar aspectos del currículum de la carrera, considerando para ello la perspectiva de los estudiantes que la cursan. El análisis de la malla curricular se centra en los siguientes aspectos:

- la calidad y la profundidad de los contenidos ofrecidos
- los materiales bibliográficos proporcionados por los docentes en cada una de las asignaturas.

Los resultados obtenidos, junto a otros insumos que no derivan de este estudio, permitirán realizar ajustes que podrán ser implementados en futuras ediciones del postgrado.

## La especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad

La especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad, desarrollada por la Facultad de Educación Física del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, es el primer y único postgrado reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura ofrecido en Uruguay, que nuclea contenidos de educación física, deporte, recreación y rehabilitación. Comenzó a desarrollarse en mayo del año 2018 con el ingreso de la primera cohorte (Rubinstein & Franco, 2019).

La carrera tiene una carga horaria global de 915 horas (61 créditos) subdivididas en horas aula, aula expandida y horas dedicadas a la elaboración del Trabajo Final de Especialización (TFE). La malla curricular está integrada por 17 asignaturas agrupadas en tres ejes temáticos (didáctico-pedagógico, técnico y metodológico) y subdivididas en tres semestres, sumado a la presentación del TFE. La variedad de temáticas incluidas y, a su vez, la profundidad en su abordaje aspiran a incrementar considerablemente la formación específica de los profesionales que cursan el postgrado. Asimismo, contribuyen en la producción y difusión del conocimiento en el área de la actividad física adaptada, integrando actividades de investigación en un campo disciplinar escaso de producciones nacionales (Rubinstein, 2016).

## Aspectos metodológicos

Para responder al problema del estudio se optó por un diseño mixto de triangulación, en donde se destacan los tipos triangulación metodológica y de datos. Este tipo de diseño busca la confrontación de informaciones que son complementarias sobre un mismo fenómeno, con el objetivo de comprenderlo mejor (Castañer et al., 2013).

El trabajo de campo se subdividió en dos etapas. La primera, de corte cuantitativo, contó con la participación de la totalidad de los estudiantes (12: ocho mujeres y cuatro varones) inscriptos en la primera edición de la especialización. El instrumento seleccionado para recolectar los datos fue el cuestionario en formato digital compuesto por preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta (malo, regular, aceptable, bueno y muy bueno) y una pregunta abierta donde los participantes podían agregar comentarios sobre la asignatura (Hernández Sampieri et al., 2014). Las preguntas se organizaron en dos bloques. En el primero se les solicitó a los estudiantes que valoraran la calidad de los contenidos (P1), la profundidad (P2) y los materiales bibliográficos proporcionados por los docentes en los cursos (P3). En el segundo bloque se les consultó sobre las propuestas de evaluación de cada asignatura, sus expectativas del curso y temas centrados en el docente (conocimientos sobre la temática, metodología empleada, resolución de dudas e integración y participación de los estudiantes). El formulario fue alojado en el espacio de cada asignatura en la plataforma y los estudiantes lo completaron luego de terminar el curso de cada una.

En la segunda etapa de carácter cualitativa, se realizó una entrevista grupal semiestructurada con cuatro estudiantes de la especialización, lo que permitió conocer la pluralidad de perspectivas vinculadas al tema de estudio: recolectar datos no contemplados en el cuestionario y profundizar en los temas que generaban más incertidumbre a partir de los resultados obtenidos con el primer instrumento aplicado. Por la dinámica empleada durante la entrevista, surgieron temas que no fueron considerados al momento de elaborar la pauta y que enriquecieron los resultados (Marradi et al., 2007).

La participación en las dos etapas de la investigación fue voluntaria y todos los involucrados firmaron un consentimiento informado. En el caso de la entrevista grupal, por cuestiones de tiempo solo cuatro estudiantes pudieron participar.

De acuerdo al objetivo de la investigación, se analizaron solamente los datos provenientes del primer bloque del cuestionario compuesto por tres preguntas (primera etapa). Para respetar el anonimato de los participantes se optó por asignar un número a cada uno de los sujetos del estudio (Estudiante 1, Estudiante 2...) al momento de ingresar los datos de los cuestionarios al documento de Excel. Los datos se analizaron con el software SPSS 26®. La información proveniente de la entrevista grupal (segunda etapa) se trianguló con la de la primera etapa para enriquecer el estudio. También aquí a cada estudiante se le adjudicó un número (E1, E2, E3, E4).

## Resultados y discusión

En este apartado se presentan y discuten los datos recolectados en las dos etapas (cuantitativa y cualitativa) del trabajo de campo.

En la Tabla 1 se muestran los valores promedio de las tres preguntas por cada una de las 17 asignaturas que componen la malla curricular.

Tabla 1. Valores promedio de las tres preguntas por cada asignatura en el orden curricular del postgrado

Orden curricular	Asignatura	Promedio	Desvío estándar
1	Conceptualizaciones acerca de la Discapacidad y la Inclusión Social	4,5	0,3
2	Neurobiología y Motricidad Humana	4,3	0,6
3	Desarrollo Perceptivo-Motor	4,6	0,4
4	Encuentro entre Oyentes y Sordos	4,8	0,3
5	Animación y Recreación Inclusiva	2,5	0,8
6	Discapacidad Motora y Rehabilitación	4,3	0,6
7	Metodología de la Investigación en AFA	4,1	0,4
8	Discapacidad Visual	3,9	0,4
9	Deportes Adaptados	3,1	0,5
10	Estrategias Pedagógicas en AFA	4,1	0,7
11	Trastorno Generalizado del Desarrollo	4,6	0,3
12	Fundamentos de la Discapacidad Intelectual	4,2	0,6
13	Biomecánica de la Locomoción	4,8	0,4
14	Discapacidad Mental	4,3	0,4
15	Alteraciones del Equilibrio Tónico Postural	4,4	0,4
16	Hidroterapia	3,6	0,4
17	Seminario Trabajo Final de la Especialización	4,0	0,2

Fuente: Elaboración propia.

La asignatura Animación y Recreación Inclusiva, que integra el eje didáctico-pedagógico, llama la atención por el bajo puntaje obtenido seguida de Deportes Adaptados (1 y 2; se desglosa en dos módulos pero fue evaluada en conjunto). Sobre este tema, los entrevistados plantearon que, si bien los contenidos plasmados en el programa de la materia son relevantes, las actividades propuestas durante las clases no alcanzaron la profundidad esperada: "Fue todo muy genérico" (E2), "algo me aportó, pero quedó todo muy por arriba" (E4). Estos resultados invitan a reflexionar y a realizar cambios en futuras ediciones del postgrado. La asignatura presenta contenidos vinculados a propuestas inclusivas no centrados exclusivamente en la clase de Educación Física y desafía a los estudiantes a pensar actividades para todos en entornos diversos, lo que la transforma en una asignatura relevante y novedosa en la propuesta educativa.

En Montevideo, las intervenciones en los espacios públicos, a través de mobiliario lúdico con accesibilidad universal, son una inflexión en la planificación de las plazas y los parques de un barrio, de una institución y de una comunidad. Al mismo tiempo, se advierte que la formación en recreación inclusiva es aún incipiente, lo que resulta difícil afrontar con herramientas y capacidad crítica los escenarios propicios para que puedan jugar juntas las personas con y sin discapacidad y, en definitiva, obstaculiza muchas veces la participación libre y espontánea de las personas en situación de discapacidad en propuestas recreativas (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, 2016).

La asignatura visibiliza esta realidad y brinda herramientas para actuar en consecuencia en el campo de lo lúdico, incorporando la mirada de la diversidad y la inclusión de las personas en situación de discapacidad.

En el caso de Deportes Adaptados, que es la segunda asignatura peor evaluada, las opiniones de los entrevistados se acercaron a la necesidad de tener más carga horaria de contenidos "prácticos" que teóricos. Uno de los entrevistados dijo: "el práctico te deja mucho más" (E1); otro expresó: "me parece más enriquecedor que las reglas las dijera durante el práctico; para mí tendría que haber sido todo práctico" (E2). A pesar de esto, Deportes Adaptados fue nombrada dentro de las asignaturas que más enriquecieron a los estudiantes, junto a otras que se encuentran en el eje didáctico-pedagógico. "A mí particularmente me aportaron más las asignaturas que tuvieron prácticos que las que fueron sumamente teóricas" (E2); "yo coincidí con ellos (en referencia a los otros entrevistados) en que las materias que tuvieron más práctica son las que más me llegaron" (E3); "la parte práctica de Hidroterapia estuvo muy buena" (E3). Sobre este tema, Pacheco et al. (2017) afirman que los conocimientos teóricos necesariamente tienen que estar asociados con experiencias prácticas que desafíen a los alumnos y, en este estudio, en varias oportunidades los estudiantes reclamaron contenidos que les permitieran llevar a la práctica la teoría, como el planteo que realizó el E4: "faltó que lo bajaran a tierra" al referirse a algunas asignaturas de la especialización.

Si bien en el cuestionario no se indagó sobre el rol docente, de la entrevista surgió que los resultados obtenidos en ambas asignaturas están influidos también por la percepción que los entrevistados tienen del profesor que estuvo a cargo de ambos cursos. El E2 sintetizó este tema diciendo: "a mí me encantan las asignaturas y, sí, le atribuyo la culpa al docente".

Otras asignaturas que integran el eje didáctico-pedagógico obtuvieron promedios más altos: Hidroterapia, Estrategias Pedagógicas en AFA, Alteraciones del Equilibrio Tónico Postural y Biomecánica de la Locomoción, siendo esta última una de las dos asignaturas mejor evaluadas de todo el postgrado.

En el eje técnico se presentan contenidos teóricos sobre las concepciones y paradigmas de la discapacidad, los tipos de discapacidades y su caracterización. No tiene por objetivo etiquetar, sino utilizar un lenguaje común que permita profundizar e intervenir en el área, sin poner en riesgo la integridad física, psíquica y social de los participantes (Brancatti, 2018; Pacheco et al., 2017). Las asignaturas que integran este eje fueron evaluadas con conceptos de "bueno" y algunas cercanas al "muy bueno", a excepción de Discapacidad Visual que está dentro del rango del "aceptable". Con el puntaje más alto se ubica Encuentro entre Oyentes y Sordos, seguida de Desarrollo Perceptivo-Motor y Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

Con relación a la asignatura que abordó contenidos de la discapacidad auditiva, los entrevistados consideraron que los invitó a ponerse en el lugar del otro, utilizando diferentes recursos para la implementación del curso. "A mí fue una de las que más me gustó (...) me pasaba que llegaba a casa y me ponía a practicar lengua de señas con mis hijos" (E1).

El curso sobre TGD también fue muy bien valorado en la entrevista grupal. Los entrevistados plantearon que la docente les brindó muchas herramientas para el trabajo en el aula. Estudios realizados por González-Gil et al. (2016), Gorgatti & Rose Júnior (2009) y Rubinstein & Franco (2020) destacan la preocupación en el colectivo docente cuando tienen que ejercer la docencia en grupos inclusivos, al tiempo que plantean la brecha muchas veces existente entre la teoría y la práctica. En Uruguay hay un sinnúmero de experiencias de alumnos con TGD matriculados en la educación inicial y primaria, siendo bien recibidos todos los recursos metodológicos abordados durante el curso que les permitan a los profesores sentirse con mayor confianza en su quehacer docente.

La asignatura Conceptualizaciones acerca de la Discapacidad y la Inclusión Social fue muy elogiada. Los entrevistados destacaron los contenidos abordados, las estrategias utilizadas para presentarlos, el momento en que se encuentra dentro de la especialización, así como a la docente encargada. Sobre este tema, el E4 explicó que "...el curso fue el más redondito y el que más esclareció el tema de la discapacidad. También fue muy buena la forma en que lo presentó". El E2 agregó que le pareció muy bueno comenzar la especialización con esta asignatura "porque te da todo un panorama sobre la discapacidad, la inclusión y la diferencia con la integración".

La integración de los saberes teóricos (eje técnico) y prácticos (eje didáctico-pedagógico) pretende validar los conocimientos técnicos de los estudiantes de la especialización. Esta idea es presentada por Ferreira et al. (2013), en un estudio sobre el abordaje dado a la educación física adaptada en las instituciones de enseñanza superior estadales y federales de la ciudad de São Paulo. Los conocimientos técnicos adquiridos permiten comprender las características de la persona con discapacidad y cómo inciden en las diversas manifestaciones corporales. Como consecuencia, amplía las posibilidades de actuación de los profesores y del involucramiento de personas en situación de discapacidad en prácticas vinculadas a la educación física.

Un aspecto que surgió durante la entrevista, cuando se hace referencia especialmente a las asignaturas del eje didáctico-pedagógico y que es realizado por los entrevistados que no tienen o tienen escasa experiencia de trabajo con personas en situación de discapacidad o en grupos en inclusión, es la necesidad de incorporar prácticas profesionales en el postgrado. El E4 lo ejemplificó de la siguiente manera: "Yo esperaba más práctico, trabajar con esta población, eso hubiera aportado mucho". Resultados similares fueron encontrados en estudios elaborados por Brancatti (2018) y Pacheco et al. (2017). Por su parte, Lottermann et al. (2019) no solo reivindican la importancia que tiene en la formación de los estudiantes involucrase en las actividades prácticas, sino que discuten el papel de la enseñanza-investigación-extensión en la vivencia y experiencia de los académicos junto al trabajo con personas en situación de discapacidad. Los autores contextualizan sus ideas en el marco de la formación de grado, pero se entiende que es igual de aplicable y vigente a la de postgrado.

Las asignaturas Metodología de la investigación en AFA y Seminario Trabajo Final de la Especialización integran el eje metodológico y también fueron bien valoradas. Pretenden colaborar en la producción de conocimientos en el área de la actividad física adaptada, a través de la lectura y aplicación de metodología científica en la construcción de los trabajos finales de la especialización (Rubinstein, 2016). Estas asignaturas se fundamentan en la idea de lo que se supone significa "estar en investigación" (Mancovsky, 2015). Se busca un estudiante con actitudes reflexivas que indaga, analiza y problematiza la realidad, inserto muchas veces en las experiencias de su propia práctica profesional (Rubinstein, 2016). Apoyar el desarrollo de habilidades investigativas en el marco de la formación para una práctica compleja y especializada, como es la producción de conocimientos, no es solamente un asunto de técnicas, de didáctica o de métodos de enseñanza



(Moreno Bayardo, 2015). Para la autora, el abanico de habilidades por desarrollar es sumamente amplio dado que ocurren "sobre la base de una estructura de personalidad, de una historia de vida, de un capital cultural acumulado y en un contexto donde la forma de interacción con otros y las condiciones institucionales son fundamentales" (Moreno Bayardo, 2015, p. 105), por lo que no ocurre en todos los individuos de la misma manera.

En el análisis por preguntas (P1, P2, P3) se calculó el promedio de todos los participantes y su desvío estándar, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Promedio y desvío estándar de cada pregunta por asignatura del postgrado

Asignatura	P1	P2	P3
Conceptualizaciones acerca de la Discapacidad y la Inclusión Social	4,7 ± 0,5	4,6 ± 0,5	4,3 ± 0,5
Neurobiología y Motricidad Humana	4,3 ± 0,8	4,0 ± 1,0	4,5 ± 0,7
Desarrollo Perceptivo-Motor	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5	4,4 ± 0,7
Encuentro entre Oyentes y Sordos	4,9 ± 0,3	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5
Animación y Recreación Inclusiva	2,6 ± 0,8	2,3 ± 0,8	2,6 ± 0,8
Discapacidad Motora y Rehabilitación	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5	3,5 ± 1,4
Metodología de la Investigación en AFA	4,2 ± 0,4	4,1 ± 0,3	4,1 ± 0,6
Discapacidad Visual	4,3 ± 0,7	3,8 ± 0,7	3,5 ± 0,8
Deportes Adaptados	3,7 ± 0,7	3,4 ± 0,5	2,3 ± 0,8
Estrategias Pedagógicas en AFA	4,2 ± 0,8	4,1 ± 0,7	4,0 ± 0,7
Trastorno Generalizado del Desarrollo	4,9 ± 0,3	4,4 ± 0,5	4,5 ± 0,5
Fundamentos de la Discapacidad Intelectual	4,2 ± 0,6	4,2 ± 0,8	4,2 ± 0,6
Biomecánica de la Locomoción	4,8 ± 0,4	4,8 ± 0,4	4,8 ± 0,4
Discapacidad Mental	4,3 ± 0,5	4,3 ± 0,5	4,3 ± 0,5
Alteraciones del Equilibrio Tónico Postural	4,6 ± 0,5	4,4 ± 0,5	4,1 ± 0,6
Hidroterapia	4,1 ± 0,3	3,5 ± 0,7	3,1 ± 0,6
Seminario Trabajo Final de la Especialización	4,0 ± 0,5	4,0 ± 0,5	4,1 ± 0,3

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis por pregunta, se aprecia que la P1 sobre la calidad de los contenidos compartidos en cada asignatura obtuvo puntajes altos con dos excepciones: Animación y Recreación Inclusiva y Deportes Adaptados. Pero estas dos asignaturas también presentan los valores más bajos en la P2 y P3 en relación a todas las asignaturas del postgrado. Sobre la calidad de los contenidos, la P1 alcanza valores superiores al 4,5 en siete asignaturas, siendo que dos de ellas (TGD y Encuentros entre Oyentes y Sordos) están muy cercanas al 5 (muy bueno).

Situación similar ocurre en la P2 sobre la profundidad de los contenidos presentados, donde cinco asignaturas del eje técnico y didáctico-pedagógico superaron el puntaje de 4,5. Las asignaturas mejor evaluadas en esta pregunta son Encuentro entre Oyentes y Sordos y Biomecánica de la Locomoción, seguidas de Desarrollo Perceptivo-Motor y Discapacidad Motora y Rehabilitación. Las dos asignaturas del eje metodológico obtuvieron valores similares dentro de una buena valoración, lo que alienta a seguir profundizando en los contenidos que allí se imparten, en la medida que la investigación científica y el conocimiento producido se justifican por las demandas del campo profesional, actuando como base fundamental para el avance y la resolución de problemas (Alves et al., 2018).

Llama la atención los resultados de Hidroterapia. En la P1 se alcanza una buena valoración, pero desciende en la P2 y más en la P3, situándose ambas preguntas en un rango aceptable. Sobre la profundidad en el tratamiento de los contenidos impartidos, los entrevistados consideraron que es acorde a la carga horaria que tienen y, además: "te daba las herramientas para que vos puedas profundizar, en función de lo que te gustaba más" (E1). Es posible que aumentar la carga horaria de esta asignatura contribuya a propiciar una mayor profundidad en los contenidos, en el entendido que es la única materia del postgrado dedicada íntegramente al medio acuático.

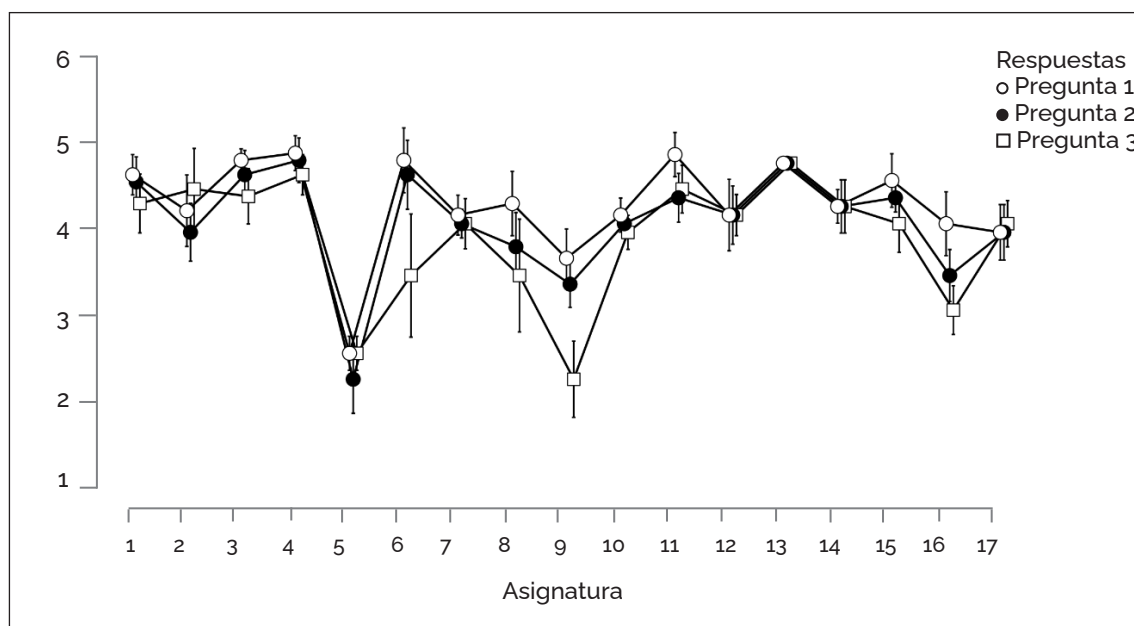
Cuando se indagó en la entrevista sobre la bibliografía sugerida en cada módulo (P3) los entrevistados plantearon dificultades para leer materiales en inglés: "Yo sé que es una falla mía, pero eso me limitó" (E1); "En una futura edición, capaz que se puede pensar en traducir lo básico al menos" (E4). La opinión de dos entrevistados también hace alusión a la cantidad y características de los materiales recomendados: "Me parece que tendrían que sugerir más artículos de revistas de alto impacto" (E2); "En el módulo de Deportes Adaptados, el docente casi no dejó material teórico" (E4).

En el caso de la asignatura TGD, que fue muy bien valorada en la P3, el E2 consideró que "fue el curso con la mejor bibliografía del postgrado". Además, resaltó que la docente presentó variados materiales para el trabajo con personas con TGD. La necesidad de contar con mayor cantidad de artículos científicos es uno de los planteos realizados por los estudiantes; perspectiva que se aleja a la valorización de la cultura del libro concebida por Manoel (2020). Para el autor, la lectura de libros durante los postgrados en educación física permite entrar en contacto con disciplinas básicas y tradicionales de los ámbitos en los que se nutre esta área de estudios como campo académico. Un estudiante de postgrado no se constituye como tal sin una inmersión en los libros, lo que lo ayuda a construir y configurar juicios y miradas críticas sobre procesos históricos y eventos (Manoel, 2020), en definitiva, sobre el mundo que lo rodea para actuar en su transformación.

La asignatura Estrategias Pedagógicas en AFA obtuvo una buena valoración en las tres preguntas. Se detiene en contenidos teórico-prácticos con estrategias de trabajo para el aula, direccionados a los procesos pedagógicos con intervención docente. Su inclusión en la malla curricular se justifica a la luz de los resultados de estudios realizados por Almeida (2013), Fiorini & Manzini (2015) y Santos et al. (2015), en donde se hace hincapié en la necesidad que plantean los docentes en utilizar diferentes recursos pedagógicos en las clases de Educación Física con estudiantes en situación de discapacidad y en contextos de inclusión. Brancatti (2018) y Munster (2013) destacan la relevancia en discutir el papel de las adecuaciones curriculares y metodológicas (estrategias de enseñanza y recursos pedagógicos) en los procesos de inclusión de esta población en las clases de Educación Física, en la medida que su utilización promueve la participación y el aprendizaje de los alumnos.

Para complementar la discusión de resultados, se decidió realizar un análisis de medidas repetidas tomando en cuenta el orden de las asignaturas durante la especialización. Se observaron dos materias atípicas con respecto a todo el postgrado: Animación y Recreación Inclusiva y Deportes Adaptados (en la Figura 1, se encuentran en el lugar 5 y 9). En el análisis secuencial se constata una tendencia de disminución en los valores de las respuestas (modelo de ANOVA para medidas repetidas  $p < 0,001$ ). Esta tendencia se mantiene si se excluyen las asignaturas 5 y 9. Esto significa que, a medida que avanza la especialización, descienden los puntajes asignados por los estudiantes.

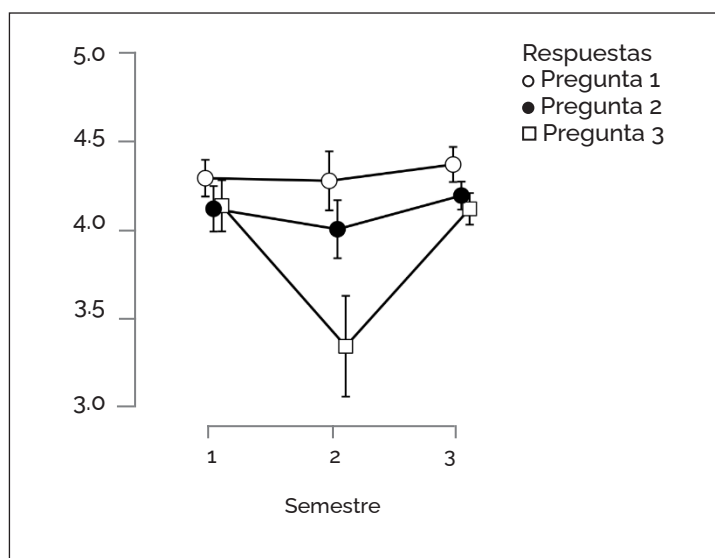
Figura 1. Resultados a partir del orden en que se encuentran las asignaturas en la especialización.



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el comportamiento por semestre, se observan respuestas más homogéneas en el tiempo. En la P3 hay una gran disminución en la concordancia de los alumnos (Figura 2).

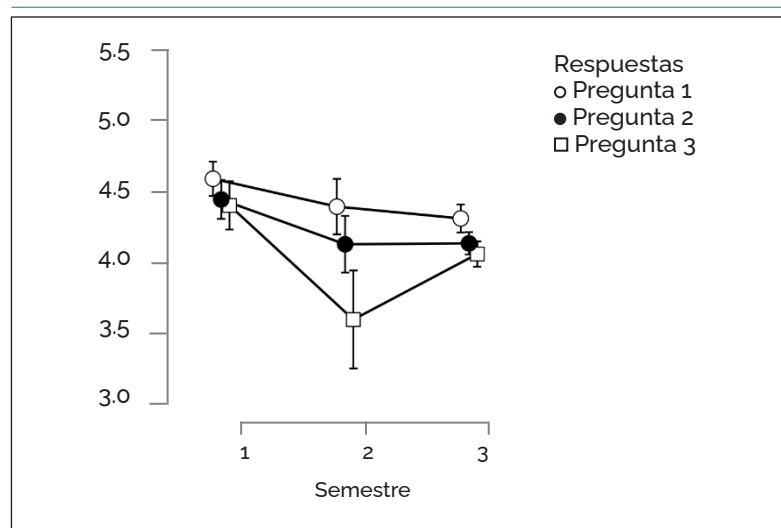
Figura 2. Comportamiento de las asignaturas por semestre.



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al excluir las asignaturas que se encuentran en el orden 5 y 9 (atípicas), en la Figura 3 se observa una disminución en las respuestas de forma constante ( $p < 0,01$ ).

Figura 3. Comportamiento de las asignaturas por semestres, excluyendo las asignaturas Animación y Recreación Inclusiva y Deportes Adaptados.



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, se realizó un análisis correlacional entre el orden de las asignaturas en la especialización, donde fueron evaluadas por los estudiantes (se utilizó el promedio de las preguntas). Se encontró una correlación positiva débil significativa (coeficiente de Spearman 0,265  $p < 0,001$ ). Es decir, cuanto más tarde se encuentre la asignatura en la especialización, es muy probable que su evaluación sea más baja. Este comportamiento se incrementa cuando se excluyen las asignaturas 5 y 9.

Para futuras ediciones de la especialización, cabe revisar si las percepciones de los estudiantes están condicionadas por la acumulación de tareas que se presentan en la medida que avanza el postgrado y el cansancio que pudieran llegar a presentar. De la entrevista realizada, no surgen elementos vinculados al orden de las asignaturas y la evaluación de las mismas.

## Consideraciones finales

Este estudio se desarrolló a través del análisis de la única especialización en el campo de la Actividad Física Adaptada y la Discapacidad existente en Uruguay. Es por ello que los resultados obtenidos no pretenden tener un carácter generalizable, sino acotados al objeto de estudio. Sin embargo, son sumamente relevantes porque permiten conocer el alcance de la propuesta, realizar cambios en futuras ediciones y, al mismo tiempo, refuerzan la relevancia de incorporar programas de formación permanente en esta área.

Los contenidos de las asignaturas que componen la malla curricular de la especialización brindan a los estudiantes conocimientos y acciones dirigidas a elaboración de propuestas de intervención con personas en situación de discapacidad y en entornos inclusivos. Los resultados muestran que, salvo en las excepciones ya analizadas, los estudiantes evalúan con niveles de Bueno y muchas veces cercanos a Muy Bueno los contenidos, profundidad y bibliografía de cada uno de los cursos.

Los contenidos adquiridos por los estudiantes en las asignaturas de los ejes técnico y didáctico-pedagógico posibilitan la elaboración y el desarrollo de programas de actividades físicas, deportivas, recreativas y de rehabilitación en el marco de la actuación docente. Las dos asignaturas del eje metodológico permiten un mejor relacionamiento entre el conocimiento científico producido por el campo de estudio y el proceso formativo del que son responsables. Estimular el desarrollo de la investigación en el campo de la actividad física adaptada permite que las acciones y prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física sean respaldadas por el avance científico.

Del estudio surge un elemento a considerar, relacionado con la importancia de presentar los contenidos teóricos acompañados de la práctica, siempre que sea posible, en una doble modalidad. Por un lado, ejemplificar aspectos de la teoría con propuestas prácticas y, por el otro, incorporar horas de prácticas profesionales con población en situación de discapacidad. Esto contribuye a transitar por experiencias en el campo y a mejorar la percepción que los profesores tienen de sí mismos. Sumado a ello, se torna relevante realizar modificaciones sustanciales en el tiempo destinado a las experiencias prácticas, a la calidad, profundidad y bibliografía que acompaña algunos de los cursos.

La propuesta educativa redundaba también en un cambio de actitudes y en superar las barreras de relacionamiento con las personas en situación de discapacidad, con quienes probablemente los estudiantes tienen o tendrán contacto en algún momento de su vida laboral. Las actitudes negativas hacia este colectivo actúan como barreras invisibles, impidiendo la participación de dicha población en ámbitos educativos, deportivos y recreativos; y el profesor de Educación Física puede contribuir a que esta realidad no se perpetúe.

Los resultados obtenidos alientan a seguir trabajando en la mejora de la propuesta educativa, con el objetivo de integrar conocimientos y formas de intervención, así como ofrecer un espacio de reflexión sobre la práctica profesional.

#### Notas:

**Aprobación final del artículo:** Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** La concepción del trabajo científico, así como la recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de las dos autoras. La redacción del manuscrito fue realizada por Sofía Rubinstein. Ambas autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

## Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, R.K. (2013). Dificuldades pedagógicas dos professores de educação física na inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro-SE. En R. Souza, F. Zoboli, R. da Silva y M. Haiachi (Eds.), *Educación inclusiva: perspectivas para além da deficiência* (pp. 99-110). Editora UFS.
- ALVES, M.L.T. & DUARTE, E. (2013). A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(1), 117-137. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.32043>
- ALVES, T.E.K., REIS, R.E., & SILVA, M.M. (2018). Panorama da produção de conhecimento em atividade física adaptadas nos programas de pós-graduação em educação física do estado do Paraná. *Motrivivência*, 30(53), 70-83. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p69>
- BRANCATTI, P.R. (2018). A universidade e seu papel na formação de recursos humanos para atuar com pessoas com deficiências na área do esporte adaptado. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(1), 176-185. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n1>
- CASTAÑER, M., CAMERINO, O., & ANGUERA, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, 112, 31-36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- CASTRO, E. (2005). *Atividade física adaptada*. Tecmedd.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (2019). *La red de escuelas y jardines de infantes inclusivos*. <http://ceip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos>
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2019). *Educación inclusiva. Un camino a recorrer*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/docentes/27011-curso-educacion-inclusiva-un-camino-a-recorrer-2>
- DURÁN, D. & GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- FERREIRA, E., LOPES, R.G. FERREIRA, R., & NISTA-PICCOLO, L. (2013). Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. *Journal of Physical Education*, 24(4), 581-595. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v24.4.20314>
- FIORINI, M.L. & MANZINI, E.J. (2015). Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Sobama*, 16(2), p. 15-22. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2015.v16n02.5558>
- GONZÁLEZ, I. & MACÍAS, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056>
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., POY, R., & JENARO, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

- GORGATTI, M. & ROSE JÚNIOR, D. (2009). Percepção dos professores quanto a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, 15(2), 119-140. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2971>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Education.
- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación del profesorado*. Paidós.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES (2016). *Programa de la asignatura Animación y recreación inclusiva*. <https://cursos.iuacj.edu.uy/course/view.php?id=570>
- LOTTERMANN, A.L., WALTER, L., HARNISCH, G.S., & BORELLA, D.R. (2019). Formação de professores de educação física para o trabalho junto de alunos com deficiência: contribuições do ensino, pesquisa e extensão. *Caderno de Educação Física e Esporte, Rondon*, 17(1), 245-253. <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p255>
- MANCOVSKY, V. (2015). La formación y la relación con el saber. En V. Mancovsky & M.G. Moreno Bayardo (Eds.), *La formación para la investigación en el postgrado* (pp. 13-26). Noveduc libros.
- MANOEL, E. (2020). A cultura do livro e a pós-graduação em Educação Física. *Movimento*, 26, e26026. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99638>
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., & PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé editores.
- MENDOZA, N. (2009). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, p. 43-56. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592008000300004>
- MORENO BAYARDO, M.G. (2015). La formación para la investigación en el postgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En V. Mancovsky & M.G. Moreno Bayardo (Eds.), *La formación para la investigación en el postgrado* (pp. 27-114). Noveduc libros.
- MUNSTER, M.A. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama*, 14(2), 27-34. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612>
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- PACHECO, J., ALVES, M. L. T., & DUARTE, E. (2017). A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, 31(3). <https://doi.org/10.11606/1807-5509201700030619>
- RUBINSTEIN, S. (2016). *Propuesta para la creación de la especialización en actividad física adaptada y discapacidad*. IUACJ.
- RUBINSTEIN, S. & FRANCO, V. (2020). El campo de la discapacidad desde la perspectiva de los docentes que cursan la especialización en actividad física adaptada y discapacidad del IUACJ. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 17-34. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100002>
- RUBINSTEIN, S. & FRANCO, V. (2019, setiembre-octubre). La especialización en actividad física adaptada y discapacidad del IUACJ: una realidad en la oferta de postgrados de Uruguay. En *Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación física y Ciencias, La Plata, Argentina*. <http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/search?Subject:list=M23-2019>



- SANTOS, S.D.G., FUMES, N.L.F., & FERREIRA, J.P. (2015). Experiência e formação dos professores de Educação Física das Universidades de Portugal na perspectiva inclusiva. *Revista da Sobama*, 16(2), 9-14. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2015.v16n02.5573>
- SHERRILL, C. (2004). *Adapted physical education and recreation: crossdisciplinary and lifespan*. McGrawHill.
- SOUZA, P. (2006). Educação Física, Esporte e Saúde: efeitos preventivos, de reabilitação e terapêuticos. En D. Rodrigues. (Ed.), *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo* (pp. 29-37). Artes Médicas.
- URUGUAY (2010, febrero 19). Ley N° 18.651. Protección integral de personas con discapacidad. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- URUGUAY (2019, enero 16). Ley n.° 18437: Ley General de Educación. <https://www.inedu.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- VIERA, A. & ZEBALLOS, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay; una revisión posible. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/issue/view/44>
- VIERA, A. & ZEBALLOS, Y. (2019). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, [Número especial], 97-104. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>

